

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 31 Vol. I y II ~ Enero/Diciembre ~ 2021

NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA

ISSN 1515-9485

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones Nº1, Diciembre 1994

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil

Provincia de Buenos Aires – Argentina

Nº 30 - Enero/Diciembre - Vol. 1 y 2 - 2020

Revista anual del NEES-FCH-UNICEN

ISSN 1515-9485 - ISSN (electrónico) 2313-9927

INDEXACIONES:

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT - CONICET

LATINDEX

QUALIS/CAPES - Brasil

IRESEI - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

SciELO - Scientific Electronic Library Online

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

ESCI – Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina

CENDIE, Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Catálogo Colectivo de Publicaciones Científicas

Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas

Journals for free

Google Académico

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Natalia Cuchan - Jorgelina Méndez - Juan Suasnábar - Natalia Vuksinic - Natalia Correa

VERSIÓN ELECTRÓNICA: Nerina Menchón

ARTE DE TAPA: Lucrecia Etchecoin - María Guadalupe Suasnábar (Instituto de Estudios Escenográficos - www.indees.com.ar - Facultad de Arte, UNICEN)

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE TAPA: Yanina Jensen - Matías Petrini (Chila Producciones - www.chilaproducciones.com.ar)

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).

Facultad de Ciencias Humanas,

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario

Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina

E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista.

Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar

Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

Facebook Fan Page: Revista Espacios en Blanco



CICDIGITAL



Signatory of
DORA

CIC COMISIÓN DE
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)**

Rector

Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora

Prof. Alicia Spinello

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana

Dra. Mónica Blanco

Vicedecana

Mgs. Roxana Banda Noriega

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)

Directora

Dra. Andrea Díaz

Vice-directora

Dra. Liliana Martignoni

ESPACIOS EN BLANCO

Directora

Dra. Renata Giovine

Co-directora

Dra. Rosana Corrado

Secretaria de redacción

Dra. Jorgelina Méndez

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)
Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)
Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)
Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)
Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)
Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)
Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)
José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)
Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - Argentina)
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

NEES/CICPBA

COMITE EDITORIAL

Ana María Montenegro
Andrea Díaz
Graciela Fernández
Liliana Martignoni
Lucía García
María del Carmen Rímoli
Sonia Araujo

EQUIPO EDITORIAL

Juan Suasnábar
María Laura Bianchini
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic
Nerina Menchón

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Artículos – N° 31 – Vol. 1 – ene./jun.

Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social. <i>Juan Antonio Bellido Cala</i>	9
La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. <i>Magaly Hernández Aragón, Adelaida Flores Hernández</i>	27
Historia de un Plan: Enseñar y aprender sobre el envejecimiento en el nivel educativo secundario. <i>Mariana Cataldi</i>	41
El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal. <i>Carlos David Echegaray, Cristian David Expósito</i>	51
Hacia un modelo analítico multidimensional para la co-construcción y sostenibilidad de proyectos escolares “TIS - Ciencias de la Computación”. <i>Patricia Silvana San Martín</i>	67
Hacer escuela. Gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata. <i>Federico Martín González</i>	83
“La Escuela Técnica es el semillero”: La pasantía como espacio de validación y construcción de saberes en el sector automotriz de la ciudad de Córdoba. <i>Yanina Débora Maturo</i>	97
Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2018). Cambios y permanencias entre reformas modernizadoras y democratizadoras. <i>Fernando Cazas</i>	117
Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad. <i>Elías Gonzalo Aguirre</i>	133
La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. <i>Stefanía Conde</i>	147
El ascenso de los Consejos de Decanos ante la complejidad del gobierno universitario en la Argentina: El caso del CONFEDI. <i>María Celeste Patriarca, Laura Inés Rovelli</i>	165
Procesos dis-continuos y trabajo cotidiano con los conocimientos. Acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana. <i>Mercedes Saccone</i>	181
Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México. <i>Alfredo Leonardo Romero Sánchez</i>	197

Artículos – N° 31 – Vol. 2 – jul./dic.

Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007). La configuración discursiva de una política pública en el marco del PNES-MECyT. <i>Hernán Mariano Amar</i>	211
Pensando la enseñanza de las Ciencias de la Computación en el nivel primario: una experiencia de la Especialización Superior en la ciudad de Tandil. <i>Carmen Leonardi, Virginia Mauco, Laura Felice, Nerina Menchón</i>	227
Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N° 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela. <i>Juan Pablo Aires Cunha, Brenda Alba Marilao, Bautista Klampachas, María José Lopetegui, Héctor Darío Rausch, Camila Sánchez</i>	243
Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. <i>Marcos Bonilla</i>	259
Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). <i>Mariana Mendonça</i>	275
“¿Quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones?” Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización (Rosario, Santa Fe). <i>María Victoria Pavesio</i>	287
Políticas educativas para el mundo digital. <i>Guillermina Tiramonti, Verónica Tobeña</i>	299
Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. <i>Verónica Walker, María Marta Formichella, Natalia Krüger</i>	317
Dossier N° 31 – Investigación narrativa y biográfico-narrativa en educación	
Presentación.	
<i>Luis Porta y Jorgelina Méndez</i>	335
Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. <i>Christine Delory-Momberger</i>	341
“O que será o amanhã?” Narrativas, pandemia e interfaces vida-muerte. <i>Elizeu Clementino De Souza</i>	351
Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. <i>Daniel Suárez</i>	365
Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. <i>María Marta Yedaide, Luis Porta, Francisco Ramallo</i>	381
NEES: Fichas técnicas	397
Publicaciones anteriores	398
Normas para la presentación de trabajos	400

Summary

Articles – N° 30 – Vol. 1 – jan./jun.

Implications for social justice of opening schools to social environment. <i>Juan Antonio Bellido Cala</i>	9
Teacher training from the critical-social approach. Between reproduction and resistance. <i>Magaly Hernández Aragón, Adelaida Flores Hernández</i>	27
History of a Plan: Teach and learn about aging at the secondary educational level. <i>Mariana Cataldi</i>	41
The paradigm of coexistence in school management: educational policies and legal framework. <i>Carlos David Echeagaray, Cristian David Expósito</i>	51
Towards a multidimensional analytical model for the co-construction and sustainability of educational projects “TSI - Computer Science”. <i>Patricia Silvana San Martín</i>	67
The grammar of schooling and political grammar in the Plan FinEs2 experience in La Plata city. <i>Federico Martín González</i>	83
“The technical school is useful”: the internship as a space of validations and knowledge construction in the automotive sector of the city of Córdoba. <i>Yanina Débora Maturo</i>	97
Ways of teaching in Ciudad de Buenos Aires secondary school (1968 -2018). Changes and continuities between modernizing and democratizing reforms. <i>Fernando Cazas</i>	117
Autonomy and government in the social and cooperative educational management of the province of Chaco from the National Education Law to the present day. <i>Elías Gonzalo Aguirre</i>	133
The focal-universal relationship in educational inclusion policies developed in Uruguay during progressive governments (2005-2019). Positions of political and technical actors. <i>Stefanía Conde</i>	147
The promotion of the Councils of Deans in the face of the complexity of the university government in Argentina: The case of CONFEDI. <i>María Celeste Patriarca, Laura Inés Rovelli</i>	165
Dis-continuous processes and daily work with knowledge. About the school experiences of young people in contexts of urban poverty. <i>Mercedes Saccone</i>	181
Bullying from the view of the observers. Social networks and physical violence in a high school level in Jalisco, Mexico. <i>Alfredo Leonardo Romero Sánchez</i>	196

Articles – N° 31 – Vol. 2 – jul./dec.

State, School and Community in Argentina (2003-2007). The conceptual foundations of a policy designed by the National Program for Solidarity Education. <i>Hernán Mariano Amar</i>	211
Thinking Computer Science Teaching in Primary School: one experience from the Higher Level Specialization in Tandil city. <i>Carmen Leonardi, Virginia Mauco, Laura Felice, Nerina Menchón</i>	227
Conceptualizations Based On The Student’s Account Of Their Educational Experiences On The CENS 463, Located On The Penitentiary Unit 4 In Bahía Blanca: In Between The Hallmark	

Of Jail And The Hallmark Of School. <i>Juan Pablo Aires Cunha, Brenda Alba Marilao, Bautista Klampachas, María José Lopetegui, Héctor Darío Rausch, Camila Sánchez</i>	243
The effects of illegalisms on the materiality of the school. The case of a school located in a context of urban poverty in the Buenos Aires suburbs. bonaerense. <i>Marcos Bonilla</i>	259
An approach to institutional strategies deployed to achieve students permanence in the new universities of the Buenos Aires suburbs (2009-2016). <i>Mariana Mendonça</i>	275
“Who would choose to be poor and live in those conditions?” Magisterial constructions of meaning surrounding children’s families and their part in schooling processes (Rosario, Santa Fe). <i>María Victoria Pavesio</i>	287
Digital policies for the digital world. <i>Guillermina Tiramonti, Verónica Tobeña</i>	299
The right to education and social inequalities. Educational opportunities in contexts of urban poverty in the city of Bahía Blanca, Argentina. <i>Verónica Walker, María Marta Formichella, Natalia Krüger</i>	317
 Dossier N° 31 – Narrative and Biographical-Narrative Research in Education Transpositions: Narrative Research as Relational Aesthetics and Nomadic Ethics	
Presentation.	
<i>Luis Porta, Jorgelina Méndez</i>	335
Raining, experiential knowledge and biographical learning. <i>Christine Delory-Momberger</i>	341
“What will tomorrow be?” Narratives, pandemic and life-death interfaces. <i>Elizeu Clementino De Souza</i>	351
Narrative research, narrative of experience and revitalization of pedagogical knowledge. <i>Daniel Suárez</i>	365
Alter(n)ating the conditions of authority of contemporary narrative investigation: ties, tangle and tears. <i>María Marta Yedaide, Luis Porta, Francisco Ramallo</i>	381

Artículos - Jóvenes Investigadores



Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social

Implications for social justice of opening schools to social environment

Juan Antonio Bellido Cala

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

E-mail: jbellido@cadiz.uned.es

Resumen

La representación constituye una de las dimensiones fundamentales que conforman el concepto de justicia social, cuyo significado se ha expandido durante las últimas décadas. Reviste especial interés profundizar en el análisis crítico del discurso de los profesionales de la enseñanza, como forma indirecta de indagar en la praxis educativa. El objetivo básico de este trabajo se centra en identificar si la justicia social, desde la apertura de la escuela al entorno social, está presente en la práctica educativa y el discurso de los profesionales. Se parte de un enfoque cualitativo que utiliza la Teoría Fundamentada como herramienta de análisis. Los datos han sido recogidos a partir de una muestra de docentes, utilizando la entrevista en profundidad y la observación participante como técnicas de investigación. Los resultados muestran que la apertura no se desarrolla en términos sustantivos, sino meramente formales, evidenciando las carencias existentes en este ámbito.

Palabras clave: entorno social, representación, apertura de la escuela, justicia social y educación, teoría fundamentada.

Abstract

Representation is one of the fundamental dimensions that make up the concept of social justice, whose meaning has expanded over the last decades. It is of special interest to deepen the critical analysis of teachers' speech, as an indirect way of investigating educational praxis. The basic objective of this paper is to identify if social justice, from the opening to social environment dimension, is present in the educational practice and the professional speech. A qualitative approach that uses Grounded Theory as an analysis tool is implemented. The data have been collected from a sample of teachers, using in-depth interviews and participant observation as research techniques. The results show that participation does not develop in substantive terms, but merely formal ones, evidencing the deficiencies existing in this field.

Key words: social environment, representation, opening of school, social justice and education, grounded theory.

BELLIDO CALA, J. A. (2021) "Implicaciones para la justicia social de la apertura de las escuelas al entorno social". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 09-25. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-284>

RECIBIDO: 4/3/2020 – ACEPTADO: 28/4/2020

Introducción

Dado que, como se desprende de la investigación y análisis planteado en el presente trabajo, el concepto de justicia social deviene como una entidad compleja y repleta de significados, su análisis tridimensional nos aporta importantes claves interpretativas para ponderar su existencia real en el ámbito que estamos estudiando. Aun así, creemos necesaria una aproximación más profunda que nos permita vincular el concepto abstracto de la justicia con los elementos tangibles y cotidianos, presentes en la práctica escolar, que serán los que, finalmente, nos doten del potencial hermenéutico necesario para poder explicar y justificar la presencia sustantiva de las prácticas de justicia social en el seno de las instituciones escolares y el sistema educativo.

Las tres dimensiones esenciales, según Fraser (2010), para la construcción del concepto de justicia social son la redistribución, el reconocimiento y la representación. La autora subraya que las condiciones institucionales existentes en una sociedad se configuran como elementos clave para determinar el desarrollo de prácticas justas o injustas. En la dimensión representativa, la que nos interesa en este artículo, eclosionan y se ponen de manifiesto los impedimentos y problemas que limitan la capacidad de expresión de muchos colectivos sociales, contribuyendo esta circunstancia a la consolidación de la injusticia social. La segregación de dichos grupos humanos se produce en nuestras sociedades contemporáneas de manera encubierta y aparentemente normalizada, dificultando estas circunstancias la emergencia de estos ciudadanos y el goce de la plenitud de aquellos derechos que les ofrecería el ejercicio de una ciudadanía democrática y sustantiva. La representación abunda en el aspecto político, por lo que la filósofa estadounidense señala que es en dicha dimensión donde se cristaliza la injusticia, al negar la capacidad de expresión y participación a ciertas colectividades, históricamente marginadas y excluidas. En esta misma línea, una de las aportaciones teóricas más recientes, que confirma el interés de este abordaje tridimensional, lo encontramos en Juanes, Jacott y Maldonado (2017), que consideran las tres dimensiones señaladas por Fraser (2010) como un instrumento útil y necesario para abordar la complejidad del constructo de la justicia social, analizar y deconstruir, valga el término, todos los elementos constitutivos de la misma.

Esta subdimensión, la apertura de la escuela al entorno, se configura como un componente esencial de la representación que es, a su vez, una de las dimensiones fuertemente vinculadas al concepto de justicia social. En este apartado, siguiendo a Murillo y Hernández-Castilla (2011; 2014), vamos a realizar un análisis de los aspectos que configuran la expansión de las instituciones escolares hacia el contexto y entorno social donde están ubicadas. El vínculo entre la institución escolar y el entorno puede propiciar un enriquecimiento de las condiciones sociales y humanas necesarias para que se establezca la justicia social. La escuela puede generar, a través de su apertura, cambios significativos en el entorno y sociedad donde está enclavada. Asimismo, si existiera un planteamiento coherente, asumido por todos los agentes educativos, se estaría

contribuyendo a la detección de las desigualdades en el seno de la escuela y al cese de los procesos que favorecen la reproducción de las injusticias sociales. En este sentido, la escuela, con su apertura al entorno, puede propiciar que las prácticas democráticas, equitativas y justas promovidas desde el interior se proyecten hacia toda la ciudadanía y el entorno social. La cultura del centro representa, a pequeña escala, la cultura social del entorno. Está compuesta por el conjunto de costumbres, valores, normas y *ethos* de la comunidad. Una escuela que, de manera explícita, comprometa a todos sus agentes educativos y alumnado en la reducción de las injusticias sociales y educativas podrá, con la colaboración de todos, contribuir al reconocimiento de los alumnos y grupos segregados y marginados. Si todos los objetivos son conocidos y compartidos por la comunidad educativa podrán generarse actitudes de apertura que permitan tanto que el entorno penetre y nutra a la escuela como que la escuela realice su aportación a la mejora del barrio, ciudad o contexto más amplio con el que se relacione. Si bien prácticamente todos los docentes estarían de acuerdo en este planteamiento, a la hora de llevarlo a la práctica surgen problemas e inconvenientes, como los que hemos detectado en nuestro estudio, que dificultan sobremanera los procesos de apertura. En muchos casos se aprecia un temor atávico a perder soberanía académica e institucional, lo que les lleva a blindarse entre las paredes de la escuela y, lejos de facilitar la apertura y oxigenación de la institución escolar, aparecen comportamientos evitativos que la dificultan y que pretenden proteger la imagen corporativa e identitaria de los profesionales.

Estamos de acuerdo con Martínez-Odría y Jiménez-Abad (2003), que consideran que la apertura de los centros escolares, entre otras ventajas, permite un enriquecimiento del proceso educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como una construcción simbólica donde confluyen muchos y diversos factores, siendo uno de los más relevantes el entorno o ambiente educativo. En este sentido, no resultan tan relevantes los artefactos y materiales empleados, ni tan siquiera los métodos y sistemas; antes bien, son las interacciones sociales, emocionales y afectivas entre todos los agentes que intervienen en el proceso los que enriquecerán el devenir de la educación en dichos contextos. Ese tipo de escenarios enriquecidos permitirán la generación de oportunidades que, a su vez, propiciarán un diálogo crítico y constructivo entre los miembros de la comunidad. No podemos olvidar que el espacio, cualquiera que sea, adquiere un potencial carácter educacional, por lo que limitar las posibilidades y marcos de enseñanza-aprendizaje exclusivamente al aula puede empobrecer severamente dicha potencialidad y cercenar la puesta en escena de estrategias adaptativas y, posiblemente, creativas que permitan contribuir positivamente a un incremento de la libertad, autonomía y aumento de la conciencia crítica del alumnado y resto de miembros de la comunidad educativa.

En esta misma línea, Antón (1998), entiende que el contexto escolar contribuye poderosamente a la formación integral del alumnado, dado que, entre otras circunstancias, permite aprender y practicar los rudimentos básicos de la convivencia y,

por tanto, propicia un ejercicio responsable de la ciudadanía y vida en el seno de la sociedad. Por tanto, las instituciones escolares devienen nichos ecológicos privilegiados, valga la expresión, donde es posible aprender a desarrollar los hábitos de participación que, en un futuro, sentarán las bases de la construcción de la ciudadanía para los niños y niñas que asisten a los colegios. Todo esto no se canaliza exclusivamente a través del intercambio y transmisión de conocimientos y técnicas, ni de manera puntual y aislada. Por el contrario, se trata de una labor sistemática y, al tiempo, sistémica a desarrollar por los docentes y resto de la comunidad educativa. Esto se podrá conseguir en la medida en que la escuela no se aísle del entorno y se limite a conformar un cuerpo cerrado de conocimientos, aislados de la vida, que tendrán poca o ninguna influencia en la conformación de ciudadanos libres, críticos y responsables.

Creemos que, a pesar de las dificultades que podamos encontrar a la hora de abrir la escuela a su entorno, ello no impide intentar generar cauces de participación que permitan oxigenar a la institución. Nos parece interesante traer a colación las reflexiones de un pensador utópico y radical que planteaba la supresión de las escuelas. Este pensamiento, fruto de un momento histórico crítico, nos plantea un análisis certero del grado de deterioro que, en el marco del capitalismo, habían adquirido las instituciones escolares, en particular, y, con carácter general, las sociales. Illich (2012) sostenía que, al no servir para atender debidamente las necesidades del ciudadano, las instituciones sociales lo alienaban, siempre al servicio de los intereses egoístas de aquellos sectores prevalentes que ejercían el poder en el ámbito social. La escuela, en la concepción de Iván Illich, se configura como el paradigma de unas instituciones defectuosas y obsoletas que han reproducido todas las deficiencias e imperfecciones de la sociedad contemporánea, siendo imprescindible la restauración del ideal de hombre ingenuo que atiende más a las personas que al entorno material y reificador que le rodea.

Prosigue el autor considerando que la escuela, tal y como se ha ido conformando a lo largo del siglo XX, ha incorporado a su *corpus* identitario y praxis el modo de producción industrial, que se basa en un incremento exponencial y exacerbado que no tiene fin, salvo el de reproducirse continuamente. Según él, las herramientas que, al menos en su origen, podrían haber liberado a la ciudadanía de la esclavitud que suponía el trabajo alienante, han terminado por someterlas a su servicio. El trabajo creativo que pudiera generar la institución escolar se ve limitado y anulado de manera progresiva debido al incremento de tecnologías que, a medida que se desarrollan, se alejan cada vez más de lo que son las necesidades reales e inmediatas de las personas. Además, estas herramientas tecnológicas acaban siendo secuestradas y depositadas en las manos de una serie de especialistas que, al conformar una élite empoderada y celosa de sus competencias, llega a adquirir el monopolio de dichos medios y los fines que deberían revertir en el crecimiento de la sociedad, limitando considerablemente la participación de la ciudadanía

y confinándola al rol de usuaria y consumidora de productos previamente manufacturados. Ello aboca a la creación de una sociedad más opresiva y jerarquizada.

Nos encontramos en el marco de un nuevo paradigma socioeducativo, dentro del cual se aborda la crítica al modelo de *escuela tradicional*. En este sentido, siguiendo a Merino (2009), dicha crítica se nutre de dos elementos fundamentales. El primero de ellos, considera el encapsulamiento o, según palabras del autor, *atrincheramiento* de la escuela dentro de sí misma. Esto provoca en las instituciones escolares la generación de una cultura propia, autosuficiente y fuertemente desvinculada del entorno social donde están insertas. Todos los ritos, símbolos, procedimientos y artefactos utilizados en el seno de dicha cultura refuerzan el aislamiento y conforman una institución que reviste tintes anacrónicos y llega a estar profundamente aislada del devenir de los tiempos y los rudimentos e interacciones que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Como consecuencia, aunque influenciado también por otros aspectos, la institución escolar ha quedado conformada como un ente burocrático dotado de un fuerte sentido academicista. Esto ha propiciado el alejamiento progresivo de la sociedad real y supone un *handicap* para responder adecuadamente a los requerimientos y necesidades que demanda una sociedad actual compleja, cambiante y en permanente evolución. Entendemos, de acuerdo con el autor, que es necesario plantear un nuevo marco relacional entre la escuela y el entorno que permita reconvertir y acometer los cambios estructurales necesarios en el funcionamiento de la misma. Ello permitiría evitar tanto la pérdida de su identidad institucional como el mantenimiento de sus funciones propias, que son eminentemente educativas. Esa permeabilidad de la que antes hablábamos puede propiciar unos efectos positivos y enriquecedores tanto *ad intra* como *ad extra*, que hagan posible cohonestar la misión institucional de la escuela con la función que, a nuestro juicio, debe cumplir irremediablemente si quiere sobrevivir como institución socializadora y esencial en el ámbito de la sociedad contemporánea.

Método

Siguiendo a Glaser (1992), el diseño cualitativo no queda cerrado definitivamente al comienzo de la investigación. Es más, va emergiendo de manera paulatina al proceso de recogida de datos, de ahí que se caracterice por su apertura, flexibilidad y carácter netamente emergente. En estos casos, el diseño debe aspirar a conseguir, según Valles (1997), la fiabilidad, credibilidad y transferibilidad. A nivel cualitativo, los hallazgos deben ser auditables y carentes de sesgos para que pueda hablarse de fiabilidad, neutralidad y objetividad. Además, la muestra ha de ser creíble y la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos reforzará la validez del estudio, así como la triangulación nos permitirá minimizar las inconsistencias y los posibles sesgos interpretativos. En nuestro caso particular, queremos resaltar que la validación posterior que realizaron los

entrevistados, tras la devolución de la información recogida, garantizó la credibilidad de los datos, así como las interpretaciones de los mismos.

Hemos seguido a Sandín (2000), dado que con el diseño de esta investigación se ha pretendido lograr la validez. Se han grabado y transcrito las entrevistas con objeto de dar cumplimiento a la validez descriptiva y evitar que las declaraciones hayan podido ser distorsionadas por el investigador. Además de proporcionar una descripción válida de acontecimientos y conductas, se ha tratado de comprender, validez interpretativa, el significado que estos elementos tienen para las personas que los exponen. La validez teórica, por otro lado, queda relacionada con las construcciones teóricas que van surgiendo y que se aportan durante el estudio, pretendiendo ir más allá de la mera descripción y profundizando en la explicación de los fenómenos. La validez evaluativa, para finalizar, pretende considerar los marcos evaluativos que nos permiten atribuir un significado a los hechos observados.

Hemos tenido en cuenta los siguientes criterios para la selección muestral de nuestro estudio (Valles, 1997): heterogeneidad, accesibilidad, disponibilidad, representatividad y tamaño. La confidencialidad y anonimato de los informantes garantiza, en principio, la neutralidad y objetividad de la información recabada.

Con relación a la ubicación geográfica, los docentes que han participado en el estudio desarrollan su trabajo en colegios (Educación Infantil y Primaria) e institutos (Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria) de la provincia de Cádiz, España. El proceso de selección de la muestra se ha basado en los siguientes criterios: 1) tener al menos cinco años de experiencia laboral en la práctica docente, 2) dar su consentimiento expreso y manifestar su voluntad de participar en la investigación, 3) haber desempeñado, al menos durante parte de la muestra, o seguir desempeñando labores de carácter directivo a lo largo de su carrera profesional y 4) posibilidad de que los entrevistados aportaran la información más relevante de cara a los propósitos de la investigación, habida cuenta de su experiencia y consideración positiva del desempeño profesional. Un total de 32 docentes cumplieron los criterios de inclusión y decidieron participar en nuestra investigación. De ellos fueron elegidos directamente por el investigador 12, mientras que el resto, 20, han sido seleccionados por personal de los centros educativos donde hemos trabajado. Todos y cada uno de los entrevistados fueron contactados previamente para informarles detenidamente, recabar expresamente su consentimiento y aclarar cuantas dudas plantearon sobre el marco de la investigación y el producto final de sus declaraciones. Se ha asegurado el anonimato, privacidad y confidencialidad de todos los participantes, recordándoles que su participación tenía carácter voluntario. Se produjo un segundo encuentro con todos y cada uno de los entrevistados, una vez transcritas las entrevistas, para cotejar la información recogida y las principales cuestiones analizadas en el estudio. El período durante el que se ha desarrollado el trabajo de campo abarca desde marzo de 2017 hasta julio de 2018.

Hemos desarrollado un muestreo intencional para la selección de los entrevistados. A partir de la décima entrevista se ha realizado un muestreo de carácter teórico, o método comparativo contrastante, con objeto de complementar tanto las categorías como los conceptos generados a partir de las primeras entrevistas, hasta alcanzar la saturación. Las técnicas escogidas son las que mejor responden a los objetivos de nuestra investigación, entrevistas y observación participante, que pretendían profundizar en los aspectos discursivos de los docentes que difícilmente pudieran haber sido accesibles, en toda la extensión requerida por este estudio, a través de otros instrumentos de recogida de datos. Se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad, donde se plantearon preguntas abiertas con objeto de investigar tanto la participación de las familias en la vida de los centros, como la opinión y actitud del profesorado al respecto.

Todas las entrevistas se han realizado de manera individual, con una duración media de 60 minutos cada una de ellas. Una vez establecido el clima inicial de confianza, *rapport*, se han realizado preguntas más detalladas y específicas con relación a la visión de los participantes sobre la apertura de la escuela al entorno, tanto sobre los logros como posibles dificultades encontradas en su práctica docente.

Resultados

Consideramos que la subdimensión analizada, la apertura de la escuela al entorno, es un fenómeno que, como tal, tiene su origen y fundamento en la existencia de un elenco de condiciones causales, como se denominan desde el enfoque de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Dichas condiciones constituyen las premisas basales que, de una u otra manera condicionan e influyen al fenómeno. Hablamos aquí de hechos, eventos y cualquier tipo de acontecimiento que pueda ser vinculado con la eclosión del tema estudiado, esto es, el aperturismo o apertura de las instituciones escolares hacia el contexto donde están insertas. Conocer y profundizar en las causas de cualquier fenómeno no es tarea fácil y, en algunos casos, puede convertirse en una ardua labor, dada la complejidad del hecho estudiado y que, en muchas ocasiones, puede confundirse la causa con el efecto, o a la inversa. Si esto sucede cuando hablamos de fenómenos físicos y tangibles, relativamente fáciles de mensurar, la probabilidad de errar se incrementa considerablemente cuando abordamos los fenómenos sociales, habida cuenta del gran número de variables, interacciones y factores en juego. Detrás de cada manifestación puede haber una o varias causas, al tiempo que circunstancias concomitantes que, con cierta frecuencia, no son accesibles en todo momento y se encuentran tamizadas u ocultas en una trama social compleja y difícilmente accesible para el investigador. En cualquier caso, podemos intentar rastrear las condiciones causales o precedentes si llegamos a ser capaces de indagar por el cómo, por qué y dónde se manifiesta cualquier fenómeno.

A partir de los datos recogidos, procedimos a desarrollar una primera aproximación de carácter analítico donde utilizamos la codificación denominada abierta. En ese

momento procesual, tal y como establecieron Corbin & Strauss (2008), nuestra intención principal era la detección e identificación básica de aquellos aspectos que, emergiendo del conjunto de la información, nos ilustraban suficientemente sobre las propiedades, conceptos y características de los datos que habíamos obtenido. Al mismo tiempo, dada la circularidad de todo el proceso, procedimos a la codificación establecida por el marco de la *Grounded Theory*, que nos llevó a la asignación de etiquetas-códigos-descriptores que mejor explicaban el fenómeno estudiado, siempre según los fines perseguidos y procediendo de la manera más extensa y comprehensiva posible. Tras desarrollar el procedimiento que acabamos de describir, llegamos a establecer una tipificación basada en siete códigos cuya fortaleza, para nuestros fines, nos permitía simplificar el complejo tapiz de elementos analizados. Los señalamos a continuación: 1) concepción y actitud del profesorado, 2) dificultades encontradas para desarrollar actividades, 3) beneficios para el alumnado y el centro, 4) disponibilidad de recursos, 5) saturación de programas educativos y conflictos con el desarrollo curricular, 6) dificultades para integrar al entorno en la vida del centro y 7) normativa de aplicación. Tras determinar tanto las propiedades como las dimensiones, redujimos la primera codificación a cuatro categorías que podían integrar a todas las anteriores; fueron las siguientes: 1) dificultades organizativas 2) visiones del profesorado, 3) dificultades para integrar al entorno y abrir el centro y 4) normativa. A su vez, las cuatro categorías señaladas configuran las condiciones causales que establece la codificación axial. Finalmente, desarrollamos una categoría central, en el marco de la codificación selectiva, que permitiera integrar a todas las anteriores, quedando establecida la misma como “beneficios, dificultades y visiones sobre la apertura de la escuela al entorno”.

Hemos de considerar que el profesorado, cuando se posiciona al respecto, entiende mayoritariamente la apertura al entorno en términos de actividades complementarias o extraescolares, bien sean visitas, salidas o excursiones. Esta visión se traduce, creemos, en una interpretación superficial del potencial que la escuela tendría a su disposición para expandir su labor educativa. Aun así, con sus limitaciones, entendemos que en ese tipo de percepciones que conforman el imaginario docente podríamos encontrar el germen que, con trabajo y reflexión adicional, permitiría profundizar en el tipo de relaciones que puede establecer la institución escolar con la comunidad donde está inserta, no limitándose a la realización de eventos o actividades puntuales sino intentando también ofrecer y recibir una influencia que podría ser altamente enriquecedora para la educación de nuestros alumnos. Se transcribe un fragmento de entrevista donde se plantea una visión inicial del profesorado al respecto:

- Hombre, yo creo que sí, que el centro está abierto a lo que es el barrio, a lo que es, lo que tenemos alrededor de, de... nuestro centro... Incluso dentro del proyecto nuestro es una de las cosas que hacemos es conocer nuestro barrio, conocer lo que hay, qué edificios importantes puede haber... ahí tenemos... unos colegios... y por el entorno en concreto pues... visitas y pequeñas excursiones para conocer el barrio y el entorno donde está el centro.

- ¿A todos los profesores se les presupone o les gusta ese tipo de apertura o tú te encuentras con problemas o reticencias?

- No, yo creo que eso es una cosa normal, no allí no hay problemas de ese tipo... salvo excepciones, pero como excepciones de cada profesor, profesores hay como todo. Hay... que alguno no quiere nada más que entrar en su clase... pero esos son los que se dedican, yo les llamo "república independiente"...

- ¿Como Ikea...?

- (Risa suave) Como Ikea... esta es mi casa, mi clase y yo, para mí, para mí y para mis niños.

- ¿Y eso se da mucho... o en algunos casos...?

- Sí, hay... bueno ya cada vez, porque eso depende del profesor y entonces, gracias a Dios, pues se van jubilando (risa suave) y aunque eran... yo creo que eran buenos profesionales, pero a la hora de trabajar en el centro como una comunidad educativa hacen poco, tanto ellos como... lo que le inculcan a los niños.

- ¿Y depende de la edad del profesor... o se da generalizado... cómo lo ves?

- No, no... no depende de la edad del profesor, no, no, no... Hay gente, esta..., esto último que yo te cuento es una persona que se ha jubilado, pero tengo otras que son gente... no muy joven, pero sí de los treinta y tantos, cuarenta, que también...

- ¿O sea, no por ser más joven... se es más abierto a este tipo de cosas... en tu opinión?

- No, no, no... eso depende de la persona.

- ¿Y de qué depende, de la persona... de sus ideas, de su bagaje, de su "background"...?

- De sus ideas... No, yo creo que de su forma de ser, son personas también que a la hora de compañeros tampoco se suelen relacionar y entonces yo lo entiendo que hagan un... como un castillo dentro de su clase... y no quieran saber más nada... de lo que sale fuera de su aula... (Entrevista nº 1. Maestra y Directora de Colegio de Infantil y Primaria, 52 años).

Tampoco están ausentes, en el profesorado, voces críticas que entienden que cualquier asunto, en general, y la apertura al entorno, en particular, tiene que transitar necesariamente a través de procesos conjuntos, que se construyan entre todos para que, al final, el resultado sea una integración de voluntades y no una mera adición o sumatorio donde los agentes que representan a la institución y, por tanto, están dotados de mayor poder, son los que marcan las decisiones. En ese proceso, la apertura al entorno es vista por muchos docentes como una situación incómoda que perjudica notoriamente su agenda curricular y laboral, sin que pueda percibirse un beneficio que emane de esta postura aperturista. Todo lo que sea "abrir puertas y ventanas" puede evocar situaciones con una mayor carga de trabajo y la asunción de nuevas tareas que implicarán una carga adicional de problemas y complicaciones. Por ello, en estos casos, se evita la realización de actuaciones que trasciendan la zona de confort y seguridad que representa el aula; un espacio controlado, dentro de lo posible, y con pocos imprevistos que puedan suponer problemas de cierto calado. Se transcribe, a continuación, este cruce de impresiones con un docente que manifiesta ese anhelo de apertura que, a lo largo de su vida profesional, no ha podido encontrar desarrollado más que en una fase incipiente, en el mejor de los casos.

- ...no, yo no creo que sea más virtual... yo creo que es... mira la apertura al entorno se sigue percibiendo con una doble vara...
- ... ¿Doble moral...?
- Es necesaria...
- ...Pero cuesta...
- No, pero tiene que estar bajo los criterios que nosotros queremos... Es decir...
- ...Del que marca la agenda...
- ...Efectivamente...
- ...Del que construye la realidad.
- ...Efectivamente...
- ...Esta es la realidad y si no te adaptas a ella... no estás.
- El proceso es que no existe... hablando del tiempo, el "timing" ... Si queremos crear una institución, una institución como referente, un referente en el entorno, en ese proceso de construcción tenemos que estar todos, o tienen que estar... Tú no te consideras protagonista... tú estás haciendo... un "cameo". ¿Sabes qué pasa...? Que en ese proceso de construcción no creo que participen todos de la misma manera. Si somos agentes diferentes, cada uno tenemos una parcela de participación, obviamente... (Entrevista nº 2. Maestro y Ex-Director de Colegio de Infantil y Primaria. Orientador de Centro de Profesorado, 43 años).

Parece ser, a tenor de nuestros hallazgos, que la inactividad o incapacidad para abrir la escuela al entorno está muy relacionada con el factor humano. El profesorado, dada su posición en la estructura, representa un agente fundamental a la hora de vertebrar tanto la apertura como la participación con elementos ajenos al ámbito estrictamente escolar. Si bien es cierto que parece detectarse una desgana o cansancio que se imputa a la edad, en algunos casos, y de las experiencias y frustraciones previas, se detecta un número preocupante de docentes noveles que se plantean con desgana cualquier ejercicio de apertura que exceda de lo estrictamente académico y curricular. Esto es percibido desde dentro de los claustros y también, como es el caso que transcribimos a continuación, por aquellos profesionales de la educación que trabajan periódica y sistemáticamente con los colegios. Reviste particular importancia, a nuestro juicio, observar que la escuela puede servir a veces como centro de actividad y acogida donde se refugian tanto los alumnos como las personas del entorno, habida cuenta de la complejidad y degradación del ambiente, que no ofrece otros puntos de encuentro seguros ni accesibles. Este es un factor relevante a tener en cuenta para destacar la importancia de las instituciones formales en la normalización de contextos especialmente problemáticos.

- Creo que sí, que los maestros y maestras se abren al entorno, aunque como en todo, hay excepciones. Cuando visito los centros puedo ver que en algunos casos se percibe como una incomodidad realizar... actividades con los niños... fuera del aula. Creo que también depende de la edad... me he encontrado... en fin... de todo. Hay maestros mayores, a punto de jubilarse y otros más jóvenes muy reaccionarios, con poca vocación, que trabajan en esto sólo para sacarse un sueldo. Nosotros, desde la perspectiva de la orientación, creo que estamos muy abiertos al entorno. Se trabaja, por ejemplo, con el Centro de Salud... en reuniones semanales... Aquí, por ejemplo... tenemos un barrio socialmente muy machacado y complejo, con alto grado de marginalidad. Hay centros que se abren al entorno y, entonces, el entorno se abre a los centros. Otros (centros) que trabajan con organizaciones del entorno...

También he observado que algunas veces, el colegio sirve como referente para el barrio, ya que es la única institución potente, podríamos decir, que les salva de... cómo decir... complejidad y degradación de la calle... (Entrevista nº 13. Orientadora, Equipo de Orientación Educativa, 37 años).

No todo lo que transmiten los docentes puede interpretarse en términos derrotistas. A continuación, exponemos la transcripción de un fragmento de la entrevista realizada a un maestro, ya jubilado, con amplia experiencia docente y como director escolar. Reflexiona sobre la necesidad de abrir la escuela a la comunidad extensa, evitando las limitaciones inherentes al estricto contexto de la institución. El alumnado, especialmente el más necesitado de compensación o ayuda por parte de las instituciones, encuentra serias dificultades para cohesionar e integrar los aspectos curriculares establecidos en el ámbito académico con la realidad, a veces dura y compleja, con la que conviven diariamente. En este dilema, al que la sociedad les enfrenta, suelen optar por el abandono académico y por el despliegue de estrategias que podríamos denominar "de supervivencia" ya que, en demasiadas ocasiones, no son capaces de ver el sentido que pudiera tener para su futuro una educación compensadora que les permitiese crecer como personas y ciudadanos. En ese dilema, el ominoso presente que viven en sus casas y la calle les obliga a olvidar los refinados rudimentos académicos que la escuela, profundamente alejada de su realidad, les obliga a sobrellevar de manera aislada y descontextualizada. Abunda el entrevistado también en la posibilidad de establecer redes de trabajo con otros centros del entorno. En este caso, ubicados en una zona con altos índices de marginalidad y conflictos sociales, la interconexión entre los centros docentes ubicados en ese marco facilitó muchas actuaciones conjuntas y pudieron llevar a cabo proyectos que difícilmente hubieran podido acometerse de haber sido realizados exclusivamente por un colegio.

Respecto a la escuela y su entorno... aquí, o enseña toda la tribu o esto no funciona... No creo que la escuela sea capaz... por sí sola, de asumir una tarea tan importante y de envergadura como es la educación sin contar con más gente. Estamos en un contexto hipócrita... Bueno... quiero decir... que nuestra sociedad lo que hace es desintegrar y se pide a la escuela que integre..., vamos, que repare los daños que haya, da igual el tipo. Para muchos, las personas valen según la renta que ganan y esa renta influye en los mecanismos de relación social. Creo que la educación debería de cuidarse más por parte de la sociedad, los que intervenimos, los políticos... algún día se llegará a un consenso... (leve sonrisa), aunque no sé... Como herramienta o mercancía política (la educación) la tenemos continuamente en manos de los políticos. En nuestro distrito, en la zona sur de Jerez, logramos ponernos de acuerdo en una línea de actuación común y llegamos, incluso, a solicitar ser autorizados como zona de actuación educativa preferente. Supuso un gran esfuerzo y logramos unificar muchas cosas... pero es algo difícil de sostener (Entrevista nº 16. Maestro jubilado, ex-director escolar, 69 años).

Nuevamente, aparecen alusiones al elevado grado de desencanto detectado entre muchos docentes que, aunque no lo reconozcan abiertamente, presentan signos evidentes de inquietud cuando han de exportar su trabajo más allá del espacio físico que representa el aula. Tanto es así que, como nos indica el fragmento que se transcribe a

continuación, en el caso de que profesionales externos (p. ej.: Orientadores de EOE) tengan que acudir a ellos y visitarles en el aula, en cumplimiento de sus funciones y para realizar labores de indagación con objeto de la elaboración de informes técnicos, de carácter psicopedagógico, detectan una rigidez que genera extrañeza. Bien sea por inseguridad, miedo o cualquier otro motivo, que los habrá, el caso es que muchos maestros y profesores no profundizan, ni tan siquiera se plantean, en aquellas actividades que pudieran extender su labor al centro y a la comunidad educativa más extensa. También resalta nuestro interlocutor que, en algún caso concreto, como el que nos ocupa, el entorno está sumamente degradado y deteriorado, en todos los planos sociales, lo que genera poco atractivo de cara a incorporarlo como recurso a la labor educativa que se desarrolla dentro de la escuela. Este desnivel supone, en la práctica, una ruptura y un salto de continuidad entre escenarios que deberían ir de la mano, en un principio, para poder converger en actuaciones que pudieran ser sumamente beneficiosas para todos los agentes y personas implicadas en la educación.

(...) Sí, es cierto, pero aunque la normativa dice que hay que favorecer la apertura de los centros... La realidad va por otro lado muy diferente. Además, el entorno... (uff... expresión de cansancio), este entorno no ofrece demasiadas cosas buenas para abrirse a él. Puede que sea por eso, no lo sé... pero el caso es que muchos docentes renuncian y son refractarios a esa apertura. Es más, les cuesta (no sé si por inseguridad... miedo...) abrir su aula a otros profesionales. A muchos no les gusta que nadie entre en su clase. Eso lo veo mucho como orientador, cuando visito los centros y tengo que hablar con los maestros para valorar a los niños... Algunos maestros están tan inquietos que incluso les tiembla la voz (risa suave...), aunque no lo dicen claramente y no lo verbalizan, pero la verdad es que les cuesta salir de su zona de confort... y eso se nota mucho en su gesticulación o en el lenguaje no verbal. Lo curioso es que creo que es un tema que he podido ver en profesorado de todas las edades... (Entrevista nº 23. Orientador EOE -Equipo de Orientación Educativa-, 40 años).

Discusión

Encontramos en nuestros hallazgos confirmación a los resultados de otras investigaciones que, con relación al tema que nos ocupa, se han publicado en los últimos años. Diversos estudios y análisis desarrollados por Fernández (1994) y Fernández *et al.* (2008) coheren, en gran parte, con los resultados de nuestra investigación. Concretamente, los autores han constatado que los espacios escolares, históricamente hablando, han estado reservados para albergar e impartir conocimientos especializados, no necesaria ni fácilmente vinculados al contexto donde estaban insertas las comunidades educativas. Esa exclusividad, en cuanto a la gestión del conocimiento que estas instituciones realizan, facilitan la reclusión y la tendencia de la escuela a convertirse en un lugar reservado, opaco a las influencias del entorno y, por el mismo motivo, poco o nada abierto a la exportación de los rudimentos cotidianos que se abordan en el seno de la institución. Este tipo de planteamientos propician dinámicas que tienden a intensificar todos aquellos

mecanismos procedimentales e institucionales que se caracterizan, básicamente, por la preservación de la identidad propia de dichas instituciones escolares. Además, todo ello facilita el establecimiento de pactos tácitos, sellados por los agentes y miembros de la comunidad, que imponen un velo de silencio que impide la interacción con el entorno, exceptuando la de elementos anecdóticos que no afectan a la esencia del trabajo ni a las creencias compartidas por las élites que controlan las instituciones. En la medida en que este proceso de reclusión resulta exitoso, las instituciones escolares comienzan a desligarse, de manera sistemática y paulatina, de su entorno. Todo ello provoca que se asiente una dinámica de aislamiento que reviste tintes identitarios de exclusividad y permanencia, a pesar de la variabilidad e hipotética degradación del marco social donde están insertas. En dicho contexto, el tiempo escolar discurre dentro de un orden idealizado, donde el conflicto exterior se minimiza y los sutiles mecanismos sociales de selección desarrollados permiten desalojar aquellos elementos que no deben ocupar el espacio, al tiempo que se retiene y preserva todo aquel elemento personal y simbólico que, para aquellos que están en situaciones prevalentes de poder, sí pertenecen al mundo institucional. Existe, en muchos casos, una percepción de riesgo derivado de una hipotética contaminación con el mundo externo, por lo que las fronteras institucionales actúan como mecanismos segregadores y custodios de las esencias que deben prevalecer en el seno de la institución académica.

En alguna de las entrevistas se percibe la visión aperturista de cada escuela a su entorno en el establecimiento de redes de colaboración y trabajo con otros colegios cercanos. Si bien resultó complejo y difícil de mantener en el tiempo, habida cuenta de que depende del voluntarismo y entusiasmo de los docentes, supuso una experiencia muy interesante para seguir explorando el establecimiento de este tipo de vínculos. En este sentido, coincidimos con los resultados de la investigación de Wohlstetter *et al.* (2003), en la que los autores investigaron el establecimiento de las redes escolares como instrumento para mejorar el funcionamiento y organización de las escuelas individuales. Si bien es cierto que el contexto en que se desarrolló el estudio es muy diferente del nuestro (Los Ángeles -USA- vs. Provincia de Cádiz -España-) creemos que es interesante valorar este tipo de experiencias, que pudieran ser de utilidad para poder implementarlas en nuestro ámbito. La distribución de recursos entre los nodos de la red, tales como información, recursos y conocimientos, permitieron desarrollar y articular un nuevo elenco de estrategias que posibilitó que ofertas y proyectos innovadores, en el ámbito del desarrollo organizativo, docente y profesional, viesan la luz como resultado del trabajo en equipo desarrollado. El liderazgo se distribuyó y facilitó el empoderamiento de las familias e instituciones del entorno, permitiéndoles participar en la toma de decisiones reales, que afectaban a toda la comunidad. Destacan los autores el papel importante que desempeñaron los agentes mediadores y facilitadores, que facilitaron el intercambio de información, así como la gestión de la incertidumbre y el conflicto, absolutamente normal

e inherente a este tipo de experiencias complejas. Concluyeron en el estudio, hecho que asumimos desde nuestra visión, que el establecimiento de redes escolares puede ser un vehículo efectivo para propiciar la apertura de las escuelas a su entorno, así como facilitar la elaboración de proyectos conjuntos que beneficien a cada una de las instituciones participantes. Aun así, tal y como habíamos detectado en nuestras entrevistas, debe valorarse el recorrido de este tipo de medidas, ya que son difíciles de mantener en el tiempo. Muchas circunstancias humanas y organizativas dificultan la instauración de las mismas, siendo alguna de ellas difícilmente ponderables en la fase de diseño del trabajo.

Hemos encontrado similitudes entre los hallazgos de nuestro estudio y la investigación llevada a cabo por Pereda (2003), en la que pivota sobre el papel que juega la escuela en el barrio y entorno local. En este sentido, se detectan similitudes al hallar que la escuela se articula como una especie de centro social o lugar de encuentro, habida cuenta de la facilidad que tienen los padres y madres para encontrar en la escuela un punto seguro de referencia. Posiblemente se trate, como señala la investigadora, debido a que no tienen otro lugar donde ir y, en este caso, la escuela actúa como instrumento compensador de los difíciles y deficitarios escenarios de socialización a los que podrían acudir en su vida diaria, al margen de la institución escolar. Sin ser fácil la duplicidad de funciones (centro social vs. institución escolar), los centros escolares debían mantener la esencia que les caracteriza, como instituciones educadoras, todo ello sin perjuicio de la importante labor socioeducativa que podían desempeñar en entornos sociales complejos y marginales.

Conclusión

Con respecto a la apertura de la escuela al entorno no se aprecia un consenso entre el profesorado, a tenor del contenido de sus respuestas en las entrevistas, que pueda permitirnos delimitar con nitidez el concepto. Donde unos entienden que su centro escolar representa un claro ejemplo de apertura, en tanto en cuanto desarrolla numerosas actividades extraescolares, otros pocos asumen que la apertura implica algo más que eso y, finalmente, un número no desdeñable ni tan siquiera se ha planteado el tema en términos problemáticos o deficitarios, entendiendo que dicha apertura no es consustancial a la esencia de la institución educativa.

Partimos de la base de que existe un gradiente de apertura, interpretada ésta en términos de realización de actividades complementarias y extraescolares, desde el comienzo de la escolarización (Etapa Infantil, 3 años) hasta la educación secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria. Dicho gradiente evoluciona de mayor a menor grado y número de actividades externas desarrolladas, en el entorno más inmediato, por parte de los colegios. Podemos decir que entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria es, en el contexto estudiado, el marco donde el alumnado conoce su entorno de una manera más intensa. Dicho esto, un gran número de dichas actividades reviste un carácter complementario al currículo oficial y, en no pocas ocasiones, su relevancia es anecdótica,

sin que este término sea peyorativo en este caso, ya que no se desarrollan vínculos más profundos ni permanentes.

En el profesorado que imparte la educación secundaria, este tipo de dinámicas de apertura y realización de actividades son muy escasas, limitándose la inmensa mayoría a la impartición de contenidos curriculares en el aula y, según palabras de muchos de ellos, asfixiados por la vorágine que impone el calendario escolar. Tanto es así que es frecuente que, de manera espontánea, manifiesten su extrañeza cuando se les pregunta sobre este asunto en particular, lo que podría evidenciar que no es un tema ni relevante para ellos ni necesario en el desarrollo de su trabajo.

En el contexto de esta investigación, no interpretamos que la apertura de la escuela deba limitarse al desarrollo de este tipo de actividades, si bien es cierto que aportan un elemento de contraste y complementario muy interesante respecto al currículo oficial y preestablecido que se imparte en las escuelas. Lo entendemos como una serie de dinámicas y vectores de expansión que puedan integrar a la comunidad local, en primer lugar, en el trabajo del centro y, lo que no es menos importante, a la escuela en su entorno.

Preparar al alumnado para la vida, como base del aprendizaje competencial (competencias claves o básicas, según establece la normativa de aplicación vigente) exige, ni más ni menos, que introducir esa vida real y externa en los centros. El aprendizaje por descubrimiento, colaborativo y basado en proyectos exige una apertura a vivencias extracurriculares y el establecimiento de puentes con la realidad exterior que muy pocas escuelas desarrollan de manera amplia y comprometida con su entorno más próximo. En este sentido, el profesorado representa, una vez más, un papel esencial para que este tipo de apertura pueda desarrollarse o truncarse. Ni están todos por la labor de hacerlo, por múltiples y variados motivos, ni aquellos que en su día lo hicieron, en su mayoría, perseveran en el desarrollo de estas dinámicas de apertura, lo que redonda negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos en los términos en los que lo entendemos aquí.

No obstante, se aprecian experiencias interesantes por parte de algunos maestros y profesores que, convencidos de la necesidad de abrir su docencia al mundo exterior, abogan por el establecimiento de canales de colaboración con entidades externas y otras escuelas. El problema reside en que este tipo de experiencias parten del voluntarismo e ilusión de muchos profesionales y no llegan a consolidarse como elementos estructurales en la vida de los centros. Ello hace que los docentes más comprometidos puedan verse abocados a una sensación de quemazón (*burn out*) propiciada por el desencuentro con otros maestros o por las dificultades y trabajo extra que supone abrir la escuela y sacarla de las cuatro paredes del aula. Estamos convencidos de que esta opción es necesaria para que la apertura sea real y la representación, dimensión constitutiva de la justicia social, pueda dar sus frutos y contribuir a la mejora de la práctica docente y al establecimiento

de sinergias positivas que redunden en beneficio de la comunidad, la sociedad y la consolidación de la justicia social en educación.

Finalmente, creemos que para trascender el voluntarismo que, de manera inexorable, tiende a decaer con el tiempo, habría que sentar las bases para el establecimiento de una verdadera cultura institucional que, con independencia de las personas concretas y su interés coyuntural, pero con su apoyo, tienda a establecer puentes con otras instituciones del entorno. Para ello creemos que es necesario plantear proyectos de colaboración en el seno de cada escuela y comprometer para el desarrollo de los mismos al profesorado, familias y equipos directivos. Sentada esta premisa, habida cuenta de que un mismo entorno puede generar los mismos problemas a todas las instituciones allí presentes, se hace necesaria la implicación institucional de la administración, así como el interés de cada escuela en fomentar los lazos de colaboración que permitan exportar sus experiencias a otros centros docentes. Para ello creemos necesaria la implicación de los órganos directivos de los centros docentes, así como la elaboración de proyectos comunes que contribuyan a establecer vínculos y lazos de colaboración estables. Si bien la normativa de aplicación en España permite dichos proyectos comunes entre centros de una misma demarcación territorial, son pocas las experiencias colaborativas que se han desarrollado con éxito en este sentido. Aun así, entendemos que se trata de un camino a explorar y podría ser interesante desarrollar investigaciones en esta línea, analizando los contextos, centros docentes y profesorado que, por el motivo que sea, son capaces de establecer vínculos sólidos de colaboración externa que permitan la apertura real y efectiva de la escuela al entorno. De este modo, se podrían desarrollar prácticas que contribuyan de manera efectiva tanto al reconocimiento de las realidades marginadas y segregadas como al desarrollo de la justicia social.

Referencias Bibliográficas

- Antón, J. M. (1998). *Acción educativa como acción transformadora*. Barcelona, España: Entrepueblos.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Ángeles: Sage.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L., Durantini, C., Morillo, F., et al. (2008). *Dinámicas institucionales en condiciones críticas: el caso de una pequeña población isleña aislada*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/04_Lidi_a_Fernandez.pdf
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice*. New York: Columbia University Press. Gale, T. 2000. Rethinking social justice in schools: How will we recognize it when we see it? *International Journal of Inclusive Education*. 4. 253-269. doi: 10.1080/13603110050059178.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded Theory analysis: Emergence versus forcing*. Mill Valley CA, Estados Unidos: Sociology Press.
- Illich, I. (2012). *La convivencialidad*. Barcelona, España: Virus Editorial.

- Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2017). Representaciones de Justicia Social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(4), 26-45.
- Martínez-Odría, A. y Jiménez-Abad, A. (2003). *Los valores humanos en la formación del voluntariado*. Valladolid, España: Gam tepeyac.
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense De Educación*, 20 (1), 33 - 52. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120033A>
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. ISSN: 1696-4713. Recuperado de: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. 2014. Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. ISSN: 2254-3139. Recuperado de: www.rinace.net/riejs/
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110110>
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18. (1), 223-242.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D, y Polhemus, J, L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17 (4) 399-430. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.873.62&rep=rep1&type=pdf>

La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia.

Teacher training from the critical-social approach. Between reproduction and resistance.

Magaly Hernández Aragón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

E-mail: magaly.haragon@gmail.com

Adelaida Flores Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

E-mail: adelaida.flores@correo.buap.mx

Resumen

El estudio analítico de la formación docente siempre se ubica en una perspectiva teórica y un posicionamiento ideológico, que le brindan contenido, forma y sentido; en líneas venideras se da cuenta del análisis de la formación docente desde el enfoque crítico-social, que posibilite una mirada analítica y comprensiva, sustentada en una perspectiva relacional dialéctica. Es decir que, por un lado, permita el análisis de las implicaciones de la formación docente situada como un medio de reproducción de la cultura hegemónica; pero, por el otro lado, también se analice a la formación docente como un espacio de resistencia reconociendo y brindando una parte activa a los sujetos que intervienen en los procesos de formación, fortaleciendo la configuración de pensamientos y acciones críticas, reflexivas y emancipadoras encaminadas a la construcción de sociedades más democráticas, justas e igualitarias sostenidas por sujetos críticos, de lucha y con conciencia social.

Palabras clave: formación docente, enfoque crítico-social, reproducción cultural y espacio de resistencia.

Abstract

The analytical study of teacher training is always located in a theoretical perspective and an ideological position, which provide content, form and meaning; In the coming lines, he realizes the analysis of teacher training from the critical-social approach, which enables an analytical and comprehensive perspective, based on a dialectical relational perspective. That is, on the one hand, allow the analysis of the implications of teacher training located as a means of reproduction of hegemonic culture; but, on the other hand, teacher training is also analyzed as a space of resistance recognizing and providing an active part to the subjects involved in the training processes, strengthening the configuration of critical, reflective and emancipatory thoughts and actions aimed at the construction of more democratic, fair and egalitarian societies sustained by critical, struggling and socially conscious subjects.

Key words: teacher training, critical-social approach, cultural reproduction and resistance space.

HERNÁNDEZ ARAGÓN, M. y FLORES HERNÁNDEZ, A. (2021) "La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 27-40. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-285>

RECIBIDO: 14/4/2020 – ACEPTADO: 2/6/2020

Introducción

La formación docente como categoría compleja y multirreferencial no puede posicionarse como un proceso unilateral y acabado sino, por el contrario, para comprender su devenir histórico y social, es necesario constituirla como un proceso social, histórico, político y humano.

La formación y en particular la formación docente, históricamente, ha transitado por diferentes posicionamientos teóricos que la han abordado desde múltiples y diversas perspectivas, lo cual permite notar la complejidad de la que es objeto su conceptualización y estudio. Por lo tanto, el estudio analítico de la formación docente siempre se ubica en una perspectiva teórica y un posicionamiento ideológico, que le brindan contenido, forma y sentido. En el presente artículo, el análisis de la formación docente se sitúa desde el enfoque crítico-social, que posibilita una mirada analítica y comprensiva, sustentada en una perspectiva relacional dialéctica.

Por un lado, analizar las estructuras, relaciones y sistemas de mensajes hegemónicos que se gestan y desarrollan desde la formación docente, a fin de legitimar y reproducir las relaciones sociales y culturales dominantes, configuradas por los dispositivos de poder y control. Por el otro lado, situar a la formación docente, a través de un análisis crítico y emancipador, como un espacio de resistencia, reconociendo y brindando una parte activa a los sujetos que intervienen en los procesos de formación, fortaleciendo la configuración de pensamientos y acciones críticas, reflexivas y emancipadoras encaminadas a la construcción de sociedades más democráticas, justas e igualitarias sostenidas por sujetos críticos, de lucha y con consciencia social.

La formación docente como reproductor de la cultura hegemónica

Históricamente, una de las funciones atribuidas a la formación docente es la de posicionarla como un dispositivo mediador entre la cultura hegemónica y la reproducción de las clases sociales que convengan a los fines del sistema social, económico, político y cultural que la legitimen (Popkewitz, 2000; Giroux, 2014; Bourdieu y Passeron, 2019).

Uno de los elementos constitutivos y constituyentes de la formación docente es el hecho de que ésta siempre se desarrolla en un espacio y tiempo específico, es decir, la formación docente posee una condición social e institucional que le imprime su razón de ser. Desde esta condición, la formación docente configura su esquema de pensamiento y de acción, en sintonía con Popkewitz (1988), se diría que “la formación del profesorado realiza su lenguaje, rituales y comportamientos en un contexto institucional. Aparece estructurada por códigos culturales que rigen la forma de pensar, sentir, ‘ver’ y actuar en relación con las prácticas de la escolarización” (p. 125). Por lo tanto, la formación docente concretiza sus alcances, de acuerdo con las conceptualizaciones en que se posicione la institución formadora y logra concretizarlos en el acto mismo del proceso o trayecto formativo.

Las instituciones formadoras de docentes al situarse como instituciones del Estado se establecen con base en una relación dialéctica con el ejercicio del poder y el control acorde con los lineamientos de la estructura social dominante, situándose como parte del proceso de regulación social que estructuran y organizan las prácticas en la vida cotidiana en general y a través de la vida institucional, en particular (Popkewitz, 2000).

A partir de los ordenamientos que le brinda la estructura social hegemónica a las instituciones que la conforman y sustentan, siendo una de ellas, las instituciones formadoras de docentes, se determinan las prácticas que éstas desarrollan, situándose como prácticas complejas que no se pueden entender únicamente con una mirada interna y cerrada de las instituciones, sino desde un enfoque que trascienda los hechos concretos, unilaterales y verticales.

Derivado de lo anterior, las prácticas institucionales formadoras de docentes se pueden entender desde dos perspectivas, por un lado, las instituciones formadoras de docentes forman parte de la estructura del poder que posee el Estado (Bourdieu y Passeron, 2019); por el otro lado, las mismas instituciones formadoras reproducen las relaciones de poder y de control al interior de ellas, con las relaciones establecidas de autoridades-profesorado, profesorado-estudiantes y demás relaciones derivadas de la vida institucional, en donde se operan los procesos de transmisión y distribución del capital cultural acorde con la estructura del espacio social que legitiman y reproducen las instituciones educativas (Bourdieu, 2011); considerando que "así como hay en la sociedad una distribución social del capital cultural, también hay una distribución social del conocimiento dentro de las aulas"(Apple, 2019, p. 72).

Las instituciones formadoras de docentes representan un orden social dominante y acuñan principios de control social que les permite alcanzar tales fines. En ello radica la importancia de poner atención en dos aspectos: uno, en las formas y contenidos de las acciones realizadas y dos, en las fuerzas materiales e ideológicas que legitiman y reproducen las prácticas legitimadas de las instituciones formadoras de docentes (Apple, 2019). Las instituciones formadoras de docentes tienen que ser analizadas como espacios donde se desarrollan relaciones de poder que permiten reproducir los sistemas de enseñanza y de formación de acuerdo con los intereses del Estado y sobre todo tiene que entenderse que la configuración y práctica de la formación del profesorado no se puede comprender fuera de los contextos de poder y de autoridad, tiene que ser analizado a la luz de los engranajes políticos que la estructura social le establece (Popkewitz, 1988).

Desde la perspectiva política de poder y control implementada en las instituciones educativas, el desarrollo de la formación del profesorado no se sustenta como un ente activo que produzca sus propias enseñanzas, contenidos, conocimientos, dispositivos, relaciones; sino se establece como un ente administrativo, un reproductor de conceptos, acciones y dispositivos ya establecidos socialmente (Giroux, 1987). Los sujetos que intervienen en dicho proceso quedan desdibujados, no participan activamente en su

proceso formativo como constructores, sino como asimiladores de una tradición formativa que esconde en sus programas, actividades, curriculum, los valores e intereses hegemónicos ya elaborados con el fin de perpetuar el orden social dominante.

Así, mediante la reproducción de las tradiciones formativas, se configuran en el profesorado esquemas de pensamientos y actuaciones profesionales afines con las visiones ideológicas de la cultura dominante, estructurando cánones de personalidades, formas de consciencia que legitimen el sistema hegemónico en que los grupos sociales mantienen el poder (Bernstein, 1997). Por lo tanto, la pregunta como dice Apple (2012), ya no es saber ¿qué conocimientos tienen más valor?, sino ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor?, esto es, saber ¿quién determina el contenido de esas disposiciones?, ¿quién establece el qué hay que transmitir para generar un determinado tipo de consciencia? Las respuestas que se le podrían brindar a estos interrogantes poseen un mismo hilo conductor: las visiones hegemónicas que se traducen en las relaciones de poder que se gestan y desarrollan a través de los diferentes dispositivos que se han creado para ello. No hay que olvidar que la educación es, por excelencia, un transmisor de las relaciones de poder externas a ella y que la comunicación pedagógica es el medio por el cual se transmiten dichas relaciones de poder, es un transmisor que legitima pautas y mecanismos de dominación simbólica, a fin de mantener las estructuras sociales dominantes y la generación de relaciones de poder al servicio de ellas.

En ese sentido la formación del profesorado se integra como parte del trabajo pedagógico que desarrollan las instituciones educativas encargadas para tal fin, concibiendo al trabajo pedagógico como “trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la Acción Pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu y Passeron, 2019, p. 72).

Por lo anterior, un *habitus* implica la integración y desarrollo de disposiciones de pensamiento y acción que estructuran los modelos de vida social cotidiana. Queda claro que durante el trayecto formativo del profesorado se realiza una serie de acciones y transmisiones simbólicas que comprende un *habitus* docente, a través de la inculcación de normas, saberes, prácticas pedagógicas y relaciones de comunicación en general que, a su vez, forman parte de una estructura o sistema social más amplio. En este sentido, el *habitus* docente no se puede entender de una manera aislada y cerrada, sino como parte de un sistema social, cultural e ideológico más amplio, signado por una relación dialéctica en donde ambos se constituyen, al mismo tiempo, que son constituyentes.

La importancia de la configuración y el desarrollo de un *habitus* docente, radica en la interiorización que se realiza de una visión hegemónica del mundo y, por consiguiente, una disposición de actuación profesional deseada de acuerdo con los principios

ideológicos de la clase o grupo dominante que delinea el tipo de *habitus* a formar (Bourdieu y Passeron, 2019).

De ahí que dos de los conceptos que permiten comprender las estructuras y relaciones que se generan al interior de las instituciones formadoras de docentes sean los códigos de poder y de control simbólico (Bernstein, 1990 y 1997). Entendiendo por código, “un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes” (Bernstein, 1997, p. 107). Por ende, un código incluye no solo saberes, sino disposiciones sociales, emocionales y cognitivas que regulan las relaciones de poder y que controlan nuestra visión e interacción con el mundo mediato e inmediato; esto es, generan “formas de consciencia”.

Los códigos de poder dictan el contenido (qué), mientras que los códigos de control simbólico configuran la forma (cómo) de la transmisión y adquisición de dicho contenido. Ambos, el poder y el control, permiten comprender las reglas de estructura y operación del poder que dan forma y contenido a los procesos y productos de la formación docente, en tanto “la forma y el contenido de la escolarización, no sólo encauzan el pensamiento y la acción, sino que refuerzan y legitiman los valores sociales de autoridad y control” (Popkewitz, 1988, p. 127). Por ende, es importante entender las relaciones de poder que legitiman a los procesos formativos hegemónicos y con ello, los códigos culturales que subyacen y que permanecen invisibles, nadie las discute porque no se hacen patentes, se invisibilizan para perpetuarse en la consciencia formada. Al respecto, Popkewitz (1988) señala:

¿Cómo podemos reflexionar sobre los códigos institucionales que subyacen en la formación del profesorado? Michael Foucault (...) sugiere que en toda época hay unos códigos culturales fundamentales que sirven de base a la sociedad. Estos códigos culturales rigen el discurso de la sociedad, sus cambios, sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas. Se convierten así en un ‘régimen de verdad’. Configuran lo que puede decirse, lo que ha de omitirse, los tipos de discursos aceptados como verdaderos y los mecanismos que permiten distinguir entre la verdad y el error (p. 127).

De ahí que la educación, como acción educativa institucionalizada, enmascara discursos dominantes que perpetúan el poder de la clase privilegiada, desarrollando políticas de formación docente como “encubridoras de formas de dominación, discriminación e injusticia social” (Lucio Gil, 2018, p. 605).

Por lo tanto, es necesario analizar detenidamente el proceso desarrollado entre lo que, teóricamente, puede implicar una formación docente, lo que se establece en las políticas educativas, se opera en las instituciones formadoras de docentes y los auténticos significados e intereses que subyacen en estas prácticas institucionales. Razón por la cual, Bernstein (1990 y 1997) y Popkewitz (1988 y 2000), argumentan la importancia de volcar la mirada en la estructura social que genera la distribución del poder y los principios de control que, a su vez, promueven formas de consciencia, estableciendo al dispositivo

pedagógico como un instrumento clave que permite la producción, reproducción, transmisión y transformación de la ideología hegemónica que legitima la sociedad dominante y, por ende, la estructura del orden social que la sustenta.

El dispositivo pedagógico que se desarrolla en las instituciones formadoras de docentes, distribuye el poder, o bien, reproduce las relaciones de poder, de clase, de género y de vida; a través de las formas comunicativas o discursos que emplean las instituciones, y que por ende son legitimadas. No por nada Giroux (1987) menciona que, “las ideologías se convierten en hegemonías cuando quedan institucionalizadas por la sociedad dominante” (p. 61); por tanto, nadie las cuestiona al ser maquilladas como la exigencia de un derecho o en un deber ser.

Comprender el impacto o alcances de las relaciones de poder y de control que subyacen en los procesos formativos institucionales, precisa tener presente que el dispositivo pedagógico para concretizar los objetivos planteados, se apoya en la comunicación pedagógica o relaciones de comunicación, sobre todo tomando en cuenta que la acción pedagógica actúa simbólicamente; es decir, la producción del efecto deseado no lo realiza mediante la fuerza, sino a través de las relaciones de comunicación que expresan estructuras ideológicas con la intención de producir subjetividades que permitan formar a un sujeto con modelos de identificación que enmarcan las relaciones y estructuras de poder (Bernstein, 1997).

Con ello queda claro que las relaciones de poder (ideología dominante) son las que determinan el qué y cómo de las acciones comunicativas para generar las “formas de consciencia”. Sin embargo, el poder necesita del control simbólico para concretizar los fines que éste se proponga, situándose como los mecanismos o medios que permiten materializar las intencionalidades que delinea la clase hegemónica, toda vez que el control simbólico “constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes” (Bernstein, 1997, p. 139). Dado lo anterior, ahora el cuestionamiento radica en saber cómo opera el control simbólico y es, precisamente, en este campo, donde interviene la formación docente como un dispositivo que permite formar al profesorado como agentes del control simbólico.

El profesorado, con base en la división de trabajo de ser agentes de control simbólico desarrollan la función de ser reproductores de la cultura hegemónica, esto es, poseen funciones normalizadoras explícitas de producciones o relaciones que alguien más ha elaborado. Lo anterior no se hace extraño si se considera, como plantean Bourdieu y Passeron (2019), que la función de todo sistema de enseñanza institucionalizado, de acuerdo con los medios propios de cada institución, es reproducir las condiciones hegemónicas de relaciones entre los grupos o clases, lo que permite legitimar la estructura social de la clase dominante.

Dado, pues, que el conocimiento con el que trabajan los sistemas de enseñanza institucionales se ubica como un código regulador del control simbólico ejercido y, considerando su relación dialéctica que guarda con las relaciones de poder, se hace necesario analizarlo desde la estructura en que se configura y desarrolla. Lo anterior permite poner atención en las “formas en las que el saber promueve determinadas verdades cuando se inscriben en los problemas, cuestiones y respuestas que aseguran y realzan la vida social y su bienestar” (Popkewitz, 2000, p. 43). Esto es, se le brinda una mirada crítica al proceso mediante el cual el saber se instauro como un bastión del poder para legitimar la estructura social dominante.

Por todo lo anterior, el espacio escolar y el campo de la formación del profesorado implica pensarlos desde el escenario de la micropolítica en donde se producen subjetividades, construyen patrones y normalizan situaciones (Popkewitz, 1994), que son construidas por las lógicas de poder que delinean la estructura social y las voluntades del ser y el hacer docente.

Es importante hacer mención que los mecanismos de poder y de control que operan en las escuelas en general y en las instituciones formadoras de docentes en particular, no sólo abarcan las esferas académicas, sino que trascienden a las relaciones sociales que estructuran la vida en las aulas y en toda la institución educativa, los cuales poseen más impacto que los mecanismos derivados de la transmisión e intercambios de ideas y conocimientos establecidos en el currículum oficial (Pérez Gómez, 2013).

Así, al establecerse la simbiosis entre los planos académicos y sociales que se interrelacionan en la configuración y desarrollo de la vida en las aulas y escuelas y, sobre todo, al estar universalizadas, naturalizadas y neutralizadas, permite establecer patrones y cánones de acción académica y social que perfilan la formación del profesorado como productora de relaciones y ordenamientos sociales. Sin embargo, las reglas y estructuras a las que responde la formación del profesorado al ser constituidas y constituyentes de y por lo social, dejan entrever la posibilidad de que los actores que la sostienen, como lo son docentes, estudiantes, directivos y demás actores educativos, se hagan conscientes de ello e identifiquen la base de su origen. Esto permitiría la integración de visiones alternas en la construcción y desarrollo de las categorías de lo que es ser un docente y los fines que se persiguen con su función académica y social, a fin de romper con las categorías de poder que normalizan formas de razonamiento, producen subjetividades en relaciones de dominación y legitiman actos de injusticia social.

La formación docente como espacio de resistencia

Comprender las relaciones complejas que se desarrollan al interior de los procesos institucionales de formación docente como parte de una estructura social, cultural, económica y política más amplia, demanda darle espacios a miradas emancipatorias que se le brindan a la formación docente, ubicándola más allá de un espacio académico de

reproducción cultural, sino como un espacio de resistencia signado por el pensamiento crítico, emancipatorio y dialógico. Dicho pensamiento posibilita transitar hacia la construcción de enfoques ideológicos que viabilicen el desarrollo de alternativas generadas desde los espacios educativos y sociales, para la formación de condiciones y convivencias justas encaminadas a un mundo mejor, planteadas no como utopía sino como acciones de posibilidades humanas.

En el marco del reconocimiento de los aportes de las teorías reproduccionistas que permiten comprender la organización y operación que hace el sistema educativo en materia de formación del profesorado para legitimar las relaciones de poder que mantienen a las estructuras sociales hegemónicas, se hace necesario forjar una lectura analítica, crítica y dialéctica de los conceptos de clase, poder, ideología y cultura que han sido socialmente construidos e históricamente constituidos desde una mirada hegemónica que sólo brinda una perspectiva sesgada de la realidad al no integrar las visiones de los grupos sociales que han sido marginados y olvidados por no responder a intereses y conveniencias de la cultura dominante (Giroux, 2014).

El desarrollo de miradas dialécticas de los conceptos de clase, poder, ideología y cultura son claves para entender, por un lado, que los procesos formativos no se desarrollan como procesos cerrados, aislados y ensimismados; sino como reflejo de dinámicas y contextos más amplios que estructuran la vida cotidiana misma. Por el otro lado, permiten comprender la naturaleza dialéctica de las categorías de poder, ideología y cultura, esto es, concebir que el poder no sólo puede ser visto como modo de dominación, sino también como acto de resistencia; la ideología no transmite sólo conocimientos y valores hegemónicos en sí mismos, sino también posee la parte activa de generar pensamientos contrahegemónicos; finalmente, la cultura no sólo se reproduce, sino también se transforma en un escenario de lucha y contestación. Y es, precisamente, en este punto, en donde la educación en general y la formación del profesorado en particular, se sitúan como espacios que coadyuvan tanto a la generación de esta mirada dialéctica de los conceptos de poder, ideología y cultura como a la producción y transformación de la cultura que impacten en estructuras sociales más plurales y dialógicas (Giroux, 2014).

Lograr lo anterior compromete que en la formación docente se coloque como categoría central de análisis a la noción de resistencia, brindando los marcos de referencia necesarios para desestructurarla y reestructurarla; permitiendo de esta manera que la formación docente sea vista y desarrollada como espacio de resistencia, concibiendo a ésta no como una categoría homogénea y estática, sino resaltando su misma naturaleza dialéctica que la ubica como construcción, pero sobre todo como acción. La perspectiva de espacio de resistencia ubica a la formación del profesorado como un proceso complejo con nuevas miradas y comprensiones de las prácticas escolares desarrolladas al interior

de las instituciones formadoras de docentes, generando nuevas formas de entender, atender y reestructurar los modelos pedagógicos y sociales desarrollados (Giroux, 2014).

Mirar y desarrollar la formación docente como espacio de resistencia brinda apertura al desarrollo de propuestas emancipadoras del profesorado, en donde no sólo funja como reproductor del sistema o como agente de control simbólico, sino situarse también como un intelectual transformador, que implica asumirse como un agente de cambio, “portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que enseñan y con la comunidad en general” (Giroux, 1993, p. 145), mediante el desarrollo de facultades críticas, propositivas, históricas y emancipadoras.

Desde esta óptica, se le otorga una parte esencial al profesorado, debido a que son ellos los que median y definen el proceso educativo, a través de sus propios marcos de referencia; de ahí la importancia que sean ellos mismos los que identifiquen sus creencias, valores y prácticas desde un contexto más amplio (ubicación dialéctica), a fin de analizar los principios ideológicos que subyacen en la estructura del conocimiento y de las prácticas escolares que se desarrollan en un salón de clases, activando de esta manera, las miradas críticas y relacionales que existen entre el discurso educativo, las políticas educativas, currículum, enseñanza y evaluación, así como de las complejas tensiones derivadas de estas interrelaciones (Apple, 2012).

En consecuencia, concebir al profesorado como un intelectual transformador, implica que él mismo se distancie de los sistemas de dominación que ejerce la autoridad hegemónica, reconozca sus esquemas de pensamiento y acción (*habitus*) acerca de la función que ha venido desempeñando, argumentado muy puntualmente, por las teorías reproductoristas; función que ha silenciado las voces, historias, pensamientos y acciones de ellos mismos, de los estudiantes que forman y de los grupos sociales que han sido marginados por la visión dominante. La importancia de la función del profesorado como intelectual transformador es formar ciudadanos con memoria histórica, críticos y activos que favorezca, paulatinamente, la formación de un orden social más humano, integrando la justicia social y la acción política (Giroux, 1993).

Una vez que el profesorado es consciente de la función de reproducción, legitimación y circulación de los principios ideológicos dominantes que él efectúa, surge el cuestionamiento de saber lo que tiene que emprender para marcar una ruptura con estos esquemas; asumiéndose y desempeñándose como intelectuales transformadores. En este sentido, es importante tener en cuenta que “la educación para maestros debe de estar inextricablemente vinculada con la transformación crítica del escenario escolar y, por extensión, del escenario social más amplio, cuestionando la forma en cómo se produce y distribuye el conocimiento, utilizan el diálogo y generan conocimiento significativo, crítico y emancipatorio” (Giroux, 1993, pp. 262-263).

Nótese la importancia que, en este tipo de formación del profesorado, se le brinda a la crítica y al diálogo, pero sobre todo a la vinculación entre escuela-sociedad. De ahí que, así como por años, el profesorado ha fungido como reproductores del *status quo* hegemónico, también se pueda transitar hacia funciones transformadoras que promuevan cambios y diálogos con aquellos grupos sociales, profesionales y ciudadanos en general que han quedado silenciados, incentivando una “memoria peligrosa” que permita cimbrar cambios sociales estructurales.

La educación en general y los docentes en particular, al situarse como categorías complejas y dialécticas, poseen una aparente contradicción, la de instaurarse como reproductores del sistema hegemónico, pero también como intelectuales emancipadores o de resistencia. Ambas dualidades se entremezclan en cada una de sus acciones en tanto no se puede afirmar rotundamente que la educación y la función docente respondan solamente a la de ser reproductores o bien emancipadores. Somos seres condicionados, pero no determinados, en tanto se está consciente del inacabamiento y la posibilidad de cambio y transformación que se puede vivir como persona y sociedad, al asumir un pensamiento, actitud y acción crítica, dialógica, de esperanza y de convicción que el cambio de sociedad no sólo es posible, sino necesaria (Freire, 2006).

La función y formación del docente poseen una importancia fundamental para la transformación social y cultural que se plantea desde las miradas emancipadoras, toda vez que es el profesorado quien tiene la oportunidad de formar o habilitar en los ciudadanos, tanto dentro como fuera de la escuela, los marcos de referencia que son necesarios para las construcciones de comprensiones críticas tanto de sí mismos como de lo que acontece en los escenarios sociales (Giroux, 2014).

En función de ello y, ubicando al profesorado como un intelectual transformador, habría que preguntarse sobre ¿qué tipo de formación se debe de brindar al profesorado para que sus esquemas de pensamientos y de acción se sitúen en torno a este posicionamiento? La respuesta a ello, no puede situarse como una receta o un adiestramiento técnico; por el contrario, implica un proceso dialéctico, social y dialógico que permita la formación y regeneración continua de un pensamiento crítico y propositivo con consciencia humana y social:

La educación de los maestros no se puede reducir a formas de aprendizaje en las cuales a los estudiantes simplemente se les exija que dominen las disciplinas afines. La naturaleza de la enseñanza pública requiere que los estudiantes sepan más que la materia que van a enseñar. También necesitan una comprensión fundamental de las cuestiones que son inherentes a la naturaleza económica, política y cultural de la propia enseñanza escolar. Es decir, necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política de la enseñanza escolar (...) necesitan comprender la sociología de las culturas escolares, el significado del plan de estudios oculto, una política del conocimiento y el poder, una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza (Giroux, 1993, pp. 281-282).

De acuerdo con este planteamiento, se podrá dar cuenta de la perspectiva social y cultural que se le otorga al proceso formativo del profesorado, partiendo del reconocimiento que su función no es neutral, sino que se desarrolla en un espacio social en donde coexiste el poder y la política. Dicha concepción de formación rompe con los esquemas cerrados y estáticos del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza misma, plantea una formación dialógica con el espacio y el tiempo en donde se sitúa, necesarios para promover los cambios de esquemas ideológicos que se requieren en la formación de un profesorado como intelectual transformador.

Por ende, una de las primeras reestructuraciones que son necesarias realizar es en la misma concepción que se le otorga a la enseñanza, ya que de ello depende el tipo de docencia que se plantee y, en consecuencia, el tipo de formación que se establezca. Al igual que Giroux, Freire (2007) y Morin, Roger Ciurana y Motta (2003) coinciden en que una función fundamental en la enseñanza recae en su tarea política, en la formación de estrategias para la vida, una enseñanza para la decisión y para la responsabilidad social que se tiene como ciudadanos y habitantes de este mundo; reconociendo con ello que la enseñanza se sitúa como un espacio que integra lo pedagógico y categorías sociales macro como política, cultura y poder.

En este sentido, es necesario que la formación para maestros se instituya como una política cultural en tanto permite activar tres aspectos. Uno, el reconocimiento tácito de que la escuela, a través de la función de los maestros, produce subjetividades en donde se insertan experiencias tanto de los estudiantes como de los propios maestros que hablan de su historicidad y pertenencia a un grupo social, espacio y tiempo específicos. Dos, integra la dimensión sociocultural del proceso de enseñanza, en donde interactúan la dimensión social, cultural, política y económica como categorías para comprender la vida en las aulas y todo lo que en ellas se genera. Tres, permite vincular la formación de profesores con la teoría social crítica con la intención de brindarle las herramientas cognitivas para “desmantelar y examinar críticamente las tradiciones educacionales y culturales que se desarrollan en su trayecto formativo” (Giroux, 1993, p. 287); esto es, el identificar los *habitus* hegemónicos que han sido interiorizados y que son reproducidos consciente o inconscientemente.

Es imperativo que los futuros docentes rompan con el esquema de dominación ideológica y social, estableciendo “formas nuevas de resistencia, con la creatividad suficiente para hacer frente a las nuevas formas en que también se reinventan el poder y los procesos de cosificación y dominación que este utiliza” (Lucio Gil, 2018, p. 608). Dicho posicionamiento del profesorado posibilitaría ubicar a la educación como un campo disruptivo hegemónico, es decir, generar propuestas contrahegemónicas cuya forma y fondo de producción, selección y distribución del conocimiento se haga mediante el reconocimiento y diálogo con otros saberes no occidentales surgidos desde lo local, desde grupos sociales, desde expresiones culturales que, históricamente, han sido dominados,

marginados e invisibilizados bajo una lógica capitalista, colonialista y patriarcal. Se entablan así relaciones dialógicas que favorezcan el tránsito hacia la construcción de racionalidades no únicas, no homogéneas, como lo establece el razonamiento eurocéntrico; sino racionalidades plurales que reconozcan, legitimen y difundan que no existe una sola forma de comprender y expresar el mundo (Santos, 2006).

Es importante y necesario brindarle una visión y dirección distinta a la formación del profesorado, en el reconocimiento que ésta posee un gran potencial para realizar los cambios del *status quo* en donde se permita un diálogo crítico entre todos los grupos sociales que integran una sociedad o país determinado; formando al profesorado como un agente de cambio, como un intelectual transformador, como un sujeto emancipador.

Sin embargo, lograr ello, implica la realización de cambios necesarios en los programas de formación docente que trasciendan en reestructuraciones institucionales. Realizar tales cambios, posiblemente, se sitúe como algo complicado, toda vez que éstas se instauran como bastiones de poder de la clase dominante. No obstante, los cambios pueden empezar a realizarse por cada docente que posee la visión y la fuerza de cambiar los sistemas de enseñanza establecidos hegemónicamente, empezando desde el espacio inmediato que se tiene en el aula y con el poder que le confiere su palabra, su voz; mostrando con ello un compromiso político, y no sólo un compromiso textual (sólo de palabra), pasar a la acción y aportación en los escenarios reales y no “quedarse observando desde el balcón” (Apple, 2012).

Para promover que la educación se ubique como un acto de valor, como una acción política (Freire, 2007), se tienen que transformar las bases mismas desde donde se seleccionan, distribuyen y reproducen las ideologías ya constituidas como patrones del sistema social. Se tendría que romper con el discurso de la mutilación, con la propagación de un discurso sin sujetos, en donde el proceso de la formación de las personas se reduce a formarlos como “recursos productivos de una sociedad” (Zemelman, 2006, p. 91); dejando estática la capacidad de reflexión que, precisamente, permite al hombre ser hombre y, a partir de ella, la generación de cambios que posibiliten dinamizar las estructuras sociales.

Por lo tanto, el profesorado, enfrenta un gran desafío de hacerle frente a los discursos sin sujetos, a través de la construcción de “ámbitos de sentido desde los cuales puede construir realidades diferentes, más allá, incluso, de lo que conscientemente pueda percatarse” (Zemelman, 2006, p. 91).

Debido a ello, es necesario ubicar a la formación docente en una esfera social de contestación y de lucha constante en donde las ideologías sean constructos derivados de la integración de las voces de los grupos sociales que históricamente han sido marginados, silenciados y dominados, en donde no se suprima la participación humana, sino sea una parte activa en la construcción dialéctica de nuevos marcos de referencia que colaboren en la integración de sociedades justas, plurales y dialógicas.

A manera de conclusión

La formación docente, desde el enfoque crítico-social, amalgama las dos perspectivas que históricamente han venido marcando su devenir, la de situarse como un dispositivo de reproducción cultural, bajo el régimen de los intereses dominantes y la de establecerse como un espacio de resistencia, contrahegemónico desde miradas emancipadoras. La razón de este antagonismo obedece a que la educación y, por consiguiente, la formación docente no es neutral, sino dialéctica y contradictoria; no se sitúa en una o en otra posición como un determinismo dado, no es ni solamente reproductora, ni tampoco absoluto espacio de resistencia.

Por lo tanto, su estudio remite a mirarla como compleja e inacabada como lo es la misma naturaleza humana que la conforma, precisa tener consciencia de su configuración histórica como constituida y constituyente de lo social en donde convergen ambas miradas; sin embargo, lo interesante en ello, es el posicionamiento que posea el docente, cuya misma práctica educativa, le exige una definición, una toma de posición entre una u otra perspectiva, no “quedarse observando desde el balcón”; toda vez que de ello dependerá los alcances de su función docente en la formación del estudiantado. No existe función docente neutra, todo hecho educativo implica un posicionamiento político, como parte inherente de su naturaleza misma.

La formación del profesorado demanda mirarse en el marco de proyectos políticos e ideológicos más generales en donde se toman las decisiones y marcan las directrices de qué, cómo, por qué y para qué de la formación del profesorado en miras de conservar la prioridad de intereses y necesidades de un colectivo social hegemónico; sin embargo, aunque no debe perderse de vista que “la construcción del hombre ocurre siempre en los microespacios, nunca en los macroespacios” (Zemelman, 2006, p. 78). En ello radica el gran poder y desafío que posee el profesorado y su formación, esto es, gestar cambios desde sus espacios, como lo es el salón de clases, a fin de posibilitar la esperanza de cambios dirigidos a una transformación social, justa y humana.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Universidad Nacional de La Pampa.
- Appel, M. W. (2019). *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/203284114/poder-pdf#download&from_embed
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2019). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, Número 284, pp. 53-76.
- Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI y CESU-UNAM.
- Lucio Gil, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Morin E.; Roger Ciurana, E. y Motta, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Madrid: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. L. (2013). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. L. *Comprender y transformar la enseñanza*, 398-429. Madrid: Morata/Colofón.
- Popkewitz T. S. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación* 285. Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza, 125-149.
- Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/1988/re285/re285-08.html>
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, N°. 305. Recuperado de: https://www.oei.es/.../reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf
- Popkewitz, T. S. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos*, XXII (90), 5-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002>
- Santos, B. d. S (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales (UNMSM) y el Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- Zemelman, H. (2006). El magisterio ante los desafíos del presente. En Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. *La labor del maestro: formar y formarse*, 6-111). México: Editorial Pax.

Historia de un Plan: Enseñar y aprender sobre el envejecimiento en el nivel educativo secundario

History of a Plan: Teach and learn about aging at the secondary educational level

Mariana Cataldi

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

E-mail: marianacataldi@hotmail.com

Resumen

El artículo describe la experiencia de formación en cuidados de personas mayores mediante el Programa “Fines con Oficios” implementada en el Municipio de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis se basa en las evaluaciones realizadas por los y las estudiantes a lo largo de la cursada, tanto en el espacio áulico como en la instancia de prácticas y en los registros de supervisión. Desde una perspectiva procesual, explica su incipiente gestación, puesta en marcha y evaluación.

Se desarrollan los tres ejes identificados a partir del análisis: la deconstrucción de prejuicios, la concientización sobre los derechos de las personas mayores y la expresión de emociones en el proceso de aprendizaje. Este espacio de intercambio facilitó el ejercicio del pensamiento crítico y la permanente vinculación de los contenidos teóricos con situaciones reales, tanto referidas a vivencias personales como en el escenario de las prácticas institucionales.

Abstract

The article describes the experience of training in elderly care through the “Purposes with Trades” Program implemented in the Municipality of San Martín Province of Buenos Aires, Argentina. The analysis is based on the evaluations carried out by the students throughout the course, both in the classroom and in the instance of practices and supervision records. From a procedural perspective, it explains its incipient pregnancy, start-up and evaluation. The three axes identified are developed from the analysis: the deconstruction of prejudices, awareness of the rights of the elderly and the expression of emotions in the learning process. This exchange space facilitated the exercise of critical thinking and the permanent linking of theoretical contents with real situations, both referred to personal experiences and in the scenario of institutional practices.

Palabras clave: educación secundaria, envejecimiento, prejuicios, derechos, emociones.

Key words: secondary education, aging, prejudices, rights, emotions.

CATALDI, M. (2020) “Historia de un Plan: Enseñar y aprender sobre el envejecimiento en el nivel educativo secundario”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 41-50. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-286>

RECIBIDO: 22/5/2020 – ACEPTADO: 12/6/2020

Planteamiento del problema

Argentina es uno de los países de América Latina, junto a Chile, Uruguay y Cuba, que cuentan con un elevado porcentaje de población mayor. Las proyecciones indican que este proceso de envejecimiento poblacional continuará en los próximos años (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2013).

Como estrategia para afrontar adecuadamente este nuevo escenario, en los últimos años en nuestro país se ha incrementado la oferta de capacitación para el trabajo con personas mayores. De este modo, emerge la posibilidad de realizar distintos tipos de formaciones. En el nivel universitario, se implementa la Licenciatura en Gerontología, en el nivel de posgrado Diplomaturas, Especializaciones, Maestrías y Doctorado, tanto en universidades públicas como privadas. También aumenta la oferta de cursos de formación en cuidados gerontológicos, en este caso mediante el impulso de un programa nacional dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, articulando con Municipios, Organizaciones no gubernamentales y Universidades. En el nivel medio de enseñanza, la incorporación de contenidos gerontológicos en los planes de estudio es incipiente.

La Convención Interamericana de Derechos Humanos de las Personas Mayores (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2015), ratificada por Argentina, en su capítulo “Toma de conciencia” convoca a los Estados a promover la inclusión de contenidos sobre el envejecimiento en todos los niveles educativos, pero como se ha mencionado el párrafo anterior, la oferta de capacitación se centraliza principalmente en estudios de posgrado y en la formación en cuidados. Es por ello que entendemos resulta relevante el proyecto que desarrollamos, donde se aborda la experiencia innovadora de capacitación en gerontología en el nivel medio de enseñanza.

El artículo describe y analiza la implementación del Programa “Fines con Oficios” y su tramo de especialidad en cuidados de personas mayores ejecutado en el Municipio de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en el transcurso del año 2019.

“Fines con Oficios” es un Programa creado en el año 2017 en la provincia de Buenos Aires que articula e integra la Educación Secundaria con la Formación Profesional. Surge a partir de la necesidad de brindar estudios secundarios y el aprendizaje de un oficio a habitantes de la región, mayores de 18 años que por distintos motivos no han concluido sus estudios, facilitando así la posterior inserción en el mercado laboral formal. El proceso, de tres años de duración, contempla horas de formación general, orientada y especializada, y horas de formación profesional. El equipo a cargo de su implementación integra una instructora de Oficio, una tutora y el equipo docente de las materias correspondientes al nivel secundario. La articulación de distintos organismos públicos para la implementación del Programa fue señalada en estudios previos como sentido circulante:

“...la matrícula no es de una institución sino que se trata de realizar un trabajo en conjunto desde diferentes políticas públicas para atender al derecho a la educación de los sujetos con variedad de formatos” (Lozano y Kurlat, 2014, p. 17). Este programa se basa

en el derecho a la educación y a la formación para el trabajo y tiene la finalidad de apoyar las trayectorias de quienes fueron excluidos (Herger y Sasser, 2016). La selección del oficio se vinculó principalmente, aunque no de manera exclusiva, con una necesidad local, dada la elevada cantidad de personas mayores que habitan este territorio y la importancia de contar con personas calificadas para realizar tareas de cuidado profesional.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, en el Partido de Gral. San Martín residen 73.083 personas de 60 años y más, el 17,6% de sus habitantes (INDEC, 2010). Esta cifra supera el porcentaje nacional, de 14,3%. Cuenta con un nivel alto de envejecimiento y las mujeres superan a los hombres en cantidad, tendencia que se mantiene en la región.

Desde el Municipio de Gral. San Martín, en los últimos años se han generado diversos programas específicos para atender las necesidades particulares de las personas mayores. Uno de ellos es el Programa “Cuidarnos” que brinda atención directa a personas mayores de 60 años en situación de vulnerabilidad. También se implementan otros abordajes comunitarios, como charlas de concientización sobre derechos y maltrato y acciones preventivas directas en el territorio.

En la misma línea de trabajo, en el año 2019 y desde la Dirección de Economía Social y Solidaria en conjunto con otras áreas, se decide impulsar el Programa “Fines con Oficios” con orientación en Cuidados de personas mayores en su primer año de cursada. El Centro Profesional designado para la realización de las prácticas del proyecto es el “Hogar Sarah Cuelli”, residencia propia del Municipio que brinda atención permanente a personas mayores de 60 años que por su situación requieren de cuidados y apoyo. Las clases correspondientes a las materias del nivel secundario se desarrollan en el Centro de Formación Profesional 401 (en adelante CFP). Este Centro funciona desde el año 1979 y brinda múltiples cursos de distintas familias profesionales, como administración, gastronomía, construcciones, informática, etc., facilitando herramientas con la finalidad de lograr la inserción laboral. Como podemos observar, la experiencia articula distintos niveles de programas, nacionales, provinciales, municipales y locales alineados en un plan común. Como señala Terigi “...es evidente la importancia de la intersectorialidad para hacer frente a las situaciones de vulneración de derechos en educación” (2014, p. 76).

Antecedentes

Los formatos de educación alternativa, como el Programa “Fines con Oficios”, permiten una mejor adecuación a las necesidades y posibilidades de estudiantes y que puedan retomar la escolaridad quienes por distintos motivos no la han concluido (Dubini, 2018). El programa, a diferencia de la educación semipresencial o a distancia, contempla un espacio separado de su cotidianeidad donde el encuentro con sus compañeros les permite compartir distintas situaciones o dificultades, y el carácter colectivo ayuda a sostener la trayectoria educativa (Dubini, 2018). Es en este mismo espacio donde confluyen sus

saberes previos y sus emociones. Estos saberes, incluyen las representaciones sociales sobre la vejez, los prejuicios sobre este grupo poblacional y las construcciones de género que impulsan determinadas formas de actuar, de pensar e interpretar la realidad.

Los prejuicios son juicios erróneos, ideas falsas construidas socialmente que devienen de representaciones sociales negativas dominantes y pueden generar un trato discriminatorio. Mediante la reflexión y el análisis se pueden identificar estas formas de pensamiento infundadas. La toma de conciencia de la existencia de estas representaciones disminuye su eficacia (Gastrón, 2013), de allí la importancia de promover su deconstrucción. Las personas mayores en general son definidas a partir de atributos negativos y de pérdidas: enfermas, frágiles, pasivas, debilitadas, desinteresadas y sin entusiasmo (Gastrón, 2013), aunque en algunos casos se halló la presencia de valoraciones positivas en las personas jóvenes (Gastrón, 2003).

Tanto la promoción de la deconstrucción de estereotipos como la concientización sobre los derechos son mecanismos que contribuyen a la emancipación de los y las estudiantes. Según Dubini (2018), la educación y el conocimiento en su carácter emancipador “habilitan/posibilitan un cambio de posición en los sujetos en su relación con el mundo, con los otros hombres y consigo mismos” (p. 66). Como señala la autora, este proceso implica un pasaje de la dependencia a la autonomía, de la mirada ingenua del mundo a la reflexión crítica.

Las emociones “...son el reflejo de estados afectivos personales y colectivos, influyen en las relaciones interpersonales y grupales y expresan nuestras reacciones ante los valores, costumbres y normas sociales que dan cuenta de las diferencias culturales” (Gondim y Estramiana, 2010, p. 33). En el espacio de aprendizaje se manifiestan distintos tipos de emociones y tenerlas en cuenta pueden mejorar el rendimiento académico y potenciar el aprendizaje (García Retana, 2012). También propicia que las y los estudiantes analicen y decidan cuál es la conducta más apropiada en cada circunstancia, que se conozcan y respeten mutuamente, es decir, que desarrollen habilidades tendientes a mejorar su calidad de vida.

Metodología

Este trabajo se realizó a partir de los registros de los distintos tipos de evaluaciones implementadas, las parciales de cada módulo, las semanales resultantes de los encuentros de supervisión durante las prácticas y la evaluación final del curso.

Las evaluaciones realizadas al final de cada módulo y la evaluación final del curso, fueron realizadas por los y las estudiantes en forma escrita y oral. Los registros de las supervisiones grupales semanales fueron consignados por la instructora del oficio en el segundo tramo al concluir cada día de práctica, a partir de las verbalizaciones y problematizaciones elaboradas por el grupo de estudiantes durante los encuentros.

Teniendo en cuenta las características del grupo y el formato del programa, decidimos realizar una evaluación del proceso y final de modo colectivo, en la que pudieron dar

cuenta tanto de los contenidos trabajados como su opinión sobre las dinámicas pedagógicas aplicadas. Entendemos que la evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje y no puede ser “un acto final desprendido” (Celman, 1998, p. 37). En este sentido, decidimos evitar una modalidad evaluativa de control y descontextualizada, sin omitir la calificación cuanti-cualitativa necesaria para la aprobación formal del curso.

El insumo para la elaboración del presente artículo se recopiló a lo largo del año 2019, durante la implementación del Programa.

Resultados. Ejes para el análisis

La historia. El Plan.

El inicio de clases fue complejo y estuvo marcado por la discontinuidad: estudiantes que concurrían y luego dejaban de asistir, otros nuevos que se incorporaban, llegadas tarde y retiros anticipados por motivos personales. Desde el equipo docente y el área de tutoría, fue necesario trabajar sobre el encuadre de trabajo y la importancia de la continuidad. Preliminarmente, consideramos esta situación como un obstaculizador de la tarea. El Plan Fines y los Planes de alfabetización surgen a partir de la preocupación por la permanencia de estudiantes en el sistema educativo. Los nuevos dispositivos tienden a garantizar el derecho al acceso a la educación en la población históricamente excluida y apuntan a lograr la disminución o eliminación de las barreras existentes (Herger y Sasserá, 2016).

Transcurrida la primera etapa de la cursada, el grupo estable se consolida y queda conformado por 22 estudiantes, la mayoría mujeres, aunque es preciso mencionar que en la segunda etapa se produjeron otros casos de deserción, por motivos personales y laborales. Respecto de la edad, la persona menor tiene 18 años y la mayor, 57 años. Con relación a sus trayectorias laborales, desarrollaron trabajos previos sin beneficios sociales como aguinaldo, vacaciones pagas, obra social y aportes jubilatorios. Las tareas que mencionan como actividad laboral precedente son las siguientes: costura, peluquería, cuidado de niños, reciclado urbano (cartonero), limpieza, jardinería, cocina y arbitraje. Cuatro personas reportan haber desempeñado tareas en cuidado de personas mayores sin capacitación formal, de allí su interés por realizar este curso. Algunas ingresan a la formación en el marco del Programa “Hacemos futuro”, que brinda un incentivo económico mensual cumpliendo con los requisitos de finalizar estudios primarios o secundarios y/o capacitarse en oficios y presentar anualmente un certificado de control de salud.

A lo largo del año transcurrido, el oficio se abocó a la formación en cuidados de personas mayores, se abordaron distintos temas distribuidos en cuatro módulos, cada uno de dos meses de duración. Los temas se seleccionaron y organizaron incluyendo contenidos bio-psico-sociales y se facilitó material de estudio de lectura sencilla con el fin de facilitar el aprendizaje. En todos los módulos se trabajó con diversos materiales seleccionados por la instructora del oficio y traídos por las y los estudiantes: videos,

artículos de diarios y revistas, publicidad gráfica y folletos. Además de los contenidos teóricos, se realizaron horas de prácticas disciplinares institucionales.

Este artículo se organiza a partir de los tres ejes temáticos resultantes del análisis: la deconstrucción de estereotipos, la concientización sobre los derechos y los aspectos emocionales.

La deconstrucción de estereotipos

En el Módulo 1, trabajamos varios temas introductorios. El envejecimiento poblacional, que incluyó aspectos demográficos mundiales, nacionales y locales. Analizamos la composición de la población en San Martín y zonas aledañas. Luego abordamos las dimensiones sociales, la definición de geriatría y gerontología, las representaciones sociales sobre la vejez y la perspectiva de género. Desarrollamos aspectos relacionados al rol y funciones de las personas cuidadoras, la diferencia entre cuidados formales e informales, los vínculos con la persona mayor y sus familias y las estrategias de trabajo. Cada encuentro estuvo organizado por un momento teórico, actividades prácticas relacionadas y dinámicas grupales, estas últimas con la finalidad de facilitar la consolidación del equipo. Mediante la implementación de las técnicas se logró que identifiquen prejuicios sobre la vejez, que analicen de manera crítica contenidos de los medios de comunicación y los roles asignados por género. Conocer el concepto de estereotipos y problematizar en el aula sobre los correspondientes a la vejez les permitió identificar prejuicios que les han afectado de manera personal. Por acceder a planes sociales, de manera despectiva y como ellos mismos verbalizan, muchas veces se los descalifica bajo los términos de “planeros”, “choriplaneros” o “vagos”. También pudieron analizar los roles de género, los mandatos familiares y sociales y las estrategias de ruptura implementadas. Esta actividad se realizó incorporando tanto las actividades en el espacio privado del hogar como en el espacio público y también la historia familiar referente al trabajo y en relación con los roles laborales impuestos: trabajos “de hombres” y “de mujeres”. En este caso nuevamente se observan intentos de ruptura de las estudiantes con los estereotipos, cuando algunas mencionan su interés por estudiar electricidad, albañilería o mecánica, tareas históricamente asociadas a roles masculinos. Las actividades precedentes posibilitaron el conocimiento y apropiación de la perspectiva de género, las construcciones sociales sobre lo considerado masculino y femenino y las continuidades y discontinuidades de estos mandatos.

Los derechos

Los derechos son un conjunto de normas que regulan la conducta en las sociedades. Durante el envejecer, los derechos no se modifican ni se pierden. Las personas mayores desde el año 2015, cuentan con una Convención Internacional que enuncia y define sus derechos. Sin embargo, la normativa no garantiza su cumplimiento. Al igual que otros grupos poblacionales, como las personas con discapacidad o los niños, niñas y

adolescentes, disponen de una legislación propia que no asegura su acatamiento dado que sus derechos son recurrentemente vulnerados.

El Módulo 2 incluyó los siguientes contenidos: las personas mayores y sus derechos, la legislación vigente, la problemática del abuso y maltrato en la vejez y las políticas sociales dirigidas a este grupo etario. Profundizando sobre el rol laboral, trabajamos temas vinculados a los escenarios laborales, el cuidado en domicilios y el cuidado en instituciones, los derechos y obligaciones de las personas trabajadoras en tareas de cuidados, la participación y organización, la importancia del cooperativismo y el proyecto ocupacional. En la semana del 15 de Junio las y los estudiantes realizaron afiches relativos a la fecha, el Día Mundial de Toma de Conciencia del Abuso y Maltrato en la Vejez (Naciones Unidas [UN], 2011), que quedaron exhibidos en el patio interno principal del CFP con la finalidad de concientizar a la comunidad educativa sobre la problemática.

En el Módulo 3 trabajamos sobre los cuidados psicosociales, el concepto de Redes sociales de apoyo, la Seguridad Social, la Psicología en el envejecimiento, la Recreación y el tiempo libre. En este momento se comienza a organizar la etapa de prácticas institucionales con las personas residentes en el Hogar Sarah Cuelli.

El Módulo 4 integró contenidos básicos sobre cuidados biológicos: el proceso de salud-enfermedad en el envejecimiento, alimentación y nutrición, kinesiología y actividad física, cuidados de enfermería.

El tema “derechos” fue retomado de manera espontánea por los y las estudiantes a lo largo del año. Lo articularon con situaciones observadas durante las prácticas en el Hogar y con experiencias personales, familiares y barriales. También pudieron identificar derechos de las personas mayores vulnerados en el espacio público, como en el transporte, y en instituciones, entidades bancarias y otras organizaciones. El reconocimiento y concientización de derechos, de manera indirecta contribuye a superar la discriminación y exclusión, algunas de las metas de la educación popular. Los procesos educativos se proponen construir relaciones equitativas, respetuosas de la diversidad y los derechos de las personas (Jara Holliday, 2010). Este nuevo paradigma educativo, integra la teoría y la práctica y tiene una intención transformadora, apuntando a la deconstrucción de estereotipos y a la promoción del pensamiento crítico.

Las emociones

Transcurrido el año de cursada, se propone a los y las estudiantes realizar una evaluación final de curso del Oficio, que permitió valorar los aspectos cognitivos y los emocionales.

Respecto de los contenidos teóricos, la mayoría destaca como importante el haber podido conocer “las leyes”, los derechos de las personas mayores enunciados en la Convención. En menor medida mencionan los conceptos de seguridad social, los aspectos psicológicos del proceso de envejecimiento, los riesgos que se deben evitar. Una de las estudiantes considera que todos los contenidos fueron importantes y otra señala la

importancia de aprender a identificar qué tipo de ayuda necesita la persona mayor, para brindarle el apoyo necesario: “ni más ni menos”.

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, lo mejor del curso fueron las dinámicas grupales y el tiempo compartido con las personas mayores durante las prácticas institucionales. El contacto directo es señalado por varias estudiantes: “...el sentir con sólo una mirada o alguna que otra palabra sus necesidades”, “me dejó momentos inolvidables”. Esta experiencia, según refieren, contribuyó a vivenciar el compañerismo, conocerse uno mismo y transitar momentos de aprendizaje compartido.

Sobre lo negativo del curso, lo relacionan principalmente con observaciones que realizaron durante las prácticas: ver las necesidades de las personas mayores, las situaciones de abandono, las limitaciones institucionales y la necesidad de empatía en este tipo de tareas. Una de las estudiantes explica la posibilidad de contrastar los contenidos teóricos con la realidad: “Muy buena la teoría, pero la práctica es otra cosa”.

La mayoría coincide en afirmar que las prácticas fueron cortas y que el curso mejoraría si éstas fueran más extensas, con más tiempo de trabajo directo con las personas que allí residen. Señalan haber logrado un buen vínculo con las personas mayores con las que trabajaron, a quienes observaron conformes con el tiempo compartido, estableciendo un “contacto muy intenso”. En la práctica institucional se ponen en juego distintas emociones, principalmente en las primeras actividades en el campo, que trabajamos en la supervisión grupal luego de cada día de trabajo. En los distintos encuentros grupales de supervisión y contención, reportan haber sentido tristeza, pena, susto, miedo, impresión. Estos sentimientos se revierten progresivamente y emergen nuevas sensaciones que logran verbalizar: “Me gustó, al principio me dio miedo pero después le agarré la mano”, “Al principio me costó, después traté de relajarme, puse la mejor onda, ayudé a cambiar a algunas personas. Estuvo lindo”, “Tenía miedo de hacer algo mal, los vi muy delicados”. Así, identificamos emociones positivas y negativas, las primeras remiten a sentimientos placenteros y las negativas que van acompañadas de sentimientos desagradables (García Retana, 2012). También observamos la mutación de las emociones negativas a partir de la profundización del contacto con las personas mayores, cuando comienzan a emerger sentimientos positivos, mientras los y las estudiantes mejoran sus capacidades comunicativas y pueden aplicar los contenidos aprendidos, encontrándole sentido al aprendizaje teórico precedente. De esta manera, el espacio de supervisión se constituyó como momento para retomar y analizar lo trabajado, donde pudieron expresar las emociones atravesadas en cada encuentro con las personas mayores y compartir el aprendizaje con las y los demás estudiantes.

Conclusiones

La coordinación intersectorial de diversas instancias organizacionales e institucionales posibilitó la puesta en marcha del Programa “Fines con Oficios” en San Martín, que

responde a objetivos en común y permite abordar problemas complejos que no pueden ser resueltos de manera aislada.

En la ejecución del Plan, implementamos una metodología de trabajo participativa y flexible, en la que algunas cuestiones estaban planificadas de antemano y otras se fueron definiendo con el avance de la tarea.

La modalidad de las instancias evaluativas posibilitó la promoción del pensamiento crítico, la problematización sobre el envejecimiento y sobre las construcciones de género. En todos los encuentros trabajamos incorporando los aportes del grupo de estudiantes referidos a situaciones personales vinculadas con los distintos temas abordados. Logran recuperar verbalmente experiencias con personas mayores de su familia, abuelos y abuelas, o vecinos, y a partir de allí establecen relaciones con los contenidos teóricos que facilitan el aprendizaje.

Las prácticas institucionales constituyeron un espacio de aprendizaje que excedió el objetivo de aplicar los insumos teóricos adquiridos: facilitó la vivencia del trabajo con personas mayores en un escenario real, les permitió conocer y transitar la dinámica institucional, establecer un vínculo con las y los residentes y poner en palabras los sentimientos que esto les generaba. Al final de cada práctica, la supervisión grupal fue el espacio para expresar sus emociones, compartirlas con sus compañeros y con la docente instructora. El análisis de las emociones positivas y negativas emergentes optimizó el aprendizaje y posibilitó la identificación de las herramientas con que cuenta cada estudiante en el contacto con las personas mayores.

La modalidad de trabajo implementada en la cursada del Oficio, la incorporación de relatos personales a los contenidos trabajados en el aula, las evaluaciones procesuales y la instancia práctica, impulsó procesos educativos significativos, basados en las experiencias y conocimientos previos.

La formación gerontológica en el marco de la educación popular y particularmente en el nivel medio de enseñanza ha sido poco explorada. Entendemos que este nuevo espacio puede contribuir a afrontar el gran desafío que presenta el envejecimiento poblacional. Mediante la capacitación de la población, es posible dar respuesta adecuada a los cuidados específicos que requieren las personas mayores y de-construir los prejuicios vigentes que generan discriminación. Dado que se trata de una experiencia de reciente implementación, sus resultados son preliminares y acotados al grupo con el que se trabajó.

Referencias bibliográficas

- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni A., Celman S., Litwin E., Palou de Maté M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-65). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubini, M. (2018). Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración*, (8), 63-70. Recuperado de:

MARIANA CATALDI

- http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_5_8_dubini_plan_fines.pdf
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4579898>
- Gastrón, L. (2003). Una mirada de género en las representaciones sociales de la vejez. *La Aljaba segunda época*, VIII, 177-192.
Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n08a09gastron.pdf>
- Gastrón, L. (coord.) (2013). *Dimensiones de la Representación Social de la Vejez*. Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Gondim, S., y Estramiana J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, (13), 31-47. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/277194956_Naturaleza_y_cultura_en_el_estudio_de_las_emociones
- Herger, N., y Sasseria J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: alcances, limitaciones y tensiones. *Revista del IICE*, (40), 27-47. <https://doi.org/10.34096/riice.n40.4131>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Recuperado de: www.indec.gov.ar
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2013). *Estimaciones y proyecciones de población 2010-2040: total del país*. - 1a ed. Recuperado de:
www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/proyeccionesyestimaciones_nac_2010_2040.pdf
- Jara Holliday, O. (2010). Educación Popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 1-14. Recuperado de:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37681177/Educacion_y_cambio_social_community_development_journal_esp_corr.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEDUCACION_POPULAR_Y_CAMBIO_SOCIAL_EN_AME.pdf
- Lozano, P., y Kurlat, S. (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina: En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf
- Organización de los Estados Americanos (2015). *Convención Interamericana sobre la protección de derechos humanos de las personas mayores*. Recuperado de:
http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Simone Cecchini *et al.*, adaptado por María del Carmen Feijoó y Margarita Poggi. *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. - 1a ed.-. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal

The paradigm of coexistence in school management: educational policies and legal framework

Carlos David Echegaray

Universidad del Aconcagua, Argentina

E-mail: cechegaray@uda.edu.ar

Cristian David Expósito

Universidad Nacional de Cuyo, Universidad del Aconcagua, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

E-mail: cdexposito@uncu.edu.ar

Resumen

A lo largo de estas últimas décadas, se ha ido gestando un nuevo paradigma sobre la convivencia escolar en la República Argentina. Son los gestores educativos quienes han tenido que afrontar nuevos desafíos que implican construir un concepto de autoridad diferente del tradicional, con sus respectivas responsabilidades legales. En este estudio se realizará un análisis del contexto socio-cultural que dio origen a este enfoque y una investigación documental del marco jurídico que estructura las políticas públicas educativas vigentes. El trabajo implica una exploración detallada multidisciplinar con el objeto de sumar herramientas al bagaje teórico que el gestor necesita para promover acciones en vías de prevenir y/o intervenir ante la presencia de emergentes en los distintos centros educativos del país.

Palabras clave: convivencia escolar, política educativa, gestión educativa, bullying, axiología.

Abstract

Throughout the last decades, a new paradigm about school coexistence has been developing in Argentina. Educational managers have had to face new challenges which involve building a concept of authority different from the traditional one with its respective legal responsibilities. In this study, an analysis of the socio-cultural context that gave rise to this approach and a documentary research of the legal framework that structure the current educational public policies are made. The work involves a detailed multidisciplinary analysis in order to add tools to the theoretical background that the manager needs to promote actions for preventing and intervening in the presence of situations in the different educational centers of the country.

Key words: school coexistence, educational policy, educational management, bullying, axiology.

ECHEGARAY, C. D. y EXPÓSITO, C. D. (2021) "El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 51-65, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-287>

RECIBIDO: 14/5/2020 – ACEPTADO: 16/6/2020

Introducción

En los últimos treinta años hemos asistido a un profundo cambio socio-cultural en la República Argentina al reestablecerse la democracia luego de una dictadura militar. Esta transformación se ha caracterizado por la toma de conciencia sobre los derechos humanos y la sanción de nuevas leyes al respecto. Los mencionados aspectos, sumados a la relativamente reciente obligatoriedad del nivel secundario, han puesto a la escuela ante un nuevo desafío: realizar una transición del tradicional paradigma de la disciplina -en vigor por más de un siglo en el sistema educativo argentino- a otro basado en un orden democrático, con elementos como la resolución de conflictos y la reflexión. Este nuevo enfoque ha sido denominado paradigma de la convivencia escolar.

En el presente trabajo se buscará caracterizar el modelo de la convivencia escolar desde las políticas educativas y los aspectos legales que lo definen con el objeto de que, al momento de su lectura, el gestor educativo pueda reflexionar para proponer lineamientos que promuevan un día a día en armonía en la institución que dirige. Además, se hará referencia al contexto socio-político-cultural del país, cuando sea necesario, con el objeto de que el lector encuentre anclaje del sentido de la sanción de ciertas leyes en determinados momentos.

Finalmente, en cuanto a la perspectiva que adoptaremos con respecto al análisis de las políticas educativas, partiremos de la definición que las describe como “el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones, que conforman la doctrina pedagógica de un país y que fijan así mismo los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlas” (Tagliabue, 1997, p. 16). Como se puede inferir de aquí, para comprender el paradigma de la convivencia escolar es necesario estudiar la normativa y las leyes que le dan forma, así como los derechos y responsabilidades de los distintos actores que se desprenden de ellas.

Caracterización del Paradigma de la Disciplina

Empezaremos el análisis del mencionado paradigma con la siguiente reflexión: “un repaso por los momentos de la historia de nuestro país, confiere validez a la hipótesis de la cercana relación entre el orden disciplinario escolar y el político” (Dussel, 2005, p.1110). Si nos contextualizamos a fines del siglo XIX, durante la masiva inmigración que se produjo desde países europeos, se requería que los nuevos habitantes que arribaban a la República Argentina naturalizaran valores, reglas y formas de proceder a nivel social con el objetivo de convertirse en ciudadanos. Con su régimen disciplinario basado en la autoridad y que debía ser cumplido sin cuestionamientos, la escuela se mostró una herramienta fundamental para la normalización de una población que hasta ese momento era heterogénea. Unos años más tarde, en 1934, el Reglamento De la Torre reforzaría la idea de lo punitivo en el régimen disciplinario.

En 1943 se sancionó el Decreto Nacional Nº 150073/43 que reglamentó aquellos puntos referidos a la disciplina en las escuelas de educación media del país. De acuerdo

con Lucía Litichever y Pedro Núñez (2005), esta normativa permitió regular los comportamientos hacia el interior del establecimiento educativo como un espacio civilizador que luego impactaría en la población. Allí se establecían las conductas que el alumnado debía seguir basándose en un sistema de amonestaciones. El resultado era un sistema binario y verticalista en donde las conductas eran consideradas buenas o malas, las acciones, prohibidas o permitidas y el alumno se encontraba dentro o fuera del sistema educativo (Fridman, 2013).

Un poco más tarde, en 1958, se aprobó el Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media (Resolución N° 1709) que continuaba en la línea de que los códigos morales y éticos de los alumnos debían ser construidos desde fuera por una autoridad. Podemos apreciar que, si bien el paradigma de la disciplina estaba bien definido, el mismo no permanecía inmutable y que eventualmente entraría en crisis.

En cuanto al conflicto en este enfoque, el mismo se apreciaba como disruptivo de la vida académica, algo que debía ser evitado y sancionado (Seda, 2014). Los modelos de intervención que se proponían ante un emergente giraban en torno a la sanción y al castigo impuesto desde una figura de autoridad, de tal forma que la norma era un decreto y la comunicación, unidireccional que bajaba desde la persona que ejercía el rol de poder. En este marco, el conflicto estaba caracterizado por las dicotomías: orden/desorden, buena/mala conducta.

En el área de lo jurídico, desde su entrada en vigencia el 1 de enero de 1871, la responsabilidad legal escolar estuvo regida por el artículo 1117 del Código Civil de la República Argentina (Ley N°340/1869) redactado por Dalmasio Vélez Sarsfield. El artículo establecía que los daños causados por los alumnos o aprendices mayores de 10 años de edad eran responsabilidad de los directores, maestros o artesanos que los tenían a su cargo.

En suma, lo establecido en los artículos 3 y 4 de la Ley N° 1420/1884 de Educación Común, gratuita y laica, confería una función de tipo custodial a la escuela, que se traducía en vigilancia, cuidado y formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal con una gran responsabilidad jurídica de los adultos, sobre todos de los directores. Si bien, el carácter prescriptivo de la norma no se replicaba de manera cabal en la realidad, tácitamente las familias terminaban delegando el completo cuidado de sus hijos a la escuela, la cual ejercía una forma de relación verticalista con la completa autoridad del docente o del directivo. Al mismo tiempo, ante la falta del cumplimiento de un adulto (padre, tutor, encargado, maestro, directivo), el sistema vigente indicaba la obligación del "castigo", tal cual se puede apreciar en lo expresado por el artículo 42, inciso 6 de la Ley 1420.

Las características mencionadas, desde el aspecto socio-cultural de orden disciplinario y legal, nutrieron a un modelo de convivencia marcado con el rasgo distintivo de la autoridad verticalista en las escuelas. Este sistema se mantuvo vigente por más de un siglo.

Sin embargo, a partir de los años 80s y 90s, se comienza a gestar un profundo cambio como consecuencia de la caída de un régimen militar, la apertura internacional de nuestro país, el auge de los derechos humanos y las leyes que se comenzaron a sancionar al respecto. Todos estos elementos produjeron el surgimiento de un nuevo enfoque para comprender y promover las relaciones humanas en las escuelas: el paradigma de la convivencia (De Lellis y González, 2012).

Contexto socio-político-cultural 1983-1990: una transición al paradigma de la convivencia

El 24 de marzo de 1976 tuvo lugar en Argentina un golpe de estado por parte de las Fuerzas Armadas, que desembocó en la destitución de los tres poderes constitucionales presididos por María Estela Martínez de Perón y en la instauración de una Junta Militar. Esto marcó el comienzo de un gobierno de facto donde se vulneraron derechos humanos a ciudadanos argentinos. Estas prácticas se mantuvieron ocultas durante los años que duró la dictadura militar (Fernández, 2016).

Al finalizar la misma, en 1983, con la restauración de la democracia y con su reconstrucción por delante, la escuela fue un instrumento fundamental en la formación de ciudadanos preparados para el nuevo país. Los modos autoritarios de vínculos típicos de la escuela tradicional fueron puestos en revisión por su cercanía con un periodo de sanciones, prohibiciones, violencia, y castigo desde la autoridad (De Lellis y González, 2012).

Una de las primeras medidas de la administración alfonsinista (1983-1989) fue derogar el régimen disciplinario de las escuelas, que era todavía regido por el Reglamento De la Torre de 1934 (Dussel, 2005). De esta forma, las discusiones políticas empezaron a girar en torno a cómo incorporar la enseñanza/práctica de los derechos humanos a la escuela. ¿Los derechos humanos debían ser contenidos de enseñanza? Si la respuesta encontraba afirmación, ¿qué contenidos? ¿debían ser los mismos un espacio curricular, tal vez?

En este proceso de replantearse la educación argentina, en 1984 se realizó el Congreso Pedagógico con la participación de todos los sectores vinculados a la educación. Allí, nuevamente se abrieron debates sobre la inclusión de los derechos humanos en la educación formal. Más tarde, en 1988, la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales creada en 1984 como una dependencia del Ministerio del Interior, realizó un relevamiento de la enseñanza de derechos humanos en las escuelas con el resultado de que todavía era irregular en las provincias y que los docentes tenían una notoria falta de preparación en esta área (Rabossi, 1988).

En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño celebrada por las Naciones Unidas en el año 1989 y sancionada en el año 1990, reconoció a los niños como sujeto de derecho. En consecuencia, el adulto se convirtió en sujeto de responsabilidades y obligaciones para con ellos. Esta norma fue consultada por todos los autores que escribieron sobre convivencia escolar a partir de su creación. Más tarde, durante los

primeros años de la década del 90, la UNESCO delineó las características que debía tener la educación del Siglo XXI, mencionando la convivencia como unos de los aprendizajes fundamentales: “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (Delors, 1996, p. 6).

Continuando con el análisis de lo que acontecía en la República Argentina, la Convención sobre los Derechos del Niño fue uno de los pilares sobre los que se apoyó la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/1993. En el artículo 6 de la misma se apreciaban los principios democráticos que se esperaba de los ciudadanos con el fin de continuar la tarea de construcción de un nuevo país.

La Reforma Constitucional de 1994 marcó un hito en la incorporación del tratamiento de los derechos humanos en la escuela, ya que ahora se hacían visibles allí. Los métodos de democracia semidirecta, incorporados al texto de la reforma, alentaron a la ciudadanía a tener una mayor participación en los asuntos políticos del país (Fernández, 2016). Cabe destacar que, ese año se creó el Instituto de Promoción de Derechos Humanos con el objeto de fortalecer su vigencia en el país.

En el plano de lo jurídico, en 1997 se sancionó la Ley 24830 con un impacto directo en el artículo 1117 del Código Civil de Vélez Sarsfield que trataba las responsabilidades de las instituciones educativas con los alumnos. Como consecuencia, dicho artículo quedó replanteado de la siguiente manera:

Los propietarios de establecimientos educativos privados o estatales serán responsables por los daños causados o sufridos por sus alumnos menores cuando se hallen bajo el control de la autoridad educativa, salvo que probaren el caso fortuito. Los establecimientos educativos deberán contratar un seguro de responsabilidad civil. A tales efectos, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas para el cumplimiento de la obligación precedente. La presente norma no se aplicará a los establecimientos de nivel terciario o universitario.

En esta nueva redacción, los directores de colegio y los educadores eran liberados de la presunción de culpa y el factor de atribución era objetivado. Se consagró en el Derecho Argentino la responsabilidad objetiva de los propietarios de los institutos educativos y se eliminó la responsabilidad presumida en base subjetiva que para los directores de colegio establecía el Código de Vélez Sarsfield (Moreno, 2018).

Esto posibilitó la realización de nuevas actividades con los alumnos que, hasta ese momento por el alto grado de responsabilidad de los adultos, se trataban de evitar. Muchas de estas actividades con fines pedagógicos, tales como excursiones fuera del establecimiento, contribuían a mejorar la convivencia del día a día en la escuela. Cabe mencionar que, de todas formas, el artículo 1109 del Código Civil expresaba que directivos y maestros podían ser responsables si las víctimas decidían accionar contra ellos (Plovovich de Hermida, 1997). En el caso de existir un daño causado por alumnos, por ejemplo, contra otro(s) alumno(s), el responsable sería el titular del establecimiento

educativo mientras los estudiantes estuvieran a cargo de alguna de las autoridades del colegio, por haber faltado a la obligación de brindar seguridad y cuidado.

Es importante resaltar que la nueva redacción del artículo 1117, contemplaba además, los daños sufridos por los estudiantes. Aunque de una manera superficial en su tratamiento, esta ley contribuiría a la posterior Ley 26892/2013.

Paradigma de la convivencia escolar (2000-2019)

Análisis del concepto

Según el diccionario de la Real Academia Española (2019), convivencia encuentra origen en el latín *convivere* y significa: “vivir en compañía de otro u otros, cohabitar.” Ahora bien, al indagar sobre esta palabra más profundamente, y por referirse la misma al fenómeno de coexistencia entre personas, descubrimos un concepto más complejo, lleno de matices, por tratarse el ser humano de un ente complejo en sí mismo. Esta característica, hace posible que el término convivencia pueda ser abordado desde distintas perspectivas disciplinarias y le confiere una plasticidad que vuelve necesario delimitarlo en, al menos, dos niveles: uno micro, relacionado a las interacciones en el ámbito cotidiano (familia, escuela, empresa) y otro macro referido más a la sociedad (región, país, ámbito internacional). En cuanto a este último punto, cabe destacar que estos niveles otorgan al término convivencia una “movilidad de conciencia” (Poma, 2007, p. 42). Esto se refiere a que ambos aspectos, micro y macro, están intrínsecamente relacionados y de que se condicionan mutuamente.

Si situamos la convivencia en el ámbito escolar (nivel micro), podemos citar a Ana María Brígido (2006) quien recurre a uno de los clásicos de la filosofía para caracterizar a una de las funciones de la educación como “la socialización metódica de la nueva generación.” (Durkheim en *op cit.*, p. 71). El fenómeno educativo implica la existencia de un proceso que envuelve al menos a dos personas, cada uno en un rol diferente con el objeto de transmitir el primero conocimiento, pautas culturales y modos de desenvolverse aceptados en una sociedad dada (nivel macro). Este cúmulo de aprendizajes se constituye en un universo simbólico donde el adulto en la escuela se vuelve el referente en términos de liderazgo, autoridad y poder.

El estilo de liderazgo, propuesto y ejercitado por los educadores, promueve favorecer la formación del hábito de una convivencia pacífica con los adultos referentes y entre pares. Además, busca la detección y resolución de conflictos desde una perspectiva democrática con conocimiento de los derechos y responsabilidades de cada uno, en vías de dejar una impronta en el alumno para que luego sea trasladada a la sociedad para su continuidad, desarrollo y mejora.

Según Álvarez y Ferral (2016) “la convivencia escolar particulariza la diversidad cultural en actos de la vida cotidiana. El respeto y valoración de las formas culturales se expresa a través de palabras, gestos y modalidad de vínculos entre educadores y alumnos” (p. 18). De esta forma, la escuela prepara a las personas para ejercer la ciudadanía, partiendo de

las interacciones cotidianas para que luego encuentren su extensión en la sociedad. El paradigma de la convivencia escolar no oculta, reprime o niega el conflicto, sino que contempla su posibilidad, y luego busca modos de abordarlos de una forma comunicativa y democrática. Siempre que existan dos personas, muy probablemente, existirá un conflicto, independientemente de sus roles (profesor-alumno, profesor-profesor, alumno-alumno, etc.) fruto de las distintas experiencias socio-culturales que ambas tienen como bagaje. El conflicto es constitutivo del ser humano. Según De Bono (1990), las personas poseen valores y objetivos distintos, en consecuencia, generan acciones y elecciones diferentes.

Gestores con un acabado conocimiento del contexto socio-cultural y de las políticas públicas pueden promover contextos de enseñanza-aprendizaje que provean un campo de experiencias prácticas sobre el respeto, la justicia, la legalidad, la legitimidad y la resolución de conflictos. “Una manera de analizar la formación política que propone la escuela es estudiar el orden disciplinario que instaura” (Dussel, 2005, p. 1109).

Contexto socio-político-cultural

Previo a la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206/2006 podemos encontrar leyes y normas, no necesariamente provenientes del ámbito de la educación, que dieron forma y nutrieron al paradigma de la convivencia escolar. Estas normativas, en conjunto con lo revisado anteriormente sobre los años '80 y '90, se constituyeron en antecedentes del enfoque citado.

La Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva N° 25673 del año 2003, con la equidad y la igualdad de oportunidades como objetivos, fue el fruto de debates que se iniciaron un par de años antes y que finalmente desembocarían en el Programa de Educación Sexual Integral Ley N° 26150/2006. En el año 2005, fue sancionada la Ley de Protección Integral de Infancia y Adolescencia N° 26061. Esta normativa, en conjunto con la realización del Foro Mundial Temático de Educación del año 2006, culminó en la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206. De esta forma una serie de modificaciones fueron introducidas al Sistema Educativo Argentino, el cual podría decirse, quedó en clara sintonía con las recomendaciones del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Fernández, 2016).

En el texto de la Ley Nacional de Educación podemos ver la creación de igualdad de oportunidades, respetar las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo. La normativa busca que el alumno pueda definir su proyecto de vida con base en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, es decir una formación en valores de ciudadanía democrática.

La Ley N° 26206 articulada con el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009), aprobado por el Consejo Federal de Educación, define un escenario complejo para la

educación: jóvenes procedentes de familias que valoran la experiencia formativa como fin cultural y de ascenso social, familias que actúan por obediencia a la ley, es decir, familias que considera la escuela como “el galpón” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 30). Para expandir el concepto, “el galpón” hace referencia a estar amontonados, pero no juntos, a lo emergente y a lo residual, a la no institución, al vagón de un tren que no lleva a ninguna parte. Como se puede apreciar, el hecho de “estar por estar” impacta directamente sobre el día a día escolar en cuanto a convivencia. Los conflictos se agudizan entre pares al tener los mismos distintos puntos de ingreso socio-económico y en cuanto a expectativas del sistema escolar.

A esto se le suma la conflictividad a nivel social de la actualidad, la cual atraviesa los límites de la escuela: situaciones de vulneración de derechos de los niños, adolescentes y jóvenes, uso y abuso de sustancias, conflictos que surgen de la interacción en las redes sociales del mundo en línea. Este último punto ha tenido un gran impacto sobre la vida escolar en los últimos años sin distinción de clase socio-económica, por lo que merece un especial tratamiento (Álvarez y Ferral, 2016; Dos Santos, 2019).

Debido a la posibilidad que nos brindan las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación de estar en contacto todo el día, el hostigamiento se ha convertido en el principal desafío de los colegios en los últimos 10 años. Este tipo de violencia, que posee fines intimidatorios y encuentra continuidad en el tiempo, ha sido denominada bullying por el psicólogo noruego Dal Olweus (1993).

Un dato no menor sobre la dimensión de la violencia escolar como problemática es la creación de la ONG Internacional denominada: “Bullying sin Fronteras” el 2 de mayo de 2007 con sede en Buenos Aires. Liderados por el abogado argentino Javier Miglino, experto en Asuntos de Derechos y Humanos y Protección de la Niñez, un grupo de veinte profesionales provenientes de distintas disciplinas (desde médicos psiquiatras, médicos pediatras y médicos clínicos, psicólogos, psicopedagogos, educadores, hasta periodistas y economistas) dedicaron sus esfuerzos para obtener estadísticas en el país, provincias, Latinoamérica y España sobre casos de hostigamiento. Como resultado, se elaboraron informes para poder actuar ante los emergentes y, así, poder ofrecer asistencia gratuita, jurídica y psicológica a las víctimas.

Sistemas de Convivencia Escolar en la Ciudad de Buenos Aires

Como expresamos en el apartado sobre el paradigma de la disciplina, las normas que regulaban las conductas de los alumnos y las formas de relacionarse dentro de la escuela estuvieron condensadas a un sistema binario y verticalista desde 1943, por más de 50 años. Ahora bien, a partir de los años 90, la Ciudad de Buenos Aires fue escenario de una serie de hechos relevantes que promovieron modificaciones en las normativas de este paradigma de la convivencia.

Algunas experiencias pertenecientes a la época del primer gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires y la posterior sanción de la ley N° 223/1999, posibilitaron la

creación del Sistema Escolar de Convivencia para escuelas de educación media en la Ciudad de Buenos Aires (Fridman, 2013). En él se propicia la participación democrática de la comunidad educativa para la construcción y respeto de las normas que regulen y posibiliten una convivencia institucional armónica.

Más tarde, en el año 2008, ocurrió un episodio en una escuela pública de la CABA, donde un alumno fastidió a una profesora. Este hecho cobró repercusión en los medios nacionales de comunicación, dando origen al decreto Nº 998/2008 con una nueva reglamentación llamada “convivencia con límites”, que tenía por objeto “recuperar la autoridad docente” (Fridman, 2013). Este decreto marca un regreso a un tipo de autoridad que se enmarca más bien en el paradigma de la disciplina.

Casos de violencia escolar en Argentina

En Argentina, podemos citar cinco casos de violencia escolar a nivel nacional cuya notoriedad llevaron a la necesidad de sancionar una Ley Nacional con carácter explícito para su abordaje.

El caso de “Pan Triste” fue el primero que puso en escena el acoso escolar en Argentina. En agosto de 2000, en Rafael Calzada, Provincia de Buenos Aires, un adolescente de 19 años, cansado del apodo que le habían puesto sus compañeros inspirado en su parecido físico con el personaje de García Ferré, tomó el arma de su padre, fallecido unos meses antes, y a la salida del colegio comenzó a disparar a la voz de “Me voy a hacer respetar”. Ese día, un alumno resultó muerto y otro herido de gravedad (Scaglione, 2013). En la Tragedia de Carmen de Patagones, ocurrida en el Instituto Argentinas de esa localidad en septiembre de 2004, un menor de 15 años apodado “Junior” por sus compañeros, decidió poner fin al hostigamiento que día a día padecía en el colegio disparando contra sus pares en el salón de clases. La cantidad de disparos fueron doce, cobrándose tres vidas y dejando un saldo de cinco heridos graves (García y Salas, 2007). Otro caso que se tiene en cuenta como notorio en la historia del bullying en nuestro país, es el suicidio de un adolescente de 17 años ocurrido en abril de 2011 en La Rioja. El motivo que lo llevó a quitarse la vida ahorcándose fueron las constantes burlas que recibía de sus compañeros en el colegio sobre su presunta elección sexual (Scaglione, 2013).

Un nuevo acontecimiento ocurrió en la localidad de Temperley, Provincia de Buenos Aires, en abril de 2012, cuando un menor de 12 años, agobiado por las burlas de sus compañeros en la clase de gimnasia decidió quitarse la vida con un arma, propiedad de su abuelo. La crónica dice que: las autoridades del colegio le habían exigido asistir a las clases de educación física para no perder la promoción del espacio curricular a pesar de los malos tratos que recibía de sus pares (Rosental, 2017).

Otro caso paradigmático es el que ocurrió en la localidad de Toay, provincia de La Pampa, a inicios del año 2013. La directora de un establecimiento educativo solicita a la madre de uno de sus alumnos de 12 años, que viera la forma de cambiar al chico de

escuela. Las razones esgrimidas por la autoridad del colegio tenían que ver con una característica específica de sobrepeso que el alumno poseía a causa de un problema de salud relacionado con las glándulas tiroideas. Esta característica era motivo de burlas por parte de sus compañeros y el directivo temía que el alumno (la víctima) pudiera lastimarlos en un ataque de ira. De esta forma, surgió el debate social sobre la doble discriminación que sufría la víctima: de sus compañeros y del sistema (Bonavitta, 2013).

En el caso particular de la provincia de Mendoza, podemos citar lo acontecido en agosto de 2013 en la Escuela Patricias Mendocinas de Ciudad, cuando una alumna expresó a su familia que si volvía a la escuela se quitaría la vida. La alumna manifestó malos tratos de sus compañeros del curso y de años superiores por su raza (su padre era moreno). La madre de la menor hostigada, denunció públicamente que la escuela no se había hecho eco de sus reclamos sobre la conducta de los pares de su hija (Osorio, 2013). Anteriormente, en el año 2012, en un establecimiento educativo de Tunuyán, una adolescente de 13 años había sido golpeada por cinco alumnos. Sus compañeros solían referirse a la estudiante con motes y burlas hasta el día que se produjo la agresión física. A raíz de los golpes sufridos en la cabeza, tuvo que pasar la noche en observación en el hospital de la zona (Panella Vidal, 2012).

Sanción de la Ley N°26892/2013 de Convivencia Escolar

Estos penosos acontecimientos descritos solo son un atisbo de cientos de situaciones similares en todo el país, las cuales fueron haciéndose cada vez más intolerables para la población. En consecuencia,

El 11 de septiembre de 2013, el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas N°26892 que se presenta con la denominación de Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (Seda, 2014, p.18).

La propuesta gira en torno a abrir espacios de intervención e investigación en los colegios para evitar el acoso escolar y otras formas de agresión. Según Seda (2014), el hostigamiento es uno de los emergentes más evitados por los colegios en su tratamiento con la comunidad educativa. Esto suele resultar en la naturalización de la violencia en las instituciones escolares. “La negación a reconocer y aceptar la gravedad del problema, lleva a la tolerancia de un mal que no se quedará en la escuela, sino que eventualmente, crecerá y se convertirá en una forma más agresiva de violencia social” (Rivera, 2011, p.14).

La Ley N° 26892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas, se basa fundamentalmente en la Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y la Ley N° 26206. Se establece, como método válido “la resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia” (Ley 26892, 2013, Artículo 2 inc. “e”).

Fortalezas de la Ley de Convivencia Escolar.

Quizás la mayor fortaleza de la Ley 26892 sea el hecho que conforma una síntesis de las otras normativas con las que se puede tratar un caso de violencia escolar. Aun cuando su texto no es preciso y, desde un punto de vista jurídico, no aclara ni describe situaciones en las que la convivencia escolar ha sido desafiada, se presenta como un recordatorio de que esto puede ocurrir al centrar la atención en la problemática en general. Un ejemplo de lo establecido es que esta ley no deroga en absoluto aquella legislación que responsabiliza a los adultos por lo que sucede en un establecimiento educativo (Seda, 2014). Además, legalmente, la infancia y la adolescencia se establecen como sujetos de derecho, no de derechos tutelados, tal cual es expresado en otras normativas del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (2014).

Pero la gran innovación que nos trae esta ley es con respecto a la reparación del daño causado. A través de la misma, se puede responsabilizar a quienes han provocado un perjuicio de manera directa, lo que constituye una evolución legal (Scaglione, 2013). Anteriormente, solo podía aplicarse la Ley N° 1.117 del Código Civil (1869), donde la responsabilidad terminaba recayendo sobre el propietario o responsable del establecimiento educativo.

En último lugar podemos citar la línea telefónica nacional gratuita 0800-222-1197 (Ley N° 26892, 2013, artículo 8, inc. e) que posibilita un modo de denunciar un caso de violencia escolar con un proceso menos traumático para la víctima, que suele sentirse agobiada. Además, posibilita que los terceros espectadores puedan tomar la iniciativa de hacer la denuncia, sin sentirse bajo la presión del acosador y su intimidación o de la pérdida de confianza/identificación/popularidad en su grupo de pares.

Debilidades de la Ley de Convivencia Escolar.

Si bien la Ley 26892 presenta nobles propósitos y problematiza la violencia en las escuelas, se trata de una norma cuestionable en su técnica legislativa por varios motivos (Seda, 2014). En primer lugar, no hace mención a la palabra bullying en su texto, ni define qué tipo de conductas son las que se está tratando de evitar. La norma solo se refiere al hostigamiento en forma general sin brindar mayores detalles sobre el mismo, detalle que parte desde cierta imprecisión en su título. En su redacción no se refleja la bibliografía de carácter internacional que ha estudiado la problemática en cuestión y queda en algo tan etéreo como un listado de buenas intenciones (Scaglione, 2013; Seda, 2014).

Otro aspecto que atenta contra la fortaleza de esta ley, es que ya existen normas y resoluciones que abordan lo expresado en la misma. De esta forma, la Ley 26892 parece ser un recordatorio sobre los principios que ya hemos mencionado en los antecedentes que desembocaron en su sanción. Un interrogante surge al preguntarnos si realmente

agrega un nuevo derecho para los menores o simplemente propone instancias de investigación sobre el tema (Seda, 2014).

Siguiendo esta línea, otro aspecto de debilidad que surge, es que los establecimientos educativos no dependen del Ministerio de Educación de la Nación, sino de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires. Pero, de su lectura, la normativa, sugiere la creación de un organismo dependiente del Gobierno Nacional con fondos provenientes de allí para la investigación de la temática, y no con fondos de las provincias. Un organismo de esta índole muy probablemente burocratizaría el proceso de investigación lo que tendría un impacto negativo en los fines de la ley (Álvarez y Ferral, 2016).

Yendo un poco más a un conflicto en particular, como podría ser un caso de bullying, la ley sugiere el diálogo para su resolución. Pero este método requiere una serie de circunstancias para que sea efectivo. Una de ellas es que tanto víctima como victimario deben reconocer la existencia del hecho, es decir deben mostrar voluntad de cooperar en la resolución del conflicto. El problema aquí es que, entre las partes, acosador y acosado, existe siempre un desequilibrio de poder que suele intimidar al menor en situación de indefensión y llevarlo a la negación de lo ocurrido (Moreno, 2018; Scaglione, 2013).

Finalmente, en la línea de lo particular, podemos citar lo establecido por el Artículo 8 Inc. "e" de la ley en cuestión que establece que:

el Ministerio de Educación de la Nación junto con el Consejo Federal de Educación debe crear una línea telefónica nacional gratuita para la atención de situaciones de violencia en las escuelas. Una vez recepcionadas, éstas deberán ser remitidas a la jurisdicción escolar que corresponda (Ley N° 26892, Artículo 8 inc. e)

La debilidad de este punto es de nuevo la falta de conocimiento profundo y burocratización de la problemática. ¿Los llamados deberían ser anónimos o no? De no poder ser anónimos: ¿un alumno que sufre de hostigamiento se comunicaría cuando expondría una situación personal percibida como de debilidad o falta de pertenencia a un grupo? ¿Cuánto tiempo se tardaría en la derivación a la jurisdicción correspondiente del caso? Estas situaciones de violencia escolar suelen requerir un rápido accionar de la comunidad educativa.

Conclusiones

La primera conclusión a la que podemos arribar, luego del análisis del material bibliográfico realizado en el presente trabajo, es que el paradigma de la convivencia escolar no se trata de un noble propósito educativo que queda en el ámbito de lo ideal, sino que es una construcción que surge en un determinado contexto socio-político cultural y que cuenta con su respectivo marco legal. A través del estudio de los antecedentes que culmina en la sanción de la Ley de Convivencia Escolar N°26892/2013, podemos ver y comprender claramente el proceso de emersión y consolidación del enfoque en cuestión.

La revisión de autores llevada a cabo ha tenido como objetivo brindar un sólido compendio de leyes enmarcadas en el mencionado paradigma, teniendo en vista al gestor educativo y sus necesidades como destinatarios. Con la función del directivo de promover la buena relación entre pares en el día a día escolar, se ha buscado llamar a la reflexión sobre sus responsabilidades en casos de conflicto. La conclusión a la que se ha arribado es que la prevención, la aceptación e intervención ante un emergente es necesaria para poder lograr una mejor escuela que trascienda los muros con valores democráticos y de justicia.

Si bien existe un cúmulo de trabajos referidos a los procesos de aplicación del paradigma de la convivencia llevados a cabo en escuelas de algunas provincias argentinas como Buenos Aires, Salta y Neuquén a través del análisis de los reglamentos o códigos de convivencia, etc. (Litichever, 2014); sería interesante contar con estudios similares desarrollados en todas las provincias del país. Según Malfe (1995), que la escuela se instituya como un espacio de creatividad y buena convivencia entre todos los estamentos institucionales depende un rasgo crucial: el tipo de gestión que se proponga y el liderazgo que se ejerza.

Un aspecto que llama notoriamente la atención es la falta de estadísticas a nivel nacional y provincial sobre casos de violencia escolar provenientes de organismos estatales y/o de las distintas jurisdicciones. Solamente, se pudo acceder a datos relevados por la ONG Bullying Sin Fronteras, con sede en Buenos Aires. Esto sugiere que los casos de violencia escolar siguen siendo todavía un tema espinoso que el Sistema Educativo trata de evitar en su totalidad.

Finalmente, podemos citar la notablemente poca precisión jurídica de la Ley de Convivencia Escolar. Es muy probable, que pronto, el contexto socio-cultural actual caracterizado por el uso de redes sociales requiera una normativa superadora que defina a las problemáticas con una mayor claridad.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, B. y Ferral, M. (2016). La escuela y los desafíos de la realidad social actual. Conflictos y entramado simbólico institucional. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-044/3>
- Bonavitta, F. (27 de mayo de 2013). Mejor prevenir que curar. *La Arena*. Recuperado de: http://archivo.laarena.com.ar/la_ciudad-mejor_prevenir_que_curar-94844-115.html
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Brujas
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Bono, E. (1990). *Conflictos. Una mejor manera de resolverlos*. Buenos Aires, Argentina: Deusto.
- De Lellis, M. y González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de Investigaciones*, XIX, 123-130.

- Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139948012.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Dos Santos, F. (2019). Bullying y Cyberbullying en la escuela secundaria: Revisión de las actitudes y decisiones docentes que no colaboran en la disminución de los casos de hostigamiento en las clases de Educación Física. En *XIII Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87127>
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002708.pdf>
- Fernández, M. (2016). Educación en derechos humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 27(1), 143-166. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/8376>
- Fridman, D. (2013). Análisis de los cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/482.pdf>
- García, A. y Salas, M. (2007). La escuela: orden y espanto. En *IV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: www.aacademica.org/000-073/173
- Litichever, L (2014). La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos. *I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación*. 1a ed. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/502/7441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005) Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media. *Última década*, 13(23), 103-130.
- Malfe, R. (1995). *Fantásmata: El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrutu.
- Moreno, V. (2018). La responsabilidad civil de los establecimientos educativos (Tesis doctoral). *Universidad Nacional de la Plata*. Buenos Aires. Argentina.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Osorio, C. (1 de agosto de 2013). Tras el bullying en la escuela Patricia, la insólita respuesta de la directora. *Diario UNO*. Recuperado de: https://www.diariouno.com.ar/mendoza/tras-el-bullying-en-la-escuela-patricia-la-insolita-justificacion-de-la-directora-1082013_HkUWUwEGBX
- Panella Vidal, F. (11 de mayo de 2012). Los padres son claves para contrarrestar las secuelas de la violencia escolar. *Diario UNO*. Recuperado de: https://www.diariouno.com.ar/mendoza/los-padres-son-claves-para-contrarrestar-las-secuelas-de-la-violencia-escolar-11052012_rjgWfDhmHX
- Plovovich De Hermida, M. (1997). Responsabilidad civil de los establecimientos educativos. *Revista anuario: Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, (4)9-25.
- Poma, L. (2007). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Educación*, 16(30), 41-52. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1800>
- Rabossi, E. (1988). *La enseñanza de los Derechos Humanos en la República Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Subsecretaría de Derechos Humanos. Ministerio del Interior.

- Real Academia Española. (2019). Convivir. *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/convivir>
- Resolución N° 1709, Reglamento general para establecimientos de enseñanza media (normal y comercial), La Plata, 28 de abril de 1958.
- Rivera, N. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying: desde el escenario escolar*. Bloomington, EEUU: Palibrio.
- Rosental, R. (2017). *Bullying. Metodología práctica Rosental*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Scaglione, A. (2013). *Bullying: consecuencias jurídicas en el ámbito escolar* (Tesis de grado). *Universidad Siglo Veintiuno*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12161/Scaglione%2C%20Amanda%20Soledad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seda, J. A. (2014). *Bullying: responsabilidades y aspectos legales en la convivencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tagliabue, N. (1997). Política Pública educativa. Revista *El fin del siglo en la Educación y la Cultura*. 3 (36).

Hacia un modelo analítico multidimensional para la co-construcción y sostenibilidad de proyectos escolares "TIS - Ciencias de la Computación"

Towards a multidimensional analytical model for the co-construction and sustainability of educational projects "TSI - Computer Science"

Patricia Silvana San Martín

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rosario, Argentina
E-mail: sanmartin@irice-conicet.com.ar

Resumen

El artículo propone el modelo analítico multidimensional TIS-CC como guía para la co-construcción y sostenibilidad de proyectos escolares en Ciencias de la Computación que promuevan procesos de inclusión social. El marco teórico aborda un enfoque socio-técnico-cultural que vincula la alfabetización digital con las Tecnologías para la Inclusión Social (TIS) en Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) por redes colaborativas. En lo metodológico se ajustó el modelo analítico socio-técnico PEM al caso de una especialización docente de nivel superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para examinar un grupo de indicadores significativos. El diseño e implementación de esta carrera proporcionó el corpus necesario para identificar y elaborar los indicadores de las cuatro dimensiones que integran el modelo. Finalmente, este estudio enfatiza que, para habilitar procesos de desarrollo sostenible e inclusión social que posibiliten una apropiación creativa de tecnologías, es clave otorgar tiempo y espacio a la co-construcción comunitaria de "intersaberes".

Palabras clave: tecnologías para la inclusión social, enfoque socio-técnico-cultural, formación docente, ciencias de la computación, modelo multidimensional.

Abstract

This paper proposes the multidimensional analytical model "TSI-CS" as a guide for the co-construction and sustainability of school projects in Computer Science that promote social inclusion processes. The theoretical framework addresses a socio-technical-cultural approach that links digital literacy with Technologies for Social Inclusion (TSI) in Educational Practices Mediated (EPM) by collaborative networks. In methodological terms, the socio-technical analytical model EPM was fitted to the case of a higher level teaching specialization in Didactics of Computer Science to examine meaningful set of indicators. The design and implementation of this degree program provided the necessary corpus to identify and elaborate indicators of the four dimensions that make up the proposed model. Finally, this study emphasizes that to enable processes of sustainable development and social inclusion that enable a creative appropriation of technologies, it is key to grant time and space to the community co-construction of "intersaberes".

Key words: technologies for social inclusion, socio-technical-cultural approach, teacher training, computer science, multidimensional model.

SAN MARTÍN, P. S. (2020) "Hacia un modelo analítico multidimensional para la co-construcción y sostenibilidad de proyectos escolares 'TIS - Ciencias de la Computación'". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 67-81. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-288>

RECIBIDO: 22/6/2020 – ACEPTADO: 1/7/2020

Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible cuyo lema es “Transformar nuestro mundo” (ONU, 2015), ha sido aprobada por 193 estados miembros de las Naciones Unidas que han consensuado 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esta Agenda reúne 169 metas que persiguen transformaciones globales en cuanto a problemáticas relacionadas a la pobreza extrema, la exclusión social, el cambio climático y también el acceso a la educación, salud y trabajo, entre otras. La reducción de las desigualdades en un sentido amplio y el cuidado del hábitat a nivel global son clave de estas metas que, según las recomendaciones, deberán abordarse a través de alianzas estratégicas intersectoriales que prioricen no sólo enfoques integrados sino también de integración. La UNESCO por su parte, garantiza que el papel de la cultura se tenga en cuenta en los ODS. En este sentido, deja explícito que cada estado miembro deberá articular sus políticas públicas implementando acciones contextualizadas de forma multisectorial y construyendo los correspondientes indicadores en cuanto a implementación y seguimiento¹.

Siguiendo a Del Río Sánchez, Martínez Osés, Martínez-Gómez y Pérez (2019), la declaración de la Agenda 2030 explicita el rol estratégico que cumplen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en lo que refiere a la creación de capacidades en vistas al logro de los ODS. Asimismo, los autores hacen mención *“a las desigualdades existentes en el acceso, uso y apropiación de las TIC derivadas de las interrelaciones de otras desigualdades sociales, económicas y culturales, tales como hábitat rural/urbano, nivel socioeconómico, nivel educativo, género, etc.”* (p. 6). En esta dirección, advierten sobre la necesidad de un marco de análisis para la acción que tenga en cuenta la gestión de las disrupciones devenidas de la revolución tecnológica. Además, sostienen que el potencial muchas veces expresado sobre las TIC aún no se ha concretado en un modelo de desarrollo generalizado. En otras palabras, existe un consenso acerca de que el enfoque de las políticas para reducir la denominada “brecha digital” se ha centrado en lograr el acceso a las TIC, sin embargo, salvo en algunos casos, se ha excluido la participación de grupos en situación de pobreza en la formulación de dichas políticas, desconociendo sus necesidades más específicas y sus propios contextos culturales.

Por otra parte, se mencionan distintos aspectos relacionados a la seguridad informática, por ejemplo, el cuidado de la privacidad de datos o la circulación de contenidos ilegales entre los más jóvenes, cuestiones que afectan sensiblemente a la población global.

En el marco de los Derechos Humanos, los documentos internacionales instan a los estados miembros a garantizar los Derechos Socio-técnicos desarrollando políticas que fortalezcan las siguientes iniciativas: datos abiertos, código abierto, alfabetización digital, mediática e informacional. También hacen hincapié en el acceso y servicio universal, en los fondos de acceso y gobierno abierto, exigiendo la transparencia no sólo de las empresas sino también del resto de los actores sociales.

Sin embargo, de la lectura del mencionado documento publicado como “*PolicyPapers UNESCO*” (Del Río et al., 2019), la perspectiva que parece prevalecer sobre la apropiación de TIC y otras tecnologías está más relacionada con los enfoques difusionistas de transferencia tecnológica que con la sostenibilidad de procesos de apropiación creativa y producción de tecnología/conocimiento, cualquiera sea la comunidad de referencia.

Tal como lo plantean Armella y Langer (2020), poniendo por caso escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana de Argentina, el “*alud*” de las políticas de inclusión digital centradas en los artefactos no sólo no resuelve las problemáticas de inclusión digital sino que tampoco permiten pensar a los docentes otros aspectos educativos que allí se presentan.

Entonces, si bien los ODS apuntan al empoderamiento de las comunidades y la promoción de capacidades, quedaría aún pendiente poner en obra procesos y prácticas que posibiliten una co-construcción socio-educativa-cultural que trascienda el mero uso instrumental de los artefactos tecnológicos y/o su adopción acrítica. Por ejemplo, la formación y capacitación docente en Argentina se ha enfocado principalmente hacia un primer nivel de apropiación instrumental de aplicaciones, herramientas y recursos digitales de las actuales TIC vinculadas a la práctica educativa (Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015) sin generar hasta el momento los cambios cualitativos esperados (Grasso, Pagola y Zanotti, 2017). En este sentido, tampoco se ha otorgado suficiente protagonismo al rol que el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial de las comunidades, podría cumplir en dichos procesos.

A partir de lo expuesto el presente artículo tiene la finalidad de proponer un modelo analítico multidimensional denominado “*TIS-CC*” que podría guiar la factibilidad de co-construcción y evaluación de la sostenibilidad de proyectos generados desde la escuela, que integran contenidos de Ciencias de la Computación bajo un enfoque socio-técnico-cultural.

En el siguiente apartado se expone un marco teórico que sintetiza aspectos significativos del entramado complejo de procesos y prácticas que podrían favorecer una apropiación no excluyente y creativa de tecnología. Luego, se explicita cómo se desarrolló metodológicamente dicho modelo que toma como caso una especialización docente de nivel superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación (Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina). Por último, se abordan las conclusiones.

Marco teórico socio-técnico-cultural

En el siglo XXI emergen nuevas dinámicas socio-técnicas de construcción de conocimiento abierto y prácticas mediatizadas por las actuales TIC (San Martín, 2003; Burbules, 2014). Sin embargo, los tomadores de decisión no siempre han tenido en cuenta el contexto diverso de acceso a las TIC de los destinatarios de las propuestas, proyectos y políticas, así como tampoco las condiciones de producción y reconocimiento en su contexto cultural.

Con referencia a contenidos de aprendizaje del actual contexto socio-técnico digital, en numerosos países se han incorporado en el currículo escolar contenidos relacionados con las Ciencias de la Computación (CC) empleando distintos modelos pedagógicos (Heintz, Manila y Farnqvist, 2016; Yadav, Hong y Stephenson, 2016). Estas acciones tanto a nivel internacional como nacional, se encuentran en una fase inicial² (Borchart y Roggi, 2017; Queiruga, Tzancoff, Venosa y Gómez, 2019), dejando abiertos interrogantes sobre cómo podrían llevarse a cabo en la práctica escolar para hacer efectivas las metas planteadas por los ODS.

El concepto histórico de desarrollo sostenible que surgió a mediados de 1980 articulaba un modelo de tres dimensiones o pilares: el crecimiento económico, la inclusión social y el equilibrio medioambiental. Este concepto fue afianzándose paradigmáticamente como pauta para las estrategias de desarrollo sostenible. Sin embargo, en la primera década del presente siglo, la comunidad académica e instituciones como la UNESCO y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible solicitan que la cultura sea incluida en este modelo como el cuarto pilar para promover el desarrollo.

Averando que la cultura al fin y al cabo moldea lo que entendemos por desarrollo y determina la forma de actuar de las personas en el mundo. Esta nueva perspectiva apunta a la relación entre cultura y desarrollo sostenible a través de un enfoque doble: desarrollando los sectores culturales propios (...); y abogando para que la cultura sea debidamente reconocida en todas las políticas públicas, particularmente en aquellas relacionadas con educación, economía, ciencia, comunicación, medio ambiente, cohesión social y cooperación internacional. (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos, 2010, p. 2)

Pinch y Bijker (2008) plantearon que los efectos sociales del uso de los objetos técnicos son diferentes de acuerdo al contexto donde se encuentren. Desde este enfoque de corte constructivista, los factores técnicos, económicos, políticos y culturales inciden en su diseño y creación. Asimismo, y este fue su principal aporte, argumentaron que la utilidad y el funcionamiento de un soporte son una co-construcción social a partir de las intervenciones de distintos grupos sociales y estilos locales, tanto en el plano de la configuración socio-tecnológica como del desarrollo cognitivo.

Desde esta perspectiva se advierte que la trayectoria de una tecnología constituye un proceso dinámico y complejo compuesto tanto por la materialidad artefactual como por las tensiones, disputas y valores simbólicos. En efecto, tal como lo expresara inicialmente Hughes (2008 [1987]), esta trayectoria solicita un abordaje sistémico complejo.

La noción de sistema complejo planteada por García (2007) posibilita argumentar que un Sistema Tecnológico Social (STS) habilita trayectorias socio-técnicas que se configuran como un proceso de co-construcción de productos, procesos de aprendizaje, de producción, organizacionales e institucionales. Además involucran relaciones entre los polos de producción y reconocimiento, la construcción de funcionamiento/no funcionamiento de una tecnología y por último relaciones problema-solución, racionalidades, políticas y estrategias puestas en obra (Thomas, 2011).

Podría decirse en referencia a las TIC, que las trayectorias socio-técnicas no han resultado suficientemente satisfactorias a la fecha en vistas a la equidad y garantías de desarrollo sostenible en un significativo número de comunidades y países. Cabe recordar que los nuevos dispositivos mediatizados en su construcción anudan las relaciones entre saber y poder las cuales se materializan en prácticas sociales particulares en determinados contextos socio-culturales e históricos (Andrés y San Martín, 2018). Estos aspectos en tanto experiencia, son constitutivos del espacio vivido, dando cuenta de la condición del habitar.

Por lo tanto, un proceso de empoderamiento comunitario que otorgue valor estratégico a los conocimientos específicos relacionados a las tecnologías (entre las que se encuentran las TIC), debería fundamentarse en el desarrollo de capacidades devenidas de prácticas que aborden las múltiples dimensiones que configuran el contexto cultural de los grupos implicados desde una perspectiva sistémica compleja. En esta dirección, si el desarrollo sostenible se pudiera concebir como una política cultural (Rodríguez, 2019), dichas prácticas podrían ir más allá de la búsqueda de paliativos de problemáticas situadas.

Así, en el marco de los STS sería posible habilitar procesos de co-construcción y de innovación de conocimiento más complejos en los que la memoria cultural activa les otorgaría sentido y valor.

Las Tecnologías Sociales no son -no tienen por qué restringirse a- una respuesta paliativa, una forma de minimizar los efectos de la exclusión de los pobres. Es mucho más interesante y útil concebirlas como una forma de viabilizar la inclusión de todos en un futuro posible (Thomas, 2011, p.13).

Cabe mencionar que, dichas tecnologías habilitan tanto trayectos productivos novedosos como mejores hábitos de consumo y procesos no excluyentes que generan dinámicas endógenas de innovación y cambio tecnológico. Según Picabea (2017) una formación que promueva la disponibilidad de los sujetos hacia un abordaje intersectorial responsable, posicionando a las políticas públicas y a sus efectos como ejes activos de articulación, podría evitar reproducir las relaciones sociales de inequidad que existen actualmente. Entonces, en este tipo de formación no deberían desconocerse los sentidos que adquiere el patrimonio como memoria activa, efectivizados en prácticas reguladas por la cosmovisión de los colectivos implicados.

Por lo expuesto, un enfoque *integrado* como presentan los STS para el abordaje de una problemática compleja posibilita *integrar* los recursos de investigación y desarrollo de la región con los saberes comunitarios. En lo metodológico dichos sistemas se co-construyen a partir de alianzas estratégicas logradas por acuerdos intersectoriales en los que participan actores relevantes. Todo lo cual habilitaría la puesta en obra de diversas Tecnologías para la Inclusión Social (TIS).

La TIS son definidas por Thomas, Juárez y Picabea (2015) como una forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas de inclusión social y de desarrollo sostenible que respondan a problemáticas situadas.

Este enfoque se ve plasmado en el ODS 17 (ONU, 2015) que postula como requerimiento indispensable las alianzas entre los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil. En esta dirección los diversos participantes de la alianza deberán asumir el compromiso ético hacia la escucha del Otro. Esto implica trabajar en redes colaborativas con disponibilidad no sólo a la construcción de lo interdisciplinar sino también otorgar sentido a lo indispensable que resulta co-construir “intersaberes”.

Así pues esto tensiona fuertemente los intereses de los distintos sectores dominantes, valga por caso paradigmático la violencia históricamente ejercida a comunidades originarias donde se desconocen los sentidos que articulan sus identitarias formas de habitar (Szmulewicz y Liscovsky, 2016).

Bajo estas condiciones la apropiación de TIC (en su diversidad artefactual), implica reconocer una diversidad de prácticas sociales en contextos culturales situados, que según Verón (2013) en el “trayecto largo de la mediatización” se presentan significativamente disímiles. Entonces sólo a partir de dicho reconocimiento, sería posible articular una formación socio-técnica-cultural hacia una apropiación creativa donde los conocimientos relacionados a lo informacional, a nuevas formas comunicacionales y a las lógicas de la programación digital cobren sentido y valor como prácticas afines al bienestar comunitario.

De esta manera en el marco de los STS, la propia red social participativa podría ir seleccionando: 1) los artefactos TIC más adecuados; 2) en lo computacional, el hardware y las herramientas de *software* de desarrollo y de edición de código abierto; 3) en lo informacional, las estrategias de búsqueda de objetos textuales (contenidos y recursos) disponibles en acceso abierto a los fines de producir nuevas síntesis de “intersaberes”. Por lo tanto, considerando la necesaria articulación con el sistema educativo, la inclusión de nociones en CC que exhibiera una débil articulación curricular no sólo con otros contenidos disciplinares sino también con problemáticas del contexto socio-cultural, prácticas comunitarias y lineamientos de las políticas públicas regionales vigentes, podría acarrear reduccionismos e inducir a cierto instrumentalismo tecnológico (Monjela y San Martín, 2016).

En efecto este instrumentalismo excluiría la posibilidad de una apropiación creativa y de una innovación socio-técnica-cultural basada en la articulación de “intersaberes”. Asimismo obturaría alternativas sostenibles de solución a problemáticas de relevancia para la comunidad educativa, en su propio contexto regional.

San Martín (2008) con el objeto de posibilitar prácticas de producción de conocimiento en interacción colaborativa, introduce la perspectiva del Dispositivo

Hipermedial Dinámico (DHD) como red socio-técnica heterogénea que entrama aspectos sociales y artefactuales a partir de un contexto situado.

Dicho horizonte teórico no desconoce las tensiones que se producen en los contextos de interacción participativa de cara a la producción de objetos tanto materiales como inmateriales y argumenta que es allí donde reside el desafío de co-construir y sostener dicho dispositivo como TIS. Esto implica potenciar el conocimiento vinculado a las actuales tecnologías digitales donde se incluyen las TIC, sin dejar de lado los conocimientos patrimoniales comunitarios.

Este desafío solicita que los participantes del DHD asuman como posicionamiento ético el desarrollo de prácticas no excluyentes. Cabe señalar que la red socio-técnica DHD puede co-construirse en diferentes contextos: educativos, de investigación, laborales, comunitarios, y presentar distintos grados de heterogeneidad en cuanto a quienes participan, pero su generación tiene como condición el interés consensuado de avanzar sobre un núcleo problemático detectado/experimentado en un contexto organizacional y/o institucional situado, es decir, que el DHD persigue una finalidad específica (San Martín, 2018).

A las actividades que se llevan adelante en un DHD educativo se las concibe como Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM-DHD). En éstas la creatividad se expresa a partir de una actitud lúdica hacia el descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje, con un propósito articulador de saberes y prácticas, donde los sujetos habitan sus propias experiencias individuales y colectivas a través de recorridos múltiples y diversos bajo la modalidad de taller. Para el análisis socio-técnico de dichas prácticas en contextos situados Andrés y San Martín (2018) han formulado un modelo analítico multidimensional configurado por cuatro dimensiones interrelacionadas y no jerárquicas (Social, Institucional, Textual y Técnica), cuyos indicadores se pueden ajustar según las características y objetivos del DHD.

En este marco no excluyente, se propone conceptualmente a la Accesibilidad-DHD como la ampliación de significantes que intervienen en los procesos de producción de sentido de objetos puestos en circulación desde determinado soporte digital, considerando las posibilidades múltiples y variadas del contexto de reconocimiento.

En esta dirección, resultan relevantes las disímiles formas de recepción y de reelaboración de los objetos digitales por lo cual este proceso se expresa como una obra abierta, inacabada, en perpetuo movimiento, que dependerá de las singularidades y necesidades de quienes conforman la red socio-técnica (Cenacchi, San Martín y Monjelat, 2020).

La co-construcción del modelo analítico multidimensional “TIS-CC”

Fundamentado en el marco teórico expuesto, se propone en este apartado un modelo analítico multidimensional referido a la evaluación de factibilidad de co-construcción y

sostenibilidad de proyectos TIS-CC en un contexto escolar comunitario.

A nivel metodológico dicho modelo tomó como base la estructura en cuatro dimensiones no jerárquicas e interrelacionadas que provienen del modelo analítico multidimensional para la sostenibilidad de PEM: Institucional, Textual, Social y Técnica (Andrés y San Martín, 2018). Dadas las posibilidades de contextualización del modelo PEM, los indicadores que corresponden a cada dimensión fueron revisados tomando como caso la “Especialización Docente de Nivel Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación” centrada en el aprendizaje y enseñanza del pensamiento computacional y la programación en el nivel primario³ (Casali, Monjelat, San Martín y Zanarini, 2020).

El corpus de datos que proporcionó la identificación de los indicadores se obtuvo de las fases de diseño e implementación de la carrera donde se aplicaron principalmente instrumentos y técnicas de la Investigación Acción. Asimismo se tuvieron en cuenta los resultados de las cuatro evaluaciones y devoluciones externas realizadas al final de cada semestre⁴. Estas evaluaciones correspondieron al monitoreo de los avances de una política pública nacional que promueve la introducción de nociones de las CC en la educación primaria y secundaria considerando la necesaria formación docente.

De tal modo que la adecuación de algunos de los indicadores ya previstos en el modelo de base y la generación de otros complementarios y no redundantes se fue elaborando para cada dimensión de forma espiralada, a partir de las voces de los distintos actores relevantes implicados.

Acerca del diseño curricular

El diseño curricular de la especialización fue elaborado bajo una metodología de trabajo interdisciplinar en la que participaron en alianza socio-técnica dos docentes-investigadores en CC, dos investigadoras en Ciencias de la Educación y dos docentes especialistas del Profesorado del Nivel Primario.

El fundamento de la carrera planteó una doble articulación que considerara tanto los procesos como los productos implicados en el desarrollo del pensamiento computacional y la programación, como TIS.

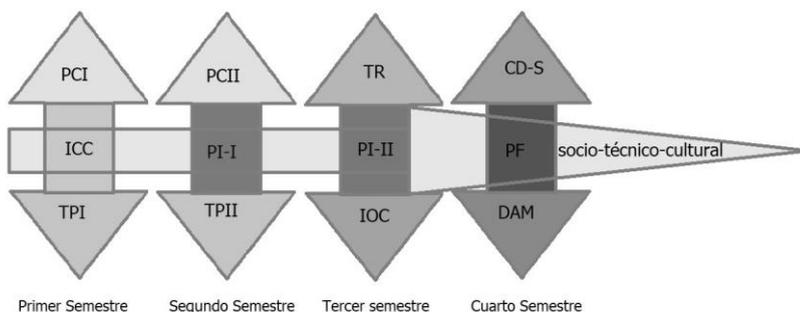
En consecuencia, en la formación propuesta se buscó que tanto los procesos implicados en las prácticas docentes que incluyen contenidos relacionados con las CC, como los productos generados (programas, videojuegos, simulaciones, historias interactivas, etc.), puedan abordar problemáticas socioeducativas y regionales desde su complejidad y promover así un uso crítico de las herramientas y conceptos en contextos proyectuales mediatizados por DHD.

En la siguiente figura 1 se presenta un esquema del diseño curricular que consta en total de 12 módulos, cuyos contenidos se desarrollaron didácticamente de forma espiralada durante 4 semestres consecutivos (400 hs. reloj).

Los módulos específicos son: Pensamiento Computacional (PC I y II), Taller de Programación (TP I y II), Taller de robótica (TR), Introducción a la organización de

computadoras (IOC), Ciencias de datos, privacidad y seguridad de la información (CD-S) y Desarrollo de Aplicaciones Móviles (DAM). Estos módulos se articulan con un eje troncal donde se desarrollan contenidos relativos al enfoque socio-técnico-cultural adecuados a problemáticas del contexto educativo escolar. Dicho eje está configurado por los módulos: Introducción a las CC (ICC), Proyecto integrador I (PI-I), Proyecto Integrador II (PI-II) y, Proyecto Final (PF).

Figura N° 1: Esquema curricular de la especialización



Fuente: elaboración propia

Acerca del cursado

Durante el cursado de la carrera, en el eje troncal se trabajaron aspectos vinculados a los STS, la noción de DHD y la importancia de tener en cuenta los procesos de Accesibilidad-DHD en prácticas no excluyentes.

En cuanto a las temáticas relevantes a nivel provincial, se abordó el proyecto institucional desde una visión sistémica compleja, mediante la construcción del diálogo interdisciplinar/intersaberes y la perspectiva escolanovista retomando la experiencia regional llevada adelante por Olga Cossettini como memoria activa (1935-1950) (Serra y Welti, 2018).

La modalidad de taller físico-virtual implementada en toda la carrera posibilitó el intercambio, los procesos de autoevaluación y la reflexión permanente acerca de las problemáticas suscitadas en los distintos contextos escolares de práctica. Un tema transversal a todos los módulos se centró en los posibles proyectos que podían llevar a cabo en sus respectivas instituciones educativas integrando los contenidos de CC que se iban desarrollando.

Así, más allá de las posibles prácticas dentro del aula escolar, se promovió un intercambio propositivo sobre cómo integrar estos conocimientos con colegas y/o familias, abordando cuestiones relacionadas, por ejemplo, a los vínculos de respeto y responsabilidad colectiva, de inclusión educativa, al patrimonio como bien de todos, al

cuidado de lo común, entre otros. También se trabajaron tanto el interés y la valoración de contenidos de CC por parte de otros docentes como diversas problemáticas no sólo medio ambientales sino también de convivencia, de organización temporal y de infraestructura.

En la mayoría de los módulos se trabajó una variada cantidad de estrategias y actividades didácticas sin computadoras (Bell, Written & Fellows, 2015), en atención a las inquietudes de los cursantes que en su mayoría reportaron permanentes dificultades en el estado de las computadoras de sus escuelas, los inconvenientes en el traslado y distribución del equipamiento, en lo inestable de la conectividad WIFI, entre otras.

Todos estos temas se fueron desarrollando a los fines de que las maestras y maestros pudieran concebir la construcción de un proyecto de mediano plazo que integre los contenidos de CC al marco teórico-metodológico de las TIS, situados en la realidad institucional de sus prácticas docentes.

Estos recorridos emergentes fueron generando la construcción de lo significativamente común en torno a las distintas problemáticas o a los temas de interés a partir de procesos de reflexión socio-técnicos-culturales que habilitaron distintas instancias en el diseño de proyectos grupales e individuales contextualizados.

Si bien la obligatoriedad de un proyecto efectuado en el campo escolar correspondía al último semestre (Módulo Proyecto Final), a partir del segundo semestre los cursantes fueron integrando estos nuevos conocimientos a su labor docente.

El trayecto de cursado no estuvo exento de algunas tensiones. Sin embargo, esto posibilitó por una parte que el grupo responsable de la carrera reconfigure cuestiones organizacionales e institucionales del cursado. Por otra, que los destinatarios realizaran ajustes en sus proyectos para asegurar la factibilidad en campo escolar⁵. Todo lo cual posibilitó una mayor especificidad en los indicadores a tener en cuenta para el modelo TIS-CC.

La siguiente figura 2, muestra los indicadores analíticos resultantes considerando las cuatro dimensiones interrelacionadas y no jerárquicas: I (Institucional); S (Social); Tx (Textual) y T (Técnica). Cabe aclarar que el desarrollo específico de cada indicador excede los límites del presente trabajo, no obstante, a partir de su denominación se pueden inferir las principales relaciones con las temáticas expuestas.

Figura N° 2: Modelo analítico multidimensional proyectos TIS-CC



Fuente: elaboración propia

Si bien estos indicadores se elaboraron contextualizados en un caso de formación de maestros del nivel primario, se estima que tienen un grado de generalidad que permitiría su aplicación al nivel secundario. Asimismo, en el marco de la perspectiva socio-técnica-cultural pueden ser adecuados y/o complementados según otros requerimientos.

Conclusiones

En el desarrollo de este artículo se sostuvo que una apropiación creativa de tecnología fundamentada en un enfoque socio-técnico-cultural es requerida para avanzar hacia las metas de desarrollo sostenible planteadas por la Agenda 2030. En esta dirección se puso

en foco la importancia de incorporar en la educación obligatoria argentina y por ende en la formación docente, contenidos curriculares que introducen nociones de las Ciencias de la Computación potenciando metodológicamente la generación de proyectos concebidos como TIS. Estas tecnologías, en el marco de los STS, se presentan como una clave estratégica de democratización para la ampliación radical del espacio público.

Desde el marco teórico-metodológico de las PEM-DHD, la perspectiva socio-técnica-cultural se presenta como un horizonte deseable de prácticas colaborativas en red. A partir de un posicionamiento ético hacia la escucha del Otro, el DHD es un espacio participativo donde se asume la co-construcción de “intersaberes”. Esta dinámica de interacción solicita ser promovida y desplegada desde un proyecto institucional que en el marco de los ODS implique a la comunidad educativa en su conjunto y a su vez, promueva alianzas estratégicas. Todo lo cual otorgaría mayor factibilidad a dichos proyectos, al tiempo que se constituye en un trayecto de aprendizaje hacia las nuevas formas de gestión del conocimiento, de organización y producción que solicitan los STS. De este modo, la comunidad educativa en su contexto institucional es un actor relevante generador de TIS, tanto al hacer evidente las problemáticas de exclusión social como para potenciar en la acción procesos transformadores.

A nivel estatal el diseño e implementación de políticas públicas nacionales en formación docente integrando las CC resultó innovador desde múltiples aspectos. La convocatoria tuvo un acertado perfil original: establecía como condición la conformación de una alianza socio-técnica Universidad-ISFD y otorgaba la posibilidad de experimentación curricular en atención a las necesidades del ámbito regional. Todo lo cual impulsó una valiosa diversidad de diseños curriculares en las especializaciones y consistentes resultados innovadores de procesos didácticos contextualizados.

La evaluación externa al término de la cursada de los módulos del caso “Aprendizaje y Enseñanza del Pensamiento Computacional y la Programación en el Nivel Primario” realizada en julio del 2019, dio cuenta de opiniones muy positivas por parte de los destinatarios. Entre los aspectos más relevantes mencionaron el carácter original de la oferta, la pertinencia de la temática, la calidad de los materiales, la propuesta pensada para ser trasladada al aula, el trabajo de los docentes a cargo de los módulos y el carácter gratuito de la formación ofrecida. Particularmente, destacaron tanto las herramientas que les brindó la especialización en didáctica de las CC para poder reflexionar acerca de las prácticas docentes desde otro ángulo. Además ponderaron la posibilidad de trabajar “sin la computadora”, debido a que, en general, existen restricciones de disponibilidad de este recurso y límites de conocimiento sobre dicha tecnología (Scasso, 2020).

La posibilidad de construcción conjunta llevada adelante en el DHD de la carrera brindó un andamiaje que puede orientar metodológicamente futuros procesos de co-construcción y sostenibilidad de proyectos TIS-CC educativos.

El modelo propuesto proporciona posibles indicadores en cada una de las dimensiones para relevar datos situados poniendo en evidencia el entramado complejo que presenta este tipo de proyectos. Cabe mencionar que en lo metodológico es nodal tener presente la vinculación dinámica de las cuatro dimensiones contextualizadas tanto al realizar la adecuación de los indicadores como en el posterior análisis de los datos relevados.

Finalmente para habilitar procesos de desarrollo sostenible e inclusión social que promuevan una apropiación creativa de tecnologías, es clave que desde la institución escolar se comience a habitar en comunidad un tiempo y espacio para la co-construcción de “intersaberes”.

Notas

¹Ver en Agenda 2030 ODS Argentina (<https://www.odsargentina.gob.ar/>) lo referido a las acciones emprendidas en nuestro país. A la fecha el país cuenta con 80 metas seleccionadas de los ODS según las prioridades nacionales y 242 indicadores.

²Ver Resolución CFE Nº 263/15 y Resolución CFE Nº 343/18, donde se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (NAP EDPR) para los diferentes niveles de la educación obligatoria. Entre los lineamientos expuestos se planteó desarrollar un plan de formación docente continuo, orientado a la sensibilización, difusión e integración de los NAP EDPR.

³La carrera fue aprobada por Resolución Nº 1565/17 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe para su dictado de dos años de duración y surgió como resultado de un Convenio de Cooperación Académica suscripto entre la Fundación “Doctor Manuel Sadosky” de Investigación y Desarrollo en las Tecnologías de la Información y Comunicación, la Universidad Nacional de Rosario y el Instituto Superior de Formación Docente Nº 36 “Mariano Moreno” de la ciudad de Rosario. Cabe mencionar que en su cursado, iniciado en agosto del 2017 en Rosario, participaron gratuitamente docentes del nivel en la modalidad presencial (requerimiento fijado por la convocatoria nacional de proyectos de carrera), siendo la primera en comenzar de un total nacional de ocho especializaciones.

⁴Consultaren<http://program.ar/especializaciones-de-nivel-superior-en-ensenanza-de-las-ciencias-de-la-computacion/>. La duración de dos años de la carrera posicionó a estas especializaciones como las primeras de larga duración en la temática para docentes en ejercicio. Cabe señalar que, más allá de la orientación al nivel primario y/o secundario que optó cada proyecto, se dio lugar a una alta diversidad de enfoques en lo curricular con distintas adecuaciones según el contexto regional.

⁵Las prácticas en campo escolar donde los cursantes llevaban adelante los proyectos diseñados, eran obligatorias para la aprobación de la carrera. Las observaciones correspondientes a cada maestro/a se desarrollaron durante el período junio-noviembre 2019.

Referencias bibliográficas

- Andrés, G. y San Martín, P. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas. *Revista de Educación*, 13, 143-161.
- Armella, J. y Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Revista Espacios en Blanco*, 30(1), 99-115.
- Bell, T., Witten I. H. & Fellows, M. (2015). *CS Unplugged: An enrichment and extension programme for primary-aged students*. EEUU: Bell, Written & Fellows.
- Borchart, M. y Roggi, I. (2017). Ciencias de la Computación en los sistemas educativos de América latina. *Cuaderno SITEAL/TIC*, enero de 2017. OEI-UNESCO-IIEP. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), 1-7.
- Casali, A., Monjelat, N., San Martín, P. y Zanarini, D. (2020). Primary Level Teachers Training in Computer Science: Experience in the Argentine Context. In P. Pesado & M. Arroyo, (Eds.)

- Computer Science – CACIC 2019*, pp. 389-404, Springer Nature Switzerland AG. DOI 10.1007/978-3-030-48325-8_25.
- Cenacchi, M., San Martín, P. y Monjelat, N. (2020). Los principios de Accesibilidad-DHD aplicados al diseño y desarrollo de un juego musical. *Lúdicamente*, 9 (17), s/p.
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2010). La cultura es cuarto pilar del desarrollo sostenible. Documento de Orientación Política. *Cumbre Mundial de Líderes Locales y Regionales - 3er Congreso Mundial de CGLU*. 17 de noviembre 2010, Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.agenda21culture.net/es/documentos/cultura-cuarto-pilar-del-desarrollo-sostenible>
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 263/15. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/263-15.pdf>
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 343/18. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_343-18.pdf
- Del Río Sánchez, O., Martínez Osés, P., Martínez-Gómez, R., Pérez, S. (2019). *TIC para el Desarrollo Sostenible. Recomendaciones de políticas públicas que garantizan derechos*. Policy Papers UNESCO. Montevideo, Uruguay: UNESCO.
- García, R. (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Grasso, M., Pagola, L. y A. Zanotti (2017). Políticas de inclusión digital en argentina. Usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 95-107.
- Heintz, F., Mannila, L., & Farnqvist, T. (2016). A review of models for introducing computational thinking, computer science and computing in K-12 education. In *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*. Erie, Pennsylvania, USA: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Hughes, T. (2008 [1987]). La evolución de los grandes sistemas tecnológicos. En Thomas, H. y Buch, A. (coord.), *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología* (pp. 101-145). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ministerio de Educación de Santa Fe, Resolución N° 1565/17. Santa Fe, Argentina. Recuperado de: <http://program.ar/wp-content/uploads/2015/04/Res-1565-17-Aprueba-especializaci%C3%B3n-ENS-N%C2%BA-36.pdf>
- Monjelat, N., y San Martín, P. (2016). Programar con *Scratch* en contextos educativos: ¿Asimilar directrices o co-construir Tecnologías para la Inclusión Social? *Praxis Educativa*, 20(1), 61–71.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General ONU*, 25 de septiembre de 2015. Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Queiruga, C., Tzancoff, C. B., Venosa, P. y Gómez, S. (2019). Ciencias de la Computación y escuelas ¿una didáctica específica? En Pesado, P y Aciti, C. (eds.), *Libro de Actas del XXIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación CACIC 2018*(pp. 1040–1049). Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Picabea, F. (2017). Los Sistemas Tecnológicos Sociales como herramienta para orientar procesos inclusivos de innovación y desarrollo en América Latina. *Programa Hábitat Inclusivo*, (10), 1-25.
- Pinch, T. y Bijker, W. (2008). La construcción social de hechos y artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En Thomas, H. y Buch, A. (coord.), *Actos, actores y artefactos* (pp. 19-62). Edición 1987. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Rodríguez, L. (2019). Patrimonio y Creatividad para el Desarrollo Sostenible: Las Convenciones de la

- UNESCO. En *Jornadas sobre Patrimonio Cultural Inmaterial en Paraguay. Hacia un desarrollo intersectorial de las políticas públicas*. 19 de agosto 2019, Asunción del Paraguay.
- San Martín, P. (2003). *Hipertexto: seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires: La Crujía.
- San Martín, P. (2008). *Hacia la construcción de un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- San Martín, P. (2018). Abrir la memoria habitando Creativa Monumento. *Propuesta educativa*, 2(50), 92-104.
- Scasso, M. (coord.) (2020). Especializaciones en Didáctica de las Ciencias de la Computación. Evaluación de procesos y resultados. *Informe Final 2019*. Argentina: Fundación Quantitas. S/P.
- Serra, M. S. y Welti, E. (2018). La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena. En Balagué, C. (comp.), *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 39-66). Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Szmulewicz, M., y Liscovsky, I. (2016). La resistencia como entramado del Lugar: el caso de la “gente de los médanos” (Las Aguadas, Argentina). *Ambiente y Desarrollo*, 20(39), 9-20.
- Tedesco, J. C., Steinberg, C. y Tófaló, A. (2015). *La integración de TIC en la educación básica en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Thomas, H. (2011). Las tecnologías desempeñan un papel central en los procesos de cambio social y conforman una dimensión clave para el diseño de políticas públicas de Ciencia, Tecnología, Innovación y Desarrollo. *Sistemas Tecnológicos Sociales y Ciudadanía Socio-Técnica*, 1-18. Recuperado de: <http://maestriadicom.org/articulos/sistemas-tecnologicos-sociales-y-ciudadania-socio-tecnica-2/>
- Thomas, H., Juárez, P. y Picabea, F. (2015). *¿Qué son las tecnologías para la inclusión social?* Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Verón, E. (2013). *La semiosis social II. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Yadav, A., Hong, H. & Stephenson, C. (2016). Computational Thinking for All: Pedagogical Approaches to Embedding 21st Century Problem Solving in K-12. *TechTrends*, 60(6), 565-568. DOI 10.1007/s11528-016-0087-7

Hacer escuela. Gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata

The grammar of schooling and political grammar in the Plan FinEs2 experience in La Plata city

Federico Martín González

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

E-mail: federicomartin.gon@gmail.com

Resumen

En este artículo nos preguntamos por la forma en que la gramática política de una organización que llevaba adelante el Plan FinEs2 y el despliegue de un conjunto de tácticas cotidianas intervenían en la configuración de una gramática escolar particular. Partiendo de una investigación doctoral en dos barrios de clases populares de la ciudad de La Plata durante el período 2013-2019 y del análisis de un corpus empírico construido a partir de distintas técnicas metodológicas cualitativas, estudiamos el desarrollo de tres tácticas cotidianas que enmarcaron el proceso de hacer escuela. De esta forma identificamos que las percepciones, prácticas y tradiciones militantes se articulaban con las maneras en que las referentes educativas y docentes concebían el espacio y el tiempo escolar.

Palabras clave: gramática escolar, gramática política, Plan FinEs2, tácticas, escuela.

Abstract

This article aims to contribute to the understanding how the political grammar of an organization influenced the grammar of schooling. Based on a doctoral research in two neighborhoods of La Plata city, during the period 2013-2019, we will analyze the development of three daily tactics. In this way, we will identify that militant perceptions, practices and traditions were articulated with the way school space and time were conceived.

Key words: grammar of schooling, political grammar, Plan FinEs2, tactics, school.

GONZÁLEZ, F. M. (2020). "Hacer escuela. Gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 83-96. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-289>

RECIBIDO: 30/4/2020– ACEPTADO: 5/7/2020

Introducción

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina ha reactualizado los interrogantes en torno a las relaciones entre educación, política pública y desigualdad. Este nuevo marco jurídico dio origen a un conjunto de políticas y experiencias educativas enmarcadas en la denominada Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, entre ellas el Plan de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs2).

El FinEs2 es una política nacional creada en el año 2009 y gestionada por las provincias que tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación secundaria y su terminalidad a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. Este plan se enmarcaba en una política más amplia: el Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs) lanzado en el 2008 con el objetivo de garantizar la obligatoriedad de ambos niveles. A grandes rasgos, el Plan FinEs2 proponía ofrecer un formato alternativo para atender a la diversidad de trayectorias escolares a partir de la implementación de espacios educativos, alejados de las formas tradicionales y gestionados por referentes de distintas organizaciones con inserción territorial.

Recuperando las clásicas relaciones entre educación y política, en este artículo nos preguntamos por la forma en que la gramática política de una organización, que llevaba adelante tres sedes educativas del Plan FinEs2 en dos barrios de la ciudad de La Plata, intervenía en el despliegue de tácticas cotidianas y modos de hacer escuela, habilitando así la configuración de una gramática escolar particular. En términos metodológicos, se recuperan los resultados de una investigación doctoral sobre experiencias de terminalidad educativa de jóvenes y adultos en el período 2013-2019. En el artículo se analiza un corpus empírico construido a partir de observaciones participantes y no participantes en distintos espacios barriales, documentos legales y normativos y, por último, 49 entrevistas semi-estructuradas en profundidad a docentes, referentes de sede y estudiantes de dos cohortes distintas (2013-2015 y 2015-2017). El trabajo de campo se realizó en tres sedes educativas (una unidad básica, una iglesia y un centro de integración barrial) insertas en dos barrios de clases populares del Gran La Plata. Dichas sedes eran gestionadas por militantes de una importante organización política local que formaba parte del Partido Justicialista de la ciudad de La Plata y de la gestión del municipio hasta el año 2015.

Finalmente, el texto se encuentra estructurado en cuatro partes. En la primera, se avanzará sobre la conceptualización de los conceptos de gramática escolar y gramática política. En la segunda, se analizarán tres tácticas cotidianas que se encuentran vinculadas al modo de hacer escuela en los espacios de las sedes educativas del FinEs2. En la tercera, se desarrollarán diálogos conceptuales entre la gramática política de la organización y la forma en que ésta se traducía en la configuración de la gramática escolar. Finalmente, se realizará una síntesis de lo abordado articulando la pregunta que recorre el artículo.

Entre la gramática política y la gramática escolar. Aproximaciones conceptuales

Las nociones de gramática escolar y gramática política han sido ampliamente debatidas al interior de las ciencias sociales. Ahora bien, ¿cómo comprendemos esta relación conceptual? Recuperando una serie de aportes de los campos de la investigación educativa y de la sociología de la acción colectiva, en este artículo explicaremos que la gramática política de la organización que llevaba adelante el Plan FinEs2 se traducía en formas específicas de gestionar esta política pública y de concebir lo educativo y lo escolar. De esta forma, estas prácticas y representaciones habilitaron el desarrollo de tácticas cotidianas y la posterior configuración de una gramática escolar particular.

Es importante mencionar que esta política de terminalidad recuperaba una tradición al interior de la educación de adultos. Desde fines del siglo XIX en la provincia de Buenos Aires se configuró una concepción de la educación y una forma de gestionar el sistema educativo en articulación con la tarea territorial de los cuerpos de inspectores, los consejos escolares y la participación de la sociedad civil en distintas iniciativas (Southwell, 2015). Es así que diversas experiencias educativas dirigidas a adultos se desarrollaron en articulación con actores sociales y políticos.

El Plan FinEs2 se enmarcó en esta tradición y se implementó a partir de convenios entre las Inspecciones de Educación de Adultos y distintas organizaciones sociales y políticas. De esta manera, si bien esta política educativa proponía, en términos normativos, un trayecto formativo y curricular específico, los convenios establecidos posibilitaron que la organización política que llevaba adelante las tres sedes educativas donde se realizó el trabajo de campo (la unidad básica, la iglesia y el centro de integración barrial), desarrolle un proceso de resignificación de los sentidos y ritmos atribuidos a la gestión de la misma.

Una forma de comprender este proceso es a partir del análisis de la gramática política de la organización, es decir, de sus tradiciones, significados y prácticas a partir de las cuales definen su accionar en torno a lo educativo. Según Pérez y Natalucci (2012), el concepto de gramática política refiere, por un lado, a las “pautas de interacción de los sujetos; y por otro, [a] las combinaciones de acciones para coordinar, articular e impulsar intervenciones públicas dirigidas a cuestionar, transformar o ratificar el orden social” (p. 19). A partir de esta noción fue posible comprender que la gramática política de la organización que llevaba adelante las sedes educativas del Plan FinEs2 se definía a partir del lugar central otorgado a la política pública educativa como medio para avanzar en las articulaciones entre Estado y territorio. Desde esta perspectiva, el Plan FinEs2 era concebido como una herramienta privilegiada para la construcción y acumulación de poder.

En clave analítica, el concepto de gramática política permite comprender las interacciones de los sujetos en la definición de problemas públicos y “dota de un principio de inteligibilidad a las acciones” (Natalucci, 2010, p. 100). Retomando esta noción y la particularidad de la gramática de la organización, en este artículo analizaremos cómo se

definen y llevan a cabo una serie de tácticas para hacer escuela, la inserción de éstas en un conjunto de nociones, reglas y sentidos históricamente construidos por parte de la organización y su vínculo con la configuración de una gramática escolar específica.

Este último concepto ha sido debatido ampliamente en el campo de las investigaciones educativas para referir a la forma en que las escuelas dividen y organizan el tiempo y el espacio, clasifican y nombran a los estudiantes, configuran una división del conocimiento por asignaturas, y establecen calificaciones y “créditos” como evidencia de aprendizajes (Tyack y Cuban, 2003). En términos generales, este concepto permite comprender que la forma escolar, en tanto dispositivo de la modernidad, es una construcción histórica que ha tomado un carácter natural aparente. En este sentido, Tyack y Tobin (1994), sostienen:

Los patrones organizativos que dan forma a la instrucción no son creaciones históricas grabadas en piedra. Son el producto histórico de grupos particulares con intereses y valores particulares en momentos particulares, por lo tanto, de origen político (p. 476).

Desde la perspectiva de los autores nombrados, y de otro conjunto de investigaciones locales (Alliaud, 2004; Diker, 2005; Terigi, 2008), la idea de gramática escolar permite estudiar no sólo las prácticas y las formas institucionalizadas a lo largo del tiempo, y transmitidas por los actores escolares, sino también reflexionar sobre modos de hacer y pensar que enmarcan las experiencias cotidianas (Alliaud, 2004). Retomando estos aportes, en este artículo plantearemos una serie de vínculos conceptuales entre los dos tipos de gramática. Esto nos permitirá comprender desde qué concepciones, ideas y reglas se definen problemas y se llevan a cabo prácticas que configuran el espacio y el tiempo educativo de las sedes educativas del FinEs2.

Tácticas que hacen escuela

La gramática política posibilitaba formas específicas de hacer escuela a partir del despliegue de una serie de tácticas que organizaron la gestión cotidiana del Plan FinEs2. Para organizar el análisis de tres tipos de tácticas, retomamos los aportes de Rockwell (2007) que sostiene que el estudio de los debates y las preocupaciones normativas no son suficientes para conocer la experiencia viva de una escuela y las particulares formas de configurar el tiempo y el espacio escolar. Las complejas relaciones entre las experiencias vividas y los marcos normativos que actualmente regulan las instituciones educativas nos permiten indagar sobre las maneras en que distintos actores escolares y sociales construyen un particular modo de hacer (De Certeau, 1996).

Desde esta perspectiva, para comprender las prácticas y los modos de hacer escuela en las sedes educativas del Plan FinEs2 es necesario mirar detenidamente aquello que acontecía. A partir de los interrogantes planteados y desde el abordaje conceptual desarrollado, analizaremos tres tipos de tácticas: la posibilidad de estar ahí como acto de recibimiento, la construcción de criterios pedagógicos y las apuestas por el lugar del

conocimiento en la experiencia. En su conjunto, responden a la pregunta sobre las formas en que las militantes de la organización política, junto a los docentes, gestionaban tácticamente el Plan FinEs2, atribuyendo ritmos y signos específicos al desarrollo de la política educativa.

La posibilidad de estar ahí como acto de recibimiento

Las sedes educativas se constituyeron como lugares donde se recibían y atendían a jóvenes, padres, madres, abuelos y tíos que se acercaban a preguntar sobre la inscripción y sus requisitos. El proceso de dar a conocer el Plan FinEs2 en Melchor Romero generó efectos de tal forma que, en el año 2015, en una de las comisiones que se llevaba a cabo en la unidad básica concurrían alrededor de 50 estudiantes.

Las militantes del barrio se apropiaron de la decisión de impulsar las sedes del FinEs2 a partir del desarrollo de distintos tipos de tácticas que configuraron un modo de hacer escuela. Estas tácticas se articulaban con saberes y aprendizajes de un hacer que era propio de su lugar de referentes y de las trayectorias militantes. En este sentido, la manera de gestionar los tres espacios barriales expresaba el aprendizaje acumulado de las experiencias militantes en la organización de bingos, cenas o en los momentos de las caminatas, marchas, campañas electorales u otro tipo de actividades. De esta forma, en el proceso de desarrollar e impulsar las sedes del Plan FinEs2 se condensó el despliegue de una táctica vinculada a mantener las puertas abiertas de los espacios. Se buscaba configurar un lugar en donde vecinos, estudiantes y egresados pudiesen, tal como era planteado por una de las referentes de la parroquia, “*estar ahí*”.

Los estudiantes de las sedes educativas eran, principalmente, mujeres con hijos, “*los pibes del fondo*” del barrio y adultos que no finalizaron el nivel secundario debido a ingresos tempranos al mercado de trabajo. Ellos nombraban y percibían sus trayectorias escolares como acciones y fracasos individuales producto de las dificultades producidas en los recorridos por los distintos niveles educativos -entre la primaria y la secundaria-, por situaciones como migraciones, cambios en las composiciones familiares o por la imposibilidad de complementar las tareas educativas con otras esferas vinculadas al trabajo -doméstico y extradoméstico- (Crego y González, 2015). De esta forma, el proceso de “*volver a la escuela*” gracias al ingreso al FinEs2 se articulaba con trayectorias escolares y educativas que se encontraban permeadas por las tramas de la desigualdad social y escolar (Terigi, 2008; Battistini y Mauger, 2012).

Los actos de recibimiento dirigidos a los estudiantes y a sus familiares directos se ponían en juego, principalmente, a partir de las 17 horas; horario en el que comenzaban las clases. A pesar de que cada referente tenía un estilo y trato particular, existía la práctica generalizada de identificar a cada estudiante por su nombre y una preocupación por sostener preguntas sobre sus biografías. Este acto de recibir también se articulaba con los docentes que se integraban al espacio.

Sobre el acto cotidiano de recibir, Redondo (2018) sostiene que puede ser leído desde diferentes perspectivas, siendo una de ella la pregunta por la igualdad: “¿Incluye esta posición, esta disposición, un sentido político y, al mismo tiempo, un sentido pedagógico?” (p. 126). Retomando este interrogante, es posible comprender esta táctica vinculada a la idea de configuración de un espacio de reconocimiento donde la hospitalidad de ser nombrado se articulaba con una apuesta por reconocer la ampliación del sujeto pedagógico (Derrida, 2000).

El ser nombrado al momento de cruzar la puerta de entrada no constituía solo una cuestión de reconocimiento de los estudiantes por parte de las referentes. Las experiencias escolares vinculadas a la exclusión se contrarrestaban con una disposición de las responsables de sedes del Plan Fines2, y también de algunos de los docentes, de configurar un espacio donde se habilite el “*estar ahí*”. Si bien la existencia de políticas públicas de terminalidad educativa, como el Plan FinEs2, permiten actualizar los interrogantes sobre la configuración del sistema educativo y la persistencia de segmentación desigual (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Di Piero, 2018), el acto de recibimiento constituía una táctica que verificaba la posición de los adultos y jóvenes como sujetos pedagógicos.

Me acerqué a saludar y la docente (Manuela) junto a la referente de sede (Carmen) estaban charlando sobre Juan, un estudiante: ‘es un pibe que estaba en la esquina, con problemas con la droga, está solo, hay que perdonarle las faltas que tiene porque si no termina, se va a la esquina... tiene que estar adentro’. Manuela parecía estar de acuerdo: ‘siempre se queda pensando en los temas que estamos viendo en la clase, el otro día le presté el libro de Galeano para leer en su casa’ (Diario de campo, 24/11/2015).

En esta escena, el “*estar adentro*” se constituyó como un criterio pedagógico necesario de ser sostenido cotidianamente. Los actos de recibimiento en tanto táctica reflejaban una preocupación sostenida por el lenguaje y la hospitalidad, entrando en tensión con las lógicas escolares excluyentes que configuraron parte de las experiencias escolares de los estudiantes.

Finalmente, nos interesa remarcar que en la cotidianidad de las sedes educativas existía una preocupación explícita por el lenguaje, por los modos de nombrar y sus vínculos con las formas de hacer escuela (Redondo, 2018). Esta disposición, condensada en lo que nombramos como actos de recibimientos, posibilitaba el desarrollo de una táctica generalizada que permitió configurar espacios de reconocimiento donde era posible “*estar ahí*” y autoperibirse como sujetos educativos. De esta manera, los modos de nombrar significaban un modo de hacer y una posición que verificaba la ampliación del sujeto pedagógico (Rancière, 2007).

La construcción de criterios pedagógicos. El lugar de las referentes y los docentes
Los planteos en torno al “*estar adentro*” porque sino “*se va a la esquina*” y la decisión de “*perdonarle las faltas*” dan cuenta de complicidades y acuerdos sobre criterios

pedagógicos. Estos fueron producto de un proceso continuo de trabajo donde las referentes de las sedes y los docentes construyeron cierto sentido común. A continuación, analizaremos la táctica en torno a la construcción de criterios pedagógicos y su intervención en el modo de hacer escuela.

Durante el trabajo de campo fue posible registrar, principalmente en los inicios de cada cuatrimestre, momentos donde las referentes de sede discutían y deliberaban sobre los docentes a convocar. Ese era un momento clave donde se hacían explícitos los criterios construidos a lo largo de la experiencia de gestión del Plan FinEs2 y las evaluaciones que ellas hacían de las clases que observaban.

La referente contaba sorprendida que tenía problemas con docentes que venían trabajando en sus sedes y fueron elegidos por tener un compromiso con el lugar y los estudiantes: 'nos jugaron una mala pasada, ahora ya lo sabemos para el cuatrimestre próximo'. A su vez, agregó otras ideas sobre el proceso de selección: 'estamos siendo más estrictos con los alumnos, no pueden llegar más tarde de las 17.20 horas porque se cierra la puerta y no pueden tener más de tres faltas'. Entonces, siguió con la argumentación: 'es difícil mantener eso con los pibes cuando un rato antes de comenzar la clase el profesor te deja en banda o te avisa que no puede venir porque le duele la panza' (Diario de campo, 14/10/2015).

El análisis de esta táctica permite reconstruir una serie de criterios que eran movilizados al momento de elegir a los docentes y proponer la designación ante la Inspección de Educación de Adultos. Del fragmento citado es posible reconstruir dos criterios. En primer lugar, no faltar a las clases y, en segundo lugar, respetar y no contradecir el trabajo sostenido de las referentes con los estudiantes a fin de definir acuerdos sobre el horario de llegada y la cantidad de inasistencias permitidas. A estos se le sumaban otros dos: ser "*flexibles*" ante casos de estudiantes evaluados como excepcionales (tales como enfermedades, embarazos y conflictos con los horarios en los empleos) y, finalmente, una preocupación compartida por la transmisión de conocimientos acompañados de "*valores*". En relación a este último aspecto, en varios momentos del trabajo de campo se hizo presente la reivindicación de dicho criterio, tal como puede observarse en la siguiente escena:

La referente comenzó a contarme lo que ella esperaba de los profesores: 'yo quiero que enseñe valores, respeto, igualdad, por eso quiero a esta profesora, porque está acostumbrada a trabajar allá en el fondo y sabe cómo trabajar con los pibes rebeldes'. Señalando el sector de la izquierda del aula donde se suelen sentar los varones más jóvenes, continuó: 'con ella son distintas las clases, los de segundo se están quejando porque pregunta todo el tiempo por qué, por qué, por qué... es que muchos profesores solo dan y ellos copian... con ella no van a aprender solo la materia, sino también como personas, van a pensar (...) y yo quiero que los profesores de acá den más, más y más. Es importante que los chicos hagan otras cosas, que aprendan y que no sea el típico profesor que dicta esos problemas: un auto va a la velocidad de... eso ya no sirve' (Diario de campo, 5/04/2016).

La presencia de las referentes de sede en los mismos espacios donde las clases se dictaban permitía la mirada constante sobre lo que estaba sucediendo. Las felicitaciones a los

docentes luego de una propuesta de actividad valorada positivamente y la preocupación de que las clases sean “*más didácticas*” daban cuenta de la importancia de este último criterio. A su vez, que un mismo docente sea seleccionado cuatrimestre tras cuatrimestre y año tras año no significaba una suspensión de esta preocupación: el conocimiento debía recorrer el espacio y ocupar el tiempo educativo.

Observar las clases, negociar los criterios con los docentes y comparar prácticas pedagógicas constituían recursos para las tomas de decisiones sobre a quién convocar o no. A “*este le echamos flit*” o “*esta será nuestra próxima profesora de Matemática*” eran algunas de las determinaciones de las referentes de sede para definir un elemento central de la cotidianidad de las sedes educativas del FinEs2: los docentes con los que configurarían un modo particular de hacer escuela. El desarrollo de esta táctica permitió la construcción de criterios pedagógicos comunes. Producto de un extenso proceso de trabajo en el que las referentes de sede establecieron negociaciones con un grupo de docentes a partir de legitimidades compartidas. El “*abrir la puerta*”, el “*estar ahí*” y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes constituían parte del fundamento de legitimidad para impulsar acuerdos con los profesores que sostenían su trabajo cuatrimestre tras cuatrimestre.

En este trabajo compartido, los docentes coincidían en la importancia de la idea de lo “flexible” al momento de definir los criterios de evaluación. Este acuerdo se conjugaba con el análisis de, por un lado, las trayectorias escolares de los estudiantes y, por el otro lado, de la necesidad de no reproducir la rigidez del dispositivo escolar. En este sentido, la crítica a la escuela tradicional constituía una preocupación constante de los docentes e intervenía en la cotidianidad de las sedes del Plan FinEs2 como una dimensión central a tener en cuenta en el momento de definir criterios pedagógicos y de evaluación.

El despliegue de esta táctica fue un proceso dinámico en el que participaron tanto las referentes de sede como los docentes: no faltar, respetar y no contradecir las exigencias dirigidas a los estudiantes, ser flexibles y finalmente el sostenimiento de la preocupación por la transmisión de conocimientos. Estos acuerdos fueron producto de un trabajo continuo donde estos actores construyeron cierto sentido común y complicidades en torno a los modos de hacer escuela.

Apuestas y jerarquización del conocimiento. Tensiones e invenciones

Yo entendía que ir a dar las clases tenía que ver con aprendizajes mismos del proceso de estar en el aula y de construir un montón de cosas ahí... De hecho, creo que así se construyen los vínculos (...) Algunos hacen porque saben que vos estás planificando las clases. Es decir, hay algunos que les interesa, le ponen onda e intentan hacer las cosas porque les interesa la actividad que vos llevas, y hay otros que lo hacen, aunque son vaguísimos, por respeto a vos, porque saben que llevaste las cosas, las planificaste, compraste esto, compraste otro... qué se yo, es como una demostración de respeto (Entrevista a Manuela, docente, año 2017).

Iniciar esta sección con el fragmento de una entrevista a una docente nos permite avanzar en el análisis de la última táctica que consideramos central para comprender el proceso de hacer escuela: la apuesta y la jerarquización del conocimiento como dimensión estructural del espacio educativo. Para ello, nos preguntaremos: ¿Cómo se configuraban las relaciones con el conocimiento? ¿Cómo se distribuía el bien simbólico?

Las experiencias educativas de los estudiantes se caracterizaban por ser heterogéneas y moldeadas por los vínculos que se construían entre ellos, los docentes y las referentes de sedes. Si bien no es posible hablar de prácticas educativas generalizadas, existía una posición pedagógica centrada en las ideas de “hacer” y de “experimental” en el aula y fuera de ella. Esto fue posible de ser observado tanto en las materias vinculadas a las áreas de las Ciencias Exactas, principalmente Química y Física, como las de Ciencias Sociales. Recuperaremos a continuación una serie de escenas que nos permitirán responder los interrogantes planteados.

La profesora de Química del tercer año de la parroquia había organizado una visita a la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. Las referentes de las sedes estaban muy entusiasmadas porque se repetiría una experiencia que había acontecido años atrás con un grupo que ya había egresado (...). Cuando llegué en el laboratorio todo estaba montado: los estudiantes en sus lugares frente a los instrumentos, la docente caminando alrededor de las mesadas largas, las preguntas y el conocimiento que iba y venía. La posibilidad de experimentación se hacía tangible y real (Diario de campo, 17/7/2016).

Lo aprendido en el aula de la parroquia se puso en juego a partir de la experimentación en un espacio universitario especializado. Los conocimientos específicos de la Química y el acceso al espacio universitario tomaron centralidad. En la memoria de las referentes de sedes, esta experiencia en la Facultad se articulaba con otra: la realización de una revista por parte de un grupo de estudiantes a partir de distintos experimentos y análisis obtenidos en las instalaciones de la misma Facultad. Las posibilidades de experimentar y habitar espacios educativos con una fuerte tradición excluyente, provocaron movimientos y alteraciones en el orden de lo simbólico. El “hacer” formaba parte de un conjunto de valores y propuestas identificadas como positivas tanto por los estudiantes como por las referentes de sede. Sin embargo, en algunas otras las tensiones se hacían presentes.

En Lengua y Literatura, la catalogada “profesora por qué”, había decidido trabajar los contenidos del último año a partir de una dinámica similar a los talleres de escritura. Las clases tenían distintos momentos: lecturas varias, actividades de escritura espontánea, construcción de glosarios, desarrollo de explicaciones generales sobre redacción, argumentación y ortografía. En las dos horas, se promovía la configuración de un espacio ligado a la idea de producción. Desde esta perspectiva pedagógica, la docente se propuso que los estudiantes realicen la lectura completa de un libro y redacten un trabajo final escrito sobre el mismo. El libro seleccionado fue “Cuando me muera quiero que me toquen cumbia” de Cristián Alarcón. La selección de la lectura implicó algunas tensiones:

Caminábamos con la docente hacia la puerta de la parroquia y nos encontramos con dos de sus estudiantes: Patricia y Mabel. Mientras esperábamos para ingresar al salón, comenzaron a hacerle chistes a la docente sobre la selección del libro: 'vivo rodeada de chorros y vos nos das este libro... sueño con los chorros, escucho tiros, asusto a mi marido porque me despierto soñando'. Todos nos reímos. La miré a la docente y le dije: 'estuvieron leyendo el libro'. Ella me respondió: 'sí, lo logré' (Diario de campo, 28/06/2017).

Los planteos de la estudiante sobre la selección del libro para el trabajo final ponían en tensión el uso de uno de los criterios pedagógicos y didácticos movilizados por la docente: lo cercano y lo conocido como forma de abordar las juventudes y la complejidad de las tramas barriales cotidianas. Más allá de aciertos o desaciertos, de respuestas positivas o tensiones ante las propuestas pedagógicas, existía una posición de los profesores, acordada también con las referentes de las sedes, en proponer algo diferente o, en términos de Kantor (2008), de "hacer la diferencia". El despliegue de esta táctica estaba vinculada a un modo de hacer escuela donde la importancia del reparto de bienes simbólicos en un orden desigual tomaba protagonismo (Manzano, 2006).

La apuesta a la verificación de la igualdad pedagógica de los estudiantes (Rancière, 2007) posibilitó la visita al laboratorio de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, el desarrollo de experimentos para explicar las leyes de la Física y la configuración de un espacio de lectura y producción de textos. En este sentido, la noción de vínculo educativo (Herbart, 1983; Nuñez, 2003; Redondo 2018) nos permite ensayar un cierre del análisis de estas escenas. Retomando los aportes de Nuñez (2003), es posible afirmar que no hay acto educativo, sin transmisión de conocimiento y sin un deseo ligado al

(...) encuentro entre el sujeto y el agente de la educación, y de éstos con los tiempos sociales. No hay educación (ni escolar ni social) sin la función instructiva, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y afilie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación (p. 33).

A pesar de las diversas dificultades y tensiones que atraviesan los espacios de las sedes educativas, para que haya transmisión y distintas formas de vincularse con el conocimiento, es necesario que acontezca algo nuevo. Es así que las distintas respuestas o reacciones que hemos analizado en esta sección dan cuenta que la táctica en torno a la apuesta y a la jerarquización del conocimiento posibilitó que lo nuevo y lo imprevisible suceda, ampliando así la frontera de lo que es posible hacer o no hacer en las sedes educativas del FinEs2 (Crego y González, 2015).

Pensar el modo de hacer escuela desde la idea de gramáticas

En la sección anterior hemos analizado una serie de tácticas que, en su conjunto, configuraron un modo de hacer escuela. Los actos de recibimiento, la construcción de criterios y acuerdos pedagógicos, y las invenciones y tensiones ante la transmisión de conocimientos se articulaban y complementaban en un desafío en torno a la

democratización del acceso al nivel secundario. A su vez, sostuvimos que la tradición de la educación de adultos en la articulación con otros actores sociales posibilitó que para la implementación del Plan FinEs2 se establezcan vínculos con organizaciones sociales y políticas. Ahora bien, ¿cómo es posible comprender las relaciones entre la gramática política de la organización y el desarrollo de tácticas que habilitaron una gramática escolar particular? Para responder esta pregunta, partimos de la idea de que la gramática de la organización que gestionaba las tres sedes educativas permitió la configuración de una forma específica de comprender el espacio y el tiempo educativo. Desarrollaremos a continuación esta idea.

Las militantes de la organización que llevaban adelante este plan educativo en distintos barrios de la ciudad de La Plata sostenían que el FinEs2 se enmarcaba en una tradición y en una concepción de la militancia construida históricamente. Como sostuvimos en este artículo, la idea de gramática política es una herramienta para pensar los vínculos entre la organización y la gestión cotidiana del Plan FinEs2. A partir de este concepto fue posible identificar que, en la forma de concebir las relaciones entre Estado y territorio, el lugar otorgado a la política pública era central. Ésta era entendida como una herramienta privilegiada para la construcción y acumulación de poder: ocupar espacios estatales para desplegar políticas públicas en “*el territorio*”.

El “*barrio*”, entonces, era valorado como un espacio central para la configuración de la acción política y el despliegue de políticas vinculadas a las necesidades de los vecinos. De esta forma, el argumento en torno a las relaciones entre Estado, territorio y políticas públicas era retomado por militantes y referentes al momento de narrar la decisión se gestionar el Plan FinEs2. Éste se enmarcaba en dicha gramática y posibilitó, tal como sostenía la referente política de los dos barrios en donde se realizó el trabajo campo, la posibilidad de ofrecer “*algo más a los vecinos*” en un momento histórico donde no era posible “*hacer política entregando bolsones de mercadería*”.

El plan FinEs2 nos parecía una política central (...) lo digo en el sentido de generar igualdad, generar equidad y una política central de educación porque los compañeros estaban totalmente fuera del sistema educativo (...) Esto se logró gracias a la base del laburo territorial (...) digo nosotros teníamos que ser un puente entre las políticas de estado y la compañera que revuelve la olla de guiso, era eso (Entrevista a referente político, año 2017).

Sumado a las nociones de territorio y Estado, en las referentes de las sedes educativas el FinEs2 adquiriría un sentido vinculado a la cotidianidad de la experiencia de gestión y a la idea de “*sacar a los pibes de la esquina*”:

(...) tratamos de organizar a todo el mundo para que venga y que estudie. El FinEs hizo la diferencia porque tenemos algo que ofrecer, algo concreto a esos pibes que están en la esquina, más que nada a las pibas (...) porque la educación les puede dar la oportunidad de tener algo mejor (...) ¿por qué nuestras compañeras del territorio no pueden ocupar un lugar en el Municipio? Más preparadas que ellas no hay nadie. Por eso tienen que estudiar, tienen que tener la posibilidad de elegir, de vivir de

otra cosa, de hacer algo, de tener un mejor trabajo (Entrevista a referente de sede, año 2013).

Siguiendo una gramática centrada en las relaciones entre Estado, territorio y políticas públicas, el hacer cotidiano en las sedes educativas y las tácticas desplegadas contribuyeron al desarrollo del Plan FinEs2 y a la efectiva posibilidad del proceso de finalización de los estudios secundarios. En este proceso, las ideas de libertad, igualdad y posibilidades de elección se ponían en juego cuando las referentes explicaban las relaciones entre los vecinos y un sistema educativo excluyente, especialmente en el nivel secundario. A partir de estas nociones, prácticas y reivindicaciones, estructurantes de la gramática política de la organización, es posible comprender cómo las tácticas analizadas en el apartado anterior configuraron la gramática escolar. Esta última se vinculaba a una concepción del Plan FinEs2 y de la política educativa como formas de lucha por mayores niveles de igualdad y de disputas por la ampliación del horizonte de lo posible (Manzano, 2006).

Las sedes educativas organizaron sus espacios y tiempos siguiendo una concepción de la educación vinculada a la centralidad de desarrollar experiencias que posibiliten mayores libertades, niveles de elección y reviertan prácticas excluyentes al interior del nivel secundario. La idea de *“sacar los pibes de la esquina”*, planteada por las referentes de sede, se encontraba presente en las distintas tácticas analizadas y contribuyó a configurar los sentidos otorgados al tiempo y al espacio educativo. De esta manera, fue posible desarrollar una gramática escolar en donde las sedes educativas funcionaban como un espacio de reconocimiento y de verificación de los jóvenes y adultos como sujetos pedagógicos. La puerta abierta y la posibilidad de *“estar ahí”* tensionaban los discursos anclados en el origen elitista de la escuela secundaria y ampliaban la definición del sujeto educativo (Freytes Frey, 2012). Este último aspecto se potenciaba con el trabajo ligado a la construcción de criterios pedagógicos y de cierto sentido común en torno al modo de hacer escuela. Finalmente, la centralidad de las posiciones pedagógicas de los docentes y las referentes de las sedes en torno a las ideas de *“hacer”* y *“experimentar”* permitió lo que Kantor (2008) nombra como *“hacer la diferencia”*.

Para Rockwell (2007) el *“hacer escuela”* requiere necesariamente ofrecer otros mundos, otras lenguas y, de esta manera, la escuela hace Estado en un proceso de negociación y elaboración contingente. Recuperando esta perspectiva, sostenemos que la articulación de tradiciones y experiencias militantes le permitió a la organización y a las referentes de sede configurar un espacio y un tiempo escolar ligado al reparto de los bienes simbólicos, a la necesidad de que algo nuevo acontezca y a la puesta por los efectos filiatorios de la experiencia educativa (Manzano, 2006; Redondo, 2018).

Conclusiones

Luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la obligatoriedad del nivel secundario se desarrollaron numerosas experiencias enmarcadas en distintas

políticas de terminalidad educativa que buscaron avanzar en la efectiva universalidad de dicho nivel. Si bien estas iniciativas que se llevaron a cabo a partir de diálogos entre los ministerios y organizaciones sociales reactualizaron las preguntas en torno a la desigualdad y a la segmentación educativa, es importante remarcar la centralidad que tuvieron en el efecto de “desordenamiento” al interior del sistema educativo (Southwell, 2009).

Con el propósito de aportar a este debate, en este artículo nos preguntamos por cómo se traducía la gramática política de la organización que llevaba adelante el Plan FinEs2 en formas específicas de concebir lo educativo y lo escolar, habilitando una gramática escolar particular. Para ello, analizamos tres tipos de tácticas que permitieron abordar el proceso de hacer escuela en las sedes educativas.

A partir de este abordaje, dimos cuenta de la centralidad del rol educativo de las referentes de sedes y responsables de la organización que llevaban adelante esta política educativa. El hacer escuela, y las concepciones sobre el tiempo y el espacio educativo, se vinculaban a la posición de proponer algo nuevo: las visitas a la Universidad Nacional de La Plata; las lecturas y escrituras compartidas; el diseño y escritura de una revista escolar. El tiempo en las sedes del Plan FinEs2 era, entonces, un tiempo de producción de algo diferente (Redondo, 2018). Finalmente, sostuvimos que las tácticas que guiaban y delineaban el modo de hacer en las sedes del Plan FinEs2 estaban asociadas a esta forma de concebir y comprender las disputas cotidianas sobre las formas de inclusión y exclusión educativa. Los vínculos y articulaciones entre las gramáticas posibilitaron, entonces, la apuesta cotidiana en torno a distribución de los bienes simbólicos y a la producción de interrupciones en territorios desiguales (Manzano, 2006; Redondo, 2006).

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3).
- Battistini, O. y Mauger, G. (2012). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- Crego, M. L. y González, F. (2015). “Las huellas de la experiencia. El Plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo” en Redondo, P y Martinis, P. (Comps). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Artes. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Di Piero, E. (2018). “Pasado y presente del nivel secundario: masificación y admisión” en Suasnábar, C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (Comps). *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp.
- Diker, G. (2005). “Los sentidos del cambio en educación” en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Freytes Frey, A. (2012). “Las marcas de la segregación territorial en las escuelas secundarias básicas cercanas al río Reconquista” en Suárez, J. L. (*Gran Buenos Aires*): *discursos docentes y resistencias*

- juveniles*. En Battistini, O. y Mauger, G. (comps). *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Madrid: Humanitas.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Manzano, V. (2006). "Movimientos de desocupados y educación. Etnografía de procesos de articulación en la Argentina reciente" En Redondo, P. y Martinis, P. (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Natalucci, A. (2010). ¿Nueva gramática política? Reconsideraciones sobre la experiencia piquetera en la Argentina reciente. *Astrolabio*, 5.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Pérez, G. y Natalucci, A. (2012). "El kirchnerismo como problema sociológico" en Pérez, G. y Natalucci, A. (Editores). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Redondo, P. (2006). "Interrupciones en los territorios de la desigualdad" en Redondo, P. y Martinis, P. (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Río de Janeiro: UERJ.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán.
- Southwell, M. (2009). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 17(30).
- Southwell, M. (2015). "La escolarización en el Gran Buenos Aires" en Kessler, G. (Director). *El Gran Buenos Aires. Historia de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unipe-Edhasa.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(17).
- Tiramonti, G. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2003). *Tinkering toward utopia*. Estados Unidos: Harvard College.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Association*, 31(3).

“La Escuela Técnica es el semillero”: La pasantía como espacio de validación y construcción de saberes en el sector automotriz de la ciudad de Córdoba

“The technical school is useful”: the internship as a space of validations and knowledge construction in the automotive sector of the city of Cordoba.

Yanina Débora Maturo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

E-mail: yanina.maturo@unc.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta un análisis del sistema de pasantías en el sector automotriz de la ciudad de Córdoba Capital. El propósito es dar cuenta de las valoraciones que construyen empresarios en torno a la formación de los alumnos de la Especialidad en Automotores de escuelas técnicas; a partir de los saberes que se ponen en juego en los espacios de trabajo facilitados por la empresa. En el marco de un estudio de casos, basado en la obtención de datos primarios (entrevistas a Gerentes de RRHH y Jefes de Taller), el análisis de datos secundarios (reglamentaciones y documentos institucionales) y la observación directa; se pudo identificar que la pasantía se constituye en un espacio de regulación conjunta entre la empresa y la escuela, que permite no sólo validar los saberes de los alumnos sino también constituirse en un indicador para la revisión de políticas públicas en el sector.

Palabras clave: escuela técnica, pasantía, regulación, saberes, sector automotriz.

Abstract

This article presents an analysis of the internship system in the automotive sector of the city of Córdoba. The purpose is to give an account of the appraisal that businessmen build around the training of students of the Specialty in Automotive of technical schools; based on the knowledge that is put into play in the workspaces provided by the company. From a case study, based on obtaining primary data (interviews with HR Managers and Workshop Managers), analysis of secondary data (regulations and institutional documents) and direct observation; it was possible to identify that the internship constitutes a space of joint regulation between the company and the school, which allows not only to validate the knowledge of the students but also to become an indicator for the revision of public policies in the sector.

Key words: technical school, internship, regulation, knowledge, automotive section.

MATURO, Y. D. (2021) “La Escuela Técnica es el semillero”: La pasantía como espacio de validación y construcción de saberes en el sector automotriz de la ciudad de Córdoba. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 97-116. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-290>

RECIBIDO: 1/6/2020 – ACEPTADO: 14/7/2020

Presentación

La formación para el trabajo es un campo complejo y heterogéneo que cubre una amplia diversidad de actores, instituciones e instrumentos que entrelazan la educación formal con la formación profesional, aprendizajes en puestos de trabajo y hasta experiencias individuales y colectivas. Además, articula tanto acciones públicas como privadas con intereses muchas veces complementarios, pero también contradictorios (CEDEFOP, 2017, citado por Jacinto 2020).

Producto de dicha complejidad y heterogeneidad, los debates en torno a la formación para el trabajo han adquirido a lo largo del tiempo distintos matices en los discursos políticos y académicos. Asimismo, desde las últimas décadas del siglo pasado se manifiesta una ruptura en las concepciones que sostenían la premisa de una relación lineal entre educación y trabajo, en donde además diferentes investigaciones dejan al descubierto múltiples desigualdades que actúan como condicionantes de la misma (Miranda, 2007; Jacinto, 2010, 2018; Ibarrola, 2016). Estas rupturas si bien no han negado taxativamente la existencia de dicha relación, sí han puesto en cuestión la “creencia optimista” de correlación entre título alcanzado y calidad de empleo; dejando en evidencia además el valor “relativo y desigual” de las titulaciones como consecuencia de la diversidad de factores y dinámicas sociales intervinientes (Jacinto, 2018).

En este artículo situamos a la Educación Técnico Profesional de la escuela secundaria dentro del campo de la formación para el trabajo (Gallart, 2008; Ibarrola, 2016; Jacinto, 2018), destacando la especificidad que adquiere la propuesta de formación de la escuela técnica en relación a otras modalidades de la educación secundaria; en tanto sus titulaciones no sólo habilitan a continuar estudios superiores, sino también a ingresar al mundo del trabajo con cierto nivel de preparación de acuerdo a algún sector productivo (Camilloni, 2006; Gallart, 2006). Se reconoce así, que, más allá de las particularidades que adquieren las trayectorias educativas de los alumnos de escuelas técnicas (Álvarez, 2018) y de que en términos generales el aumento de los años de escolaridad no garantiza a priori mejoras en las condiciones de inserción laboral (Miranda, 2007; Jacinto, 2018), la formación brindada por la escuela técnica sigue siendo de relevancia para una mejor y pronta participación en el mercado de trabajo (ENTE, 2017).

Durante la primera década del siglo XXI, las políticas educativas formuladas en Argentina postulan una nueva forma de pensar la vinculación entre educación y trabajo en base a un nuevo modelo de relación Estado, sociedad y sistema productivo (Gallart, 2006; Almandoz, 2010; Jacinto, 2016). En septiembre de 2005 se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, la cual tuvo como objetivo la reestructuración del sistema de Educación Técnico Profesional (ETP) y la recuperación de las escuelas técnicas.¹ En ese contexto se reconoce a la formación para el trabajo, primero en la Ley de ETP y luego en la Ley Nacional de Educación N° 26.026/2006, como una de las finalidades de la educación secundaria obligatoria, por tanto, requisito mínimo de

escolaridad para acceder no sólo al derecho a la educación sino también a empleos formales (Jacinto, 2016).

En el marco de las acciones tendientes a garantizar la formación para el trabajo por medio de la vinculación de la oferta de la escuela técnica a las demandas del sector productivo, se establece la obligatoriedad de las Prácticas Profesionalizantes para todas las escuelas técnicas de Argentina (Res. CFCyE Nº 261/06; Res. CFE Nº 229/14). La Práctica Profesionalizante “comprende diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando” (Res. CFCyE Nº 115/10); estas son organizadas por la misma institución educativa y pueden estar referenciadas en situaciones reales de trabajo, ya sea dentro o fuera de la escuela.

A partir de estos lineamientos la provincia de Córdoba, a través de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP), publica el Memorandum Nº 005/14 donde dispone como instrumento de formación de preferencia para la organización del espacio de las Prácticas Profesionalizantes en las escuelas técnicas, el formato de pasantía. Dicha disposición busca garantizar la vinculación entre educación y mundo del trabajo, no sólo considerando a la pasantía como el principal instrumento de formación sino también como primera experiencia de inserción laboral.

La pasantía como un espacio de formación controvertido

Los cambios sucedidos a partir de la primera década del siglo XXI en Argentina -en correspondencia con cambios a nivel regional (Ciavatta y Ramos, 2012; Frigotto G., Ciavatta, M., y Ramos, M., 2005; Ibarrola, 2010)-, han llevado a un crecimiento del campo de estudios sobre la formación para el trabajo a nivel local y desde diferentes líneas de indagación (Figari, 2019; Gallart, 2000; Jacinto, 2010; Miranda, 2008; Riquelme, 2014). En este contexto, se destaca el aumento de investigaciones que se han enfocado en profundizar el análisis de la ETP como parte del sistema formal de enseñanza destinado a la formación para el trabajo (Gallart, 2002, 2003, 2006; Sosa, 2016; Rodrigo, 2017; Jacinto, 2018; Martínez, 2018); como así también estudios que han abordado el análisis de la pasantía como instrumento de la política educativa para garantizar la vinculación entre sistema educativo y sistema productivo (Jacinto y Millenar, 2004; Gallart, 2004; Jacinto, 2004, 2010; Jacinto y Dursi, 2010; Barbetti, P., Pozzer, J., y Rindel, C., 2012; Rueda Rodríguez, 2014; Fernández, 2019;).

En términos generales, los últimos trabajos mencionados dedicados al estudio de la pasantía destacan los efectos de la misma en tanto posibilidad de adquisición de nuevas experiencias de trabajo, la incorporación de nuevos saberes, el reconocimiento de los requerimientos del mercado laboral, el desarrollo de nuevas disposiciones hacia el trabajo, entre otros. Sin embargo, es necesario aclarar que la pasantía como instrumento

de formación para el trabajo en el ámbito educativo también ha resultado objeto de intensos debates como consecuencia de efectos no deseados. El límite difuso que se genera entre el campo educativo y laboral en los espacios de formación que propone la pasantía, producto del desarrollo de actividades laborales similares por parte de los pasantes a las de un empleado efectivo, ha puesto en discusión cuestiones que hacen al pleno ejercicio de los derechos laborales; en tanto el desarrollo de esta experiencia se realiza muchas veces bajo condiciones de desprotección, informalidad e inestabilidad (Figari, 2011; Adamini, 2012).

Sin desconocer estas controversias en torno a la pasantía como instrumento de formación, este artículo pretende contribuir al estudio de la misma desde los espacios que habilita para revisar y repensar las propuestas de formación que desde el ámbito de la ETP se diseñan.

El estudio que aquí se presenta recupera las valoraciones que construyen empresarios del sector automotriz de la ciudad de Córdoba en torno a la escuela técnica y a la formación de los alumnos de la Especialidad Automotores, a partir de los saberes que ponen en juego en el espacio de la pasantía. El primer apartado aborda el análisis de relación entre el sector automotriz de la ciudad de Córdoba y las escuelas técnicas. El segundo expone el marco teórico-metodológico del estudio. El tercero desarrolla los ejes de análisis contruidos a partir de las definiciones teóricas metodológicas y, por último, el cuarto apartado presenta algunas reflexiones finales en torno a la necesidad de seguir pensando la relación educación trabajo como oportunidad de análisis y revisión de las políticas públicas para el sector.

1. El sector automotriz en la ciudad de Córdoba y su vinculación con la escuela técnica

A lo largo del tiempo la industria automotriz en Argentina ha sido una de las principales generadoras de riqueza económica, con gran impacto social en términos de cantidad de puestos de trabajo generados. El valor agregado que aporta toda su cadena de producción involucra desde la fabricación de autopartes hasta vehículos automotores; como así también la producción siderúrgica ligada a la provisión de insumos, actividades vinculadas a la distribución (concesionarias), reparación y repuestos (INET, 2009).

Históricamente la provincia de Córdoba no sólo ha desarrollado la industria automotriz en sincronía con el proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) a nivel nacional, sino que también ha sido una pieza fundamental para el crecimiento del mismo; a través de la radicación de empresas como Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME) en 1952, Fiat en 1954 e Industrias Kaiser Argentina (KAISER) en 1955.

En este contexto la creación de la Universidad Obrera Nacional (1944) y de la Dirección Nacional de Fabricación e Investigación Aeronáutica (1955) junto con la expansión del sistema de educación técnica -a través de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica

(ENET) y de los Institutos Técnicos Provinciales (ITP)-, se constituyeron en factores favorables para “la formación de una fuerza laboral calificada para la actividad metalmecánica” en la provincia; la cual se fue expandiendo “cada vez más en base a la localización de Fiat e IKA-Renault y a la industria de autopartes” (Jimenez Zunino, 2015, p. 10) entre 1954 y 1975

Más allá de los altibajos que sufrió el sector en las últimas décadas, sobre todo en el período que sucede a la salida de la convertibilidad, el sector automotriz se constituye en uno de los motores del crecimiento de la economía a nivel provincial como nacional “aportando no sólo al aumento en el nivel de producción y utilización de la capacidad instalada sino también promoviendo la modernización tecnológica a través de fuertes inversiones” (INET, 2009, p. 3). Esta expansión produce un efecto de derrame positivo hacia “el resto de las actividades que integran la cadena de valor, sea de manera directa (autopartes, proveedores de insumos, distribuidores) como indirecta (repuestos, reparación, etc.)” (p. 4).

En Córdoba la producción automotriz ocupa un lugar preponderante en el sector industrial, con un alto impacto en la economía local (Donato Laborde, 2014a, 2014b) y en la configuración de su estructura social (Jimenez Zunino, 2015). Esta se desarrolla abarcando, en mayor o menor medida, tres de los cuatro eslabones característicos de la cadena de valor automotriz: autopartes (partes y piezas; diseño, desarrollo y ensamble), terminal (ensamble de conjunto, exportación y distribución) y comercialización – postventa (concesionarios, distribuidores y reparación). De esta manera, la provincia ocupa el segundo puesto a nivel de producción nacional en estos tres eslabones -luego de Buenos Aires y superando a Santa Fe- (INET, 2009). Entre las empresas de producción automotriz establecidas se encuentran: Fiat Chrysler Argentina (FCA) y Renault en el segmento de automóviles y vehículos comerciales livianos; e Iveco en el segmento de vehículos comerciales pesados. Asimismo, se encuentra una planta de Volkswagen dedicada a la fabricación de cajas de cambio para vehículos automotores y de Materfer, la cual incursiona en la elaboración de carrocerías para ómnibus.

Estas plantas automotrices producen aproximadamente el 30% del total de la producción industrial del país, desarrollando asimismo un impacto importante en la generación de puestos de trabajo no sólo en las mismas plantas sino también a través de la localización de más de 250 empresas autopartistas en la provincia (160 ubicadas en capital) y a un número importante de concesionarias. El empleo del sector automotriz de la provincia representa el 19% del total sectorial a nivel nacional y de acuerdo al Informe Productivo Provincial (2018), en el segundo trimestre de 2017 se registraron 14.412 puestos de trabajo en el sector privado automotriz (Ministerio de Hacienda, 2018).

Las características que adquiere el sector automotriz en Córdoba, pone en evidencia el rol sustancial que juegan las escuelas técnicas conjuntamente con otras instituciones educativas² en la formación de mano de obra especializada. En total en la provincia de

Córdoba existen dieciséis (16) escuelas estatales de modalidad técnico-profesional que actualmente ofrecen el título de Técnico en Automotores³; cinco (5) de ellas se encuentran localizadas en Capital, emplazamiento donde se concentra la mayor producción y comercialización del sector.

2. Notas teóricas y elecciones metodológicas

Las escuelas técnicas en Córdoba han desarrollado a través del tiempo diferentes propuestas formativas con el objetivo de acercar a los alumnos al mundo laboral y de esta manera afianzar la adquisición de los aprendizajes brindados. En el año 2014, como ya se mencionó, la DGETyFP publica el Memorandum N° 005 donde dispone como formato de preferencia para el espacio de la Práctica Profesionalizante⁴, la pasantía. Como respuesta a dicha normativa las escuelas técnicas con Especialidad en Automotores que conforman la muestra de este trabajo, se esforzaron en consolidar y/o desarrollar nuevos convenios con alguna de las empresas que constituyen la cadena de producción del sector automotriz en la ciudad; con el propósito de que sus alumnos logren una experiencia genuina de formación en situaciones reales de trabajo y accedan en muchos casos a su primera experiencia laboral.

Para poder dar cuenta de las especificidades que adquiere la pasantía como propuesta de formación de la escuela técnica se recurre en este trabajo al concepto de regulación desarrollado por Barroso (2006). Este concepto permite el análisis de la interacción del sistema educativo (escuelas técnicas) y el sistema económico-productivo (empresas/concesionarias), no sólo desde la descripción de las reglas producidas por los mismos sino también del proceso de acomodación/ajuste de la acción de los actores en función de esas mismas reglas (Barroso, 2005, 2006).

La pasantía como instrumento de la política educativa para la ETP adquiere en este trabajo un carácter vincular de las acciones entre ambos sistemas, que permite a través de las valoraciones que realizan las empresas del sector automotriz dar cuenta de procesos formales como informales de producción y manutención de reglas que favorecen y/o condicionan el funcionamiento de la pasantía. Para analizar estos procesos Barroso (2006) pone a consideración tres tipos de regulación:

La regulación de control, la cual es realizada por los órganos de gestión formalmente responsables por la organización y funcionamiento de la escuela (a través de la traducción y aplicación de reglas exteriormente definidas por las autoridades que tutelan la escuela, o a través de la producción de reglas propias en el ámbito de sus competencias); la regulación autónoma, resultado de la acción colectiva organizada de diversos actores, a través de la producción de reglas propias en función de intereses y estrategias específicas; y finalmente, la regulación conjunta en cuanto proceso de interacción de los dos tipos de regulación antes mencionados, con el objetivo de producir reglas comunes (p. 171-172).

Desde este referencial teórico se busca identificar las características que adquiere la regulación de la pasantía en empresas del sector automotriz para poder describir los

ajustes/acomodaciones que atraviesa; ya sea desde las acciones definidas para el espacio de la Práctica Profesionalizante por la política educativa o desde la producción de reglas propias de los actores en función de sus intereses y/o los del mercado de trabajo automotriz.

En el marco de dicho análisis, además se busca dar cuenta de las valoraciones que construyen las empresas respecto a la escuela técnica y a la formación de los alumnos a partir de los conocimientos/saberes que ponen en juego en las situaciones de trabajo. Para ello retomamos los desarrollos de Barbier (en Spinosa, 2006), el cual diferencia tres tipos de saberes implicados en el trabajo:

- a. *saber sobre la realidad*, refiere al conocimiento sobre la realidad social o natural y se halla objetivado en un corpus de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Tanto el conocimiento científico como las observaciones sobre un hecho que podemos realizar en forma cotidiana forman parte de este tipo de saberes. Son enunciados que se formulan y se objetivan en el acto de expresión;
- b. *saber de la acción*, remite a la capacidad de intervenir, a la posibilidad de las personas de transformar la realidad y los cuales no se expresan en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia y no de verosimilitud como pasa con los conceptos.
- c. *saber de la situación*, da cuenta de la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción. Pueden denominarse competencias o saberes de situación, en la medida que lo que los valida es la pertinencia al contexto de intervención. Los mismos se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, de interpretar la situación sobre la base de conocimientos previos y de decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas.

La identificación de los tipos de saberes que valoran las empresas automotrices en el marco de las experiencias que desarrollan alumnos de escuelas técnicas, no sólo permite identificar los saberes “validados”, “relevantes” o “ausentes” sino también las posibles adecuaciones que experimenta la propuesta de formación ante la demanda de determinadas capacidades; dando cuenta así de las características que asume el proceso de regulación de la pasantía.

Elecciones metodológicas

Para el objetivo de este artículo, se recupera el trabajo de campo realizado en cuatro (4) Concesionarias de Autos⁵ que reciben alumnos pasantes de las cinco (5) escuelas técnicas de Especialidad en Automotores que hay en Córdoba Capital. Actualmente estas empresas forman parte del cuarto eslabón de la cadena de producción automotriz, desarrollando el

servicio de venta y posventa de marcas como Ford, Chevrolet, Fiat y Volkswagen. Tres de ellas son concesionarias especializadas en una de estas marcas de producción nacional y la restante, si bien posee talleres de posventa especializados, se dedica tanto al mercado nacional como internacional. Dentro de este último, ofrece el servicio de posventa de marcas como Audi y Ducati.

Cada una de estas empresas posee una planta de personal por Taller Especializado de aproximadamente entre 16 a 20 operarios. Son concesionarias de larga trayectoria en la ciudad de Córdoba, entre 40 a 15 años de antigüedad en el rubro y situadas dentro del área urbana de la ciudad, pero en diferentes puntos geográficos. Las mismas fueron seleccionadas a partir de una consulta realizada a escuelas técnicas, indagando sobre cuáles eran las empresas en las que los alumnos de la Especialidad Automotores realizaban sus pasantías⁶.

Cuadro 1. Convenio de pasantía, cantidad de talleres y cantidad de alumnos por empresa.

Organización	Antigüedad en el convenio de pasantía	Cantidad de Talleres	Cantidad de alumnos que recibe
Empresa 1	11	2	12
Empresa 2	8	2	12
Empresa 3	6	2	12
Empresa 4	3	4	16

Fuente: elaboración propia.

Desde un enfoque de tipo cualitativo basado en el estudio de casos múltiples (Yin, 2001), la recolección de datos se llevó a cabo durante el período 2018-2019 y se basó en entrevistas estructuradas a encargados del área de Recursos Humanos (RRHH) de las cuatro (4) empresas; como así también a los Jefes de Taller de posventa de cada empresa (Vasilachis, 2006). Los contenidos de las entrevistas giraron en torno a los siguientes ejes:

Cuadro 2. Ejes de las entrevistas al Gerente de RRHH (G-RRHH) y Jefe de Taller (JT).

Ejes de las entrevistas	RRHH	JT
Eje 1: Relación escuela técnica y empresa Preguntas relacionadas a la historicidad de la empresa y su relación con la escuela (modalidad de trabajo, canales de comunicación, etc.). Características de los convenios y del proceso de selección de los alumnos. Se busca identificar propósitos de la empresa para la realización del convenio con las escuelas: ¿necesidad de formación de futura mano de obra especializada o contribución empresarial a la cuestión social-educativa? Responsabilidades y beneficios.	X	
Eje 2: Valoración de la formación de los alumnos de la escuela técnica Se buscan identificar las valoraciones que las empresas poseen en torno a la formación de los alumnos. Capacidades requeridas, problemáticas detectadas y demandas del sector productivo.	X	X

Fuente: elaboración propia.

También como fuente de recolección de datos secundarios (Vasilachis, 2006) se utilizó la observación directa en los diferentes talleres de las concesionarias y el análisis de documentos aportados tanto por la empresa como por la institución educativa (convenios, reglamentaciones, documentación de uso interno, etc.).

La triangulación de los datos brindados a través de las entrevistas, como de las observaciones y el análisis documental, tuvieron como objetivo poder dar cuenta, por un lado, de las características que adquiere la regulación de la pasantía como espacio de vinculación entre la escuela técnica y las empresas y, por el otro, de las valoraciones que las empresas construyen en torno a la escuela técnica y a la formación de los alumnos.

3. De la escuela a la empresa: un análisis sobre el sistema de pasantías desde las valoraciones del sector automotriz

Para poder avanzar en el análisis del sistema de pasantías desde las valoraciones que realizan las empresas del sector automotriz se elaboraron tres dimensiones de análisis, sólo con fines analíticos: una referida a las valoraciones que las concesionarias construyen en torno a la escuela técnica y a los saberes que la misma transmite; otra que hace referencia a cómo esos saberes son validados en la instancia de la pasantía y, una última, que refiere a aquellos saberes que forman parte del *currículum* de la escuela técnica pero que deberían ser profundizados con el objetivo de responder con mayor pertinencia a las demandas del sector.

3.1 La relevancia de los saberes escolares: la escuela técnica es el “semillero”

Como se expuso anteriormente (Cuadro 1, apartado 2) las empresas que forman parte de este estudio llevan entre 11 y 3 años realizando convenios de pasantías con escuelas técnicas de la Especialidad Automotores. Todos los entrevistados del Área de RRHH han justificado la búsqueda de alumnos pasantes de escuelas técnicas no sólo como forma de contribución social sino preferentemente como oportunidad de reclutamiento de personal; esto último justificado a partir de dos premisas: los saberes que poseen los alumnos de escuelas técnicas posibilitan la continuidad de su formación dentro de la empresa -en el caso que luego queden como personal efectivo- y que los avances tecnológicos en la industria automotriz requieren de otro tipo de formación que ya no puede ser cubierta por el solo hecho de participar en actividades del sector:

Nosotros lo que valoramos de estos chicos, de incorporarlos ya con el secundario completo, es que las fábricas están cada vez más exigentes con la capacitación del personal. Tienen planes de carreras para sus empleados (...) y para poder participar hay que tener conocimientos básicos de física, de química, de matemática, electrónica... para entender necesitan tener una base (...) por eso nosotros valoramos a estos chicos jóvenes que vienen con el secundario técnico completo (...) Para nosotros cualquier perfil que ingrese tiene que tener una formación técnica, antes alcanzaba con haber trabajado 10 años en un taller, hoy para nosotros eso no alcanza (Gerente RRHH, Empresa 4).

Se evidencia así la valoración de la escuela técnica por parte de las concesionarias en tanto institución que se aboca específicamente a la transmisión de contenidos ligados al ámbito de la industria automotriz (Barbier en Spinosa, 2006), lo cual tiene correlación directa con el perfil de egresado que se propone para el Técnico en Automotores (Ministerio de

Educación, 2011). En esta línea uno de los entrevistados del Área de RRHH además definió a la escuela técnica como el “semillero” de futuros operarios; es decir, no sólo como espacio de formación de los mismos sino también como instancia de formación para que puedan continuar estudiando dentro o fuera de la empresa:

Quando buscamos estos perfiles, preguntamos de dónde nacen sus intereses por los autos o qué tienen pensado seguir estudiando... La escuela técnica en ese sentido es un semillero y la pasantía un termómetro... Tenemos casos de pasantes de escuela técnica que hoy son Técnicos Seniors en nuestros talleres. Entonces nos fijamos mucho en su formación, pero también en sus intereses o carreras futuras y que las mismas puedan contribuir al crecimiento de la empresa (...) (Gerente RRHH, Empresa 4).

En las cuatro empresas se hizo referencia a un sistema de capacitación propio del cual participan todos los operarios y para lo cual es de suma importancia evidenciar en ellos cierto nivel de interés para continuar estudiando, ya sea dentro (capacitaciones) o fuera de la empresa (estudios superiores)⁷. La posibilidad de “crecer” dentro de la empresa y de llegar a cargos de jerarquía se encuentra ligada a un proceso de acomodación por el cual deben transitar los operarios en relación a los procesos de regulación autónoma de la empresa (Barroso, 2006); ligados no sólo a la responsabilidad de los empleados de cumplir con los reglamentos de la empresa y de adaptarse a los diferentes mecanismos de disciplinamiento laboral sino también a un cúmulo de saberes (saberes sobre la realidad en términos de Barbier) que le permitan seguir estudiando en el marco de las propuestas de formación que ofrecen las concesionarias:

Los planteles de las concesionarias están obligados a cumplimentar determinados porcentajes de capacitaciones, por lo cual nosotros tenemos que buscar ese perfil de gente que quiera seguir estudiando, porque los autos cambian continuamente y hay que estar mandándolos a cursos que van desde una certificación de nivel básico, a nivel intermedio y a nivel avanzado. Si nosotros no certificamos un año ese curso, la concesionaria no cumple con uno de sus objetivos y es sancionada. Entonces es muy alto el nivel de exigencia que tenemos y por eso necesitamos que tengan la capacidad de seguir estudiando permanentemente y en eso los chicos de la escuela técnica ya vienen no sólo con un hábito de estudio sino con un conocimiento de base en el rubro (Jefe de Taller, Empresa 1).

De acuerdo al relevamiento realizado, entre un 60% y 70% de los operarios que actualmente forman parte de la planta permanente de los talleres de las empresas bajo estudio provienen de una escuela técnica. Asimismo, en dos de las empresas han destacado que actualmente entre 1 o 2 egresados de escuela técnica han accedido a cargos de gerencia luego de haber realizado un recorrido de formación por la empresa; en donde subrayan asimismo el caso de una egresada⁸ de escuela técnica que actualmente está a cargo de la Gerencia de Ventas de Iveco en Córdoba:

Muchos creen que porque sos mecánico y trabajás acá, vas a ser el mejor mecánico y ahí termina, y no, no es así, no termina. Podés ser capataz, podés ser Jefe de

Talleres, Gerente de servicio, Gerente de posventa (...) Acá tenemos el Gerente de Posventa que es de escuela técnica. Un chico joven (...) Y, por ejemplo, en lo de los camiones, ¿cómo se llama?... Iveco tenés de Gerente a una chica de la técnica que pasó por acá y ahora es Gerente en esa empresa... (Jefe de Taller, Empresa 2).

Las valoraciones que construyen las empresas sobre la escuela técnica dan cuenta no sólo de la relevancia que esta adquiere para el sector automotriz en la formación de mano de obra especializada -contribuyendo a la cadena de valor del sector-, sino también a una mejor y pronta participación en el mercado de trabajo de sus egresados al ser poseedores de determinados tipos de saberes que no se adquieren en otras modalidades de la educación secundaria (ENTE, 2017).

Se puede considerar así que la formación brindada por la escuela técnica posee un impacto directo en el desarrollo social de las personas y sociedades, como así también en el sector económico productivo (Almandoz, 2010). Por cuanto a través de los conocimientos ofrecidos como de sus instrumentos de regulación -entre otros, la pasantía-, colabora en el desarrollo y crecimiento de las empresas al facilitar los procesos de reclutamiento de personal; estos últimos poseedores de ciertos atributos (saberes, conocimientos) y formados para ser capaces de adaptarse a las reglas del sector (disciplinamiento laboral, capacitaciones *in situ*, etc. (Barroso, 2005).

3.2 El proceso de selección de los pasantes en la empresa: una instancia de validación de los saberes de la escuela

El sistema de pasantías se encuentra regulado por una serie de normativas que estipulan tanto las funciones que debe cumplir la escuela como la empresa⁹; también el diseño curricular prescribe los saberes que los alumnos deben haber adquirido durante su trayectoria escolar para poder realizar la pasantía. Estos instrumentos de regulación controlan y direccionan las acciones de la institución y de la empresa en torno al proceso de formación de los alumnos (Barroso, 2006). Sin embargo, es en el ámbito de la empresa donde lo reglamentado por la escuela es validado, es decir, cuando los saberes son puestos en situación (Barbier en Spinosa, 2006).

Operativamente la pasantía implica dos fases de selección: una primera refiere a la selección previa de los alumnos por parte de la institución educativa, en donde se diseña una lista de candidatos a partir de la consideración de su trayectoria escolar y rendimiento académico (Maturó, 2018b) y, una segunda fase, en el ámbito de la empresa que consiste en: a) todos los alumnos que figuran en dicha lista presentan el curriculum vitae, b) realizan una primer entrevista individual de “filtrado” en donde sólo queda la cantidad para cubrir la vacante, c) realizan una segunda entrevista con los Jefes de Taller, d) participan de una entrevista grupal, e) realizan los exámenes preocupacionales y finalmente f) se lleva a cabo la entrega de uniformes y realización de papeleo.

Para todos los entrevistados del Área de RRHH la segunda fase se constituye en una instancia de formación relevante para los alumnos en tanto forma parte del proceso de reclutamiento que normalmente realiza la empresa para cualquier búsqueda de personal:

Nos pusimos de acuerdo con el colegio y le pedimos a los alumnos el curriculum personal, los datos mínimos, la foto, que vengan presentables al encuentro, la puntualidad (...) Después, además de la entrevista personal de profundización del perfil, buscamos hacerles siempre alguna dinámica de grupo o algún test psicológico (...) incluso en los últimos años les hicimos la inducción a la empresa con los mismos ingresos nuestros, para que vean todo lo que nuestros empleados ven. Nuestro objetivo es tratarlos como si fueran un empleado más (Gerente RRHH, Empresa 1).

Requerimientos como la elaboración del curriculum vitae, cartas de presentación, la entrevista de trabajo, aparecen como contenidos del 5° y 7° año de la escuela técnica para la Especialidad Automotores en Córdoba¹⁰, en espacios como Psicología, Lengua e Inglés. Por lo tanto, estos saberes son validados en el contexto de la pasantía (Barbier en Spinosa, 2006) a través del proceso de simulación que llevan adelante las empresas; el cual no sólo es considerado desde ese objetivo sino también como una instancia de reclutamiento de futuros operarios¹¹.

Si bien, la segunda fase del procedimiento queda en manos de la empresa, como también la cantidad de plazas disponibles por Taller -por lo general no más de 3 pasantes-¹² y el tiempo de duración de la pasantía -en algunos casos llega hasta los 6 meses-; éstas a través de la traducción y aplicación de reglas exteriormente definidas por autoridades escolares (Barroso, 2006) llevan a cabo una serie de acciones para poder responder a los objetivos pedagógicos de la pasantía, pero también a sus propios intereses.

Para los entrevistados, todos estos elementos llevan a que la pasantía no sólo se constituya en un espacio de validación de saberes escolares sino también de construcción de nuevos saberes a partir de la acción (Barbier en Spinosa, 2006). Los alumnos para poder transitar todo el proceso de selección deben poder poner en juego sus habilidades de lectoescritura, comunicación, expresión corporal y gestual desarrolladas durante su trayectoria educativa. De ello se puede dar evidencia cuando se interroga a los entrevistados sobre cuáles son las características que adquiere el trabajo de los alumnos en los talleres:

(...) hicimos una rotación por todo el service, entonces los chicos tenían que estar 2 meses en el área de repuestos, 2 meses en el área de garantía, 2 meses en el área de atención al cliente y 2 meses en el área de taller (...) Hay pasantes que han terminado asistiendo a los Técnicos de Motores, que es lo más difícil, ayudan en el procedimiento y van adquiriendo más aprendizajes (Gerente de RRHH, Empresa 3).

Cabe destacar asimismo que, en todo este proceso, desde la selección hasta la culminación de la experiencia en la empresa, dos figuras cobran relevancia en la articulación del sistema de pasantía: el Jefe de Taller y el Tutor de Pasantía. Respecto al primero, es quien desde la empresa es el responsable de los alumnos en el Taller, quien

hace su seguimiento y evalúa su proceso de formación. En la Empresa 4, además existe la figura del “Padrino”, que es un Técnico Senior que forma equipo de trabajo con el alumno y del cual se pretende no sólo que transmita conocimientos, sino que sea un sostén emocional para el alumno en la empresa: “Es fundamental la figura del Padrino, es la forma de ingresar al grupo. Son grupos cerrados los técnicos, cada Taller tiene su clima, cada grupo su dinámica y entre ellos tienen sus códigos, sus formas de hablar. El padrino es el encargado de poder ir filtrando, es el protector del alumno” (Gerente RRHH, Empresa 4).

Por otra parte, el Tutor de Pasantías, es el profesor a cargo del espacio “Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)” del último año de la ETP y en el marco del cual se desarrolla la pasantía en empresas; es el encargado del alumno desde la escuela. El mismo hace el seguimiento del alumno desde la consideración de cuestiones administrativas hasta pedagógicas. Los roles de Tutor de Pasantía y de Jefe de Taller son clave para el buen funcionamiento de la pasantía, no sólo en lo que respecta a la obtención de resultados sino también a la traducción que ambos realizan sobre los objetivos de esta instancia de formación y el posible ajuste que llevan a cabo para responder a los intereses, reglas, requerimientos de cada institución (Barroso, 2005,2006).

3.3. La regulación conjunta del sistema de pasantía como oportunidad para la redefinición de saberes

Como ya se mencionó en el apartado anterior (3.1), el Jefe de Taller y el Tutor de pasantía son dos figuras clave en el proceso de desarrollo de esta instancia de formación. Las acciones que despliegan ambos permiten la regulación conjunta de la pasantía (Barroso, 2006); en tanto instancia de producción de reglas comunes en función de los intereses de la escuela y la empresa. Son quienes vehiculizan las demandas de cada sector, articulan y promueven ajustes.

Las empresas llevan adelante diferentes Planes de Carreras (capacitaciones) para sus empleados, los cuales “arman” de acuerdo a las demandas del mercado y del sector. Los Planes de Carrera se diferencian por destinatario: Cursos para Gerentes, Cursos para Jefes de Taller, Cursos para Técnicos (nivel de Junior a Senior).

Los cursos para Jefes de Taller y Técnicos están ligados a las nuevas prestaciones de los autos que fabrican y/o actualizaciones de los modelos ya existentes. Los contenidos de los cursos para Jefes de Taller son más generales, lo cual se justifica en el rol que cumplen dentro de la empresa, ligado a la gestión y control de tareas. Por otra parte, los contenidos para los Técnicos son mucho más específicos y refieren a contenidos como: Electrónica de Módulos, Sistemas Eléctricos, Programación de Módulos, reparación de Motor para Diésel, Nafta e Híbridos, entre otros; cada uno de ellos posee además diferentes niveles y pueden ser ofrecidos en idioma español o inglés. En total son 38 cursos que el operario debe cumplimentar en 4 años. Algunos de ellos son presenciales teniendo que viajar a

Buenos Aires para realizarlos, otros son on-line y los realizan en el horario de trabajo en donde el Jefe de Taller oficia de tutor pedagógico. Todos los gastos y recursos necesarios para la capacitación son absorbidos por la empresa.

Estos Planes de Carrera, como se dijo en el primer apartado (3.1), son uno de los fundamentos por los cuales las empresas buscan alumnos de escuelas técnicas. Los programas de formación de las empresas exigen ciertos saberes que no todos los alumnos egresados de escuelas secundarias -que quieren insertarse en el sector automotriz- poseen. Entre los saberes más requeridos por las empresas se encuentran los ligados a la electrónica; estos saberes de acuerdo a las entrevistas realizadas a los Jefes de Taller de las empresas, son imprescindibles:

Hoy no hay ningún mecánico sucio de grasa, por así decirlo, hoy la electrónica prácticamente lo soluciona todo. Van, colocan un scanner, el auto les dice qué es lo que no está funcionando, van y cambian esa pieza (...) tienen los casos más claros y mejores resueltos. Pero necesitan conocimientos para eso (...) es elemental que los chicos estudien electrónica porque va a ser el futuro de ellos (...) Imaginate, yo estuve como 4 días estudiando para poder explicarles y hacerles entender a ellos la diferencia entre un motor híbrido y uno a nafta, yo, que soy Ingeniero (Jefe de Taller, Empresa 4).

Todo lo que es mecánica, con el avance de los años se va reemplazando por la electrónica. Los autos vienen tecnológicamente cada vez más avanzados de lo que eran antes, entonces, me parece que es el punto donde la escuela tiene que poner más atención (Jefe de Taller, Empresa 1).

Como destaca Alderete, M. V., Jones, C., y Morero, H. (2014), la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las empresas ha tenido en los últimos años un crecimiento muy importante “ya que facilitan innovaciones complementarias organizacionales (plasmadas en procesos de negocios o en prácticas de trabajo) que aumentan la productividad, reducen los costos y, fundamentalmente, permiten a las empresas incrementar la calidad de los productos y su posición competitiva” (p. 2). Esto lleva a que las empresas se planteen objetivos a cumplir y desplieguen una estrategia de formación de sus empleados, en donde además de los saberes sobre electrónica se demandan otros tipos de saberes, como los ligados a la informática y el idioma inglés:

Hoy por hoy todos estos autos traen computadoras y para repararlo necesitamos manejar computadoras, entonces hay que estudiar, hay que leer, hay que saber interpretar planos, pero ahora desde una computadora (...) y también tenés que saber inglés, los manuales por ejemplo de la nueva Chevrolet Blazer todavía vienen sólo en inglés (...) (Jefe de Taller, Empresa 2).

¿Qué hace la escuela al respecto? O mejor dicho ¿qué puede hacer la escuela al respecto? Si revisamos el mapa curricular de la Especialidad en Automotores, en el 4°, 5° y 6° año del campo de la Formación Técnica Específica vamos a encontrar la materia Electricidad y Electrónica del Automóvil, la cual pretende a lo largo de tres años que los alumnos logren

diseñar instalaciones de componentes eléctricos, electrónicos y de control de automotores; como así también definir las especificaciones técnicas, estableciendo los procedimientos y normas de la instalación y verificando el diseño (Ministerio de Educación, 2011). Asimismo, del 4° al 7° año poseen la materia inglés y como contenido transversal a toda la propuesta de formación se encuentran TIC.

Ahora bien, más allá de lo estipulado en el *currículum*, hay cuestiones referidas a la materialidad de las escuelas técnicas que limita su posibilidad de estar a la vanguardia de los avances de la tecnología en el sector industrial. Muchas veces son las empresas las que dotan de equipamientos a las escuelas, reconociendo así las limitaciones materiales de esta y respondiendo a las necesidades de actualización de las mismas:

Nosotros sabemos que los chicos no cuentan con los mismos recursos en las escuelas, que no es posible que todas las escuelas estén al día con los avances en el rubro. Entonces el anteaño pasado General Motors donó unos autos 0 km para el aprendizaje en la escuela; para que los chicos no vengan acá a encontrarse con la última tecnología, sino que dispongan de ella antes (...) Nosotros años anteriores donamos repuestos, a través también de General Motors, por ejemplo, cuando se cambian piezas en garantía: tapa de cilindro, caja de velocidad, turbo, etc. Si bien son elementos que no pueden estar funcionando bien sirven para dar una clase. Yo estoy hablando de dar una clase con un turbo, que no es lo mismo que solamente vean el dibujo de un turbo o en un simulador de computadora (...) (Gerente de RRHH, Empresa 1).

Las donaciones que realiza la empresa a la escuela no sólo puede ser leída como una ayuda ante los recursos escasos con los que cuentan las escuelas técnicas públicas (y hasta podríamos debatir cuestiones referidas al financiamiento por parte del Estado) sino que también se constituye en una estrategia del sector automotriz para garantizar la formación de sus posibles futuros operarios. En este sentido, las concesionarias intervienen en la regulación de la propuesta de formación de las escuelas asegurando los recursos necesarios (Barroso, 2006).

Además, las empresas despliegan otras estrategias con este objetivo, las cuales tienen que ver con el trabajo conjunto y la comunicación constante entre los Jefes de Taller y los Tutores de Pasantía. En las entrevistas llevadas a cabo con los mismos, estos expresaban que ellos son los que “detectan” las “ausencias”, los “baches” en la formación de los alumnos y se lo comunican a los Tutores para “ajustar” algunos contenidos:

Acá pasó, que había chicos que veíamos que le faltaban conocimientos de física, de química, de matemática, de electrónica... Entonces nosotros a eso lo hablamos con el Tutor, él va a la escuela y lo comunica, el Profesor que se tiene que hacer cargo se hace y para la otra semana los conocimientos están, los han reforzado. Eso para nosotros es sumamente importante, porque nos permite también seguir adelante (Jefe de Taller, Empresa 3).

Así, el funcionamiento del sistema de pasantías, en términos de resultados y objetivos educativos cumplidos, resulta de la regulación conjunta entre la escuela y la empresa. Un

espacio de construcción de saberes, reglas y ajuste de acciones (Barroso, 2005, 2006; Barbier en Spinosa, 2006); en donde se expresan intereses y se ponen en juego estrategias externas al sistema de enseñanza (desde la empresa) que confluyen con los de la misma institución educativa, siempre preocupada por cumplir con los objetivos que estipula la política educativa.

4. Reflexiones finales, para seguir pensando...

El estudio de cómo se desarrolla el proceso de regulación del sistema de pasantías ha dejado en evidencia la confluencia de acciones internas y externas al sistema de enseñanza de la ETP, en la cual se involucran diferentes actores con intereses y estrategias diversas (Barroso, 2006). En este sentido, se vuelve relevante continuar el estudio de la pasantía como instrumento de formación en el marco de la propuesta de la escuela técnica y en línea con otros trabajos que se vienen realizando desde distintos ámbitos académicos (Jacinto, 2004, Jacinto y Millenar, 2004; 2010; Jacinto y Dursi, 2010; Figari, 2011; Barbetti *et al.*, 2012; Fernández, 2019;) con el objetivo de seguir contribuyendo al campo de estudios de las políticas educativas direccionadas a la formación para el trabajo.

Este artículo en particular, a través de recuperar las valoraciones construidas por Concesionarias Automotrices de la ciudad de Córdoba, acompaña investigaciones que reivindican el lugar de la escuela técnica en la formación para el trabajo e invita a pensar la pasantía como un indicador de relevancia para el sistema escolar; en tanto permite identificar la ausencia de saberes sustanciales para el mundo del trabajo o también la necesidad de su profundización o revisión curricular. De esta manera, más allá de las limitaciones y dificultades que puede demandar la puesta en marcha de esta estrategia de enseñanza (algunas de las cuales han sido abordadas en otros escritos: Bocchio y Maturo, 2017; Maturo, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b), la pasantía es un espacio donde se validan los saberes ofrecidos desde la escuela, donde otros se construyen, pero también donde se identifican aquellos que están ausentes o necesitan ser revisados (Barbier en Spinosa 2006).

El análisis de los procesos de regulación de la pasantía en los casos estudiados ha permitido además advertir el desarrollo de acciones conjuntas y consensuadas entre sistema productivo y el sistema educativo, en donde la regulación del Estado en la cuestión pública sigue siendo sumamente necesaria, ya sea a través de normativas o de la figura del Tutor de Pasantías. Estos tipos de hallazgos permiten avanzar en respuestas a tensiones como “la escuela es una ‘proveedora’ de recursos humanos predefinidos por los mercados de trabajo” o “sistemas educativos en riesgo de ignorar los cambios significativos del ámbito laboral” (Sosa, 2010); a partir de poner en consideración el análisis de los procesos de regulación conjunta que se despliegan en estos espacios de vinculación entre sistema educativo y sistema productivo.

Si bien numerosos trabajos han abordado el estudio de la pasantía desde diferentes dimensiones: desde los desafíos que plantea su organización (Barbetti P., Pozzer, J., y

Rindel, C., 2012; Jacinto y Millenar, 2004), desde la consideración de los desafíos para la gestión escolar (Fernández, 2019; Maturo, 2017a), desde las dificultades institucionales que representa su puesta en acto (Bocchio y Maturo, 2017; Maturo, 2018b), desde los efectos que produce en las expectativas y aprendizajes de los alumnos (Maturo, 2018a), desde los saberes puestos en juego (Figari, 2011; Jacinto y Dursi, 2010); etc.; queda por seguir interrogándonos sobre otras dimensiones que están siendo advertidas desde hace tiempo y que merecen mayor profundización de la que se pueda hacer en este trabajo. Por ejemplo, el ingreso de la mujer a la escuela técnica y, por ende, a los diferentes circuitos de formación que ofrece la escuela, entre ellos la pasantía; cuestiones referidas a las normativas que actualmente regulan el sistema de pasantías en los diferentes niveles de gestión del sistema educativo y cómo estas se articulan, superponen o desvanecen en su puesta en acto al confluir con las actuales normativas que regulan los derechos laborales, deberes e intereses económicos empresariales; entre tantas otras.

Notas

¹ Desde la sanción de la Ley de ETP la modalidad ha tenido un crecimiento exponencial respecto a otras modalidades del sistema educativo. De acuerdo a un Informe elaborado por la Fundación de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA) y el Observatorio Argentinos por la Educación, la matrícula de las escuelas técnicas creció entre 2011 y 2018 un 14,4%, mientras que la matrícula de las secundarias comunes creció 10,7%. Estos datos dejan en evidencia una diferencia de 4 puntos porcentuales, que se traducen en una tasa de crecimiento del 34,5% de las escuelas técnicas (Gándara et al., 2019). El crecimiento de la matrícula para la ETP está ligado principalmente a la expansión del sector público, ya sea por la creación de nuevas instituciones de ETP y/o el fortalecimiento de las ya existentes en el marco de las acciones del Fondo Nacional para la ETP.

² Entre las instituciones que podemos destacar se encuentran, por ejemplo, el Instituto Técnico Renault, la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de Córdoba, etc.

³ Catálogo Nacional de Título y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Marzo 2020.

⁴ En el caso de la provincia de Córdoba la Práctica Profesionalizante se desarrolla en el marco del espacio curricular denominado "Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)", con una carga de 240 horas reloj (10 horas cátedras semanales), que deberán cumplimentar los alumnos para obtener el título de técnico en la especialidad.

⁵ De ahora en más Empresa 1, Empresa 2, Empresa 3, Empresa 4.

⁶ Estas escuelas forman parte de un proyecto de investigación en curso, que indaga sobre los dispositivos de formación en escuelas técnicas para el sector automotriz. Proyecto Posdoctoral con Beca CONICET 2019-2021 "Dispositivos de formación e inserción laboral en escuelas técnicas de Córdoba. Tensiones en torno a la Práctica Profesionalizante y las demandas del sector automotriz".

⁷ De acuerdo a las entrevistas, los estudios superiores más recurrentes entre los operarios están relacionados principalmente a la rama de las Ingenierías o Tecnicaturas Superiores no Universitarias, ofrecidas tanto por instituciones públicas como privadas.

⁸ Si bien no fue objeto de este trabajo indagar sobre cuestiones de género en el ámbito escolar y/o laboral, resulta interesante resaltar en el discurso de los entrevistados la referencia respecto al ingreso de la mujer a la escuela técnica y, por ende, a los diferentes circuitos de formación que ofrece la escuela, entre ellos la pasantía. Ello ha implicado todo un cambio en la cultura de las empresas -principalmente en los Talleres- y de transformaciones en su estructura: "el tema de las chicas, fue difícil, pero nos adaptamos. Imagínate que nosotros teníamos un solo baño hecho para hombres, tuvimos que hacer un baño para ellas, comprar ropa distinta y acostumbrarnos a tener una mujer en el taller" (Gerente RRRH, Empresa 1). Actualmente en el ámbito de las empresas consultadas ninguna mujer forma parte del sector Taller y su trabajo se desarrolla en otros sectores como repuestos, facturación, etc. Estos hallazgos pueden ser considerados en línea con trabajos que vienen estudiando los procesos discriminatorios que actualmente vivencia la mujer en el mundo del trabajo (Miranda y Arancibia, 2017), como así también con el número de mujeres que hoy se forman en escuelas técnicas, mucho menor respecto a otras modalidades del sistema formal de enseñanza consideradas históricamente como "mixtas" (D'Andrea y Buontempo, 2019; Gándara et al, 2019; Millenar, 2018).

⁹ Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058/05, Ley 9870/10 Ley Provincial de Educación y Ley N° 8477/95 de Pasantías Educativas.

¹⁰ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la ETP y Diseño Curricular para el Ciclo Orientado de la Especialidad en Automotores, ambos elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

¹¹ La simulación también es acompañada por otros elementos como el pago de la Aseguradora de Riesgo de Trabajo (ART), dotación de ropa, viáticos (comida y transporte) y un incentivo económico, que en el caso de la Empresa 1 llega hasta \$ 4000,00 (cuatro mil pesos). El pago de la ART, particularmente y obligatoriamente queda en manos de la escuela y todo lo otro bajo voluntad de las empresas, aunque en todos los casos se brindan estos beneficios.

¹² Los efectos de disponer de tan pocas plazas para pasantías por empresas en la propuesta de formación de la escuela técnica, ya ha sido analizado en otro trabajo (Maturo, 2018b).

Referencias Bibliográficas

- Adamini, M. (2012). La zona gris de las pasantías: entre el trabajo y la formación. *Revista Gestión de las personas y tecnología*; 5 (13), 85-98.
- Alderete, M. V., Jones, C., y Morero, H. (2014). Factores explicativos de la adopción de las TIC en las tramas productivas automotriz y siderúrgica de Argentina. *Pensamiento y Gestión*, 37(1), 1-40. <https://doi.org/10.14482/pege.37.7019>
- Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. En M. R. Almandoz (Ed.), *Educación y trabajo: Articulaciones y políticas*, Buenos Aires, IPE - UNESCO.
- Álvarez, G. (2018). Estudio de seguimiento de egresados de ETP de nivel secundario (2009-2017). En La ETP investiga. Resultado de las investigaciones 2017, Buenos Aires, INET.
- Barbetti, P., Pozzer, J., y Rindel, C. (2012). La intervención de las empresas en los dispositivos de inclusión sociolaboral de jóvenes en la Ciudad de Resistencia. *Revista de estudios regionales y mercado de trabajo*, 8, 151-190.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Bocchio, C. M., y Maturo, Y. (2017). Lógica de acción en el espacio de formación en ambiente de trabajo: Prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Horizontes Sociológicos*, 0(9), 10-27.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la Educación Común*, 2 (3), 112-117.
- Ciavatta, M., y Ramos, M. (2012). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, 5(8), 27-41. <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>
- D'Andrea, A. M., y Buontempo, M. P. (2019). La escuela técnica y la formación profesional desde una perspectiva de género en la provincia de Corrientes (Argentina). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(19), 1-26.
- Donato Laborde, M. (2014a). *Dinámicas territoriales de la industria automotriz argentina (1990-2012)*. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/31423>
- Donato Laborde, M. (2014b). *Neodesarrollismo e industria automotriz argentina, concentración espacial de la producción y dispersión del consumo*. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/31306>
- ENTE (2017). *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados*. INET.
- Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: Un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 1(30), 201-218. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>
- Figari, C. (2011). Hegemonía empresaria y nuevas lógicas de control social: la formación del mando. *Revista Trabajo y Sociedad*. 15 (7) 105-122.
- Figari, C. (2019). Nuevos consensos globales, poder corporativo y formación de trabajadores: Un debate siempre presente. *Perfiles Latinoamericanos*, 27 (54), 27-49.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., y Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, 26, (92), 1087-1113. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

- Gallart, M. A. (2000). El desafío para la formación para el trabajo para los jóvenes en situación de pobreza. El caso argentino. En M. A. Gallart (Ed.), *Formación, pobreza y exclusión. Los programas para jóvenes*. Montevideo, CINTERFOR - OIT.
- Gallart, M. A. (2002). *20 años de educación y trabajo*. Montevideo, OIT/CINTERFOR.
- Gallart, M. A. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En M. A. Gallart, M. Oyarzun, M. Sevilla, y C. Peirano (Eds.), *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. (pp. 33-146). IIPE-UNESCO.
- Gallart, M. A. (2004). *Reflexiones para la vinculación con empresas por parte de escuelas técnicas*. Buenos Aires: Argentina, Programa de Vinculación Empresa-Escuela.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo, CINTERFOR-OIT.
- Gallart, M. A. (2008). Competencias, productividad y crecimiento del empleo: El caso de América Latina. OIT-CINTERFOR. Recuperado de: http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_096106/lang--es/index.htm
- Gándara, G., Granovsky, P., Ruggirello, H., y Casartelli, M. (2019). *Crece la educación técnica, pero persiste la brecha de género. [De investigación]*. Fundación UOCRA y Observatorio Argentinos por la educación.
- Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional en América Latina un debate necesario. *La Educ@ción. Revista Digital*, 144, 1-29.
- Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Páginas de Educación*, 9, (2), 14-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1293>
- INET. (2009). *Cadena de Valor del Sector Automotriz*. Informe Final.
- Jacinto, C. (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Teseo-IDES.
- Jacinto, C. (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires, Argentina: IDES.
- Jacinto, C. (Ed.). (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes (IDES)*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Jacinto, C., y Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: Las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Teseo-IDES.
- Jacinto, C. (2020). Revisitando elementos para la comprensión de las relaciones entre educación, trabajo y juventud. En *Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas*, Clase 1, PREJET, Ides-CIS Conicet. Versión revisada.
- Jacinto, C., y Millenar, V. (2004). Las relaciones entre escuelas y empresas: Un camino con nuevos desafíos en América Latina. *Boletín RedEtis – Buenos Aires, IIPE – UNESCO*, 7, 1-6.
- Jimenez Zunino, C. I. J. (2015). Trayectorias sociales de las clases medias argentinas: Reproducción, reconversión y desclasamiento. *Sociología Histórica*, 5, 389-427.
- Martinez, S. (Ed.). (2018). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. General Roca, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Maturo, Y. (2017a). El trabajo del director en la educación técnico profesional: Entre la gestión y la rendición de cuentas. En E. Miranda y N. Lamfri (Eds.), *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela* (pp. 173-194). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Maturo, Y. (2017b). “Lo que ellas quieren”. Requerimiento de las empresas respecto a las capacidades profesionales de los alumnos pasantes de la escuela técnica [Ponencia]. *13° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires.

- Maturo, Y. (2018a). El derecho a la Educación Técnico Profesional. Efectos de la dinámica inclusión-excluyente. *Revista EFI-DGES*, 4(7), 55-79.
- Maturo, Y. (2018b). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22(1), 40-50.
- Millenar, V. (2018). Mujeres y varones ¿camino laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género. En S. Martínez (Ed.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 141-160). General Roca, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Ministerio de Educación. (2011). *Diseño Curricular para el Ciclo Orientado de la Especialidad en Automotores* (2011-2019). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Ministerio de Hacienda. (2018). *Informe Productivo Provincial*, Córdoba. Argentina.
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: Educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Octubre de Trabajadores de Edificio.
- Miranda, A. (2008). La inserción laboral de los jóvenes en Argentina. En R. Bendit, M. Hahn y A. Miranda (comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado* (pp. 85-101). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: Reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 74. DOI: 10.14507/epaa.25.2907.
- Riquelme, G. (Ed.). (2014). *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. Buenos Aires, Argentina: La Bicicleta Ediciones.
- Rodrigo, L. (2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas [Ponencia]. *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires.
- Rueda Rodríguez, A. E. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 111-132.
[https://doi.org/10.1016/S1870-4670\(14\)70666-9](https://doi.org/10.1016/S1870-4670(14)70666-9)
- Sosa, R. E. (2010). Los saberes del trabajo: La opacidad de su validez social. *Question*, 1(27), 44.
- Sosa, M. L. (2016). Desarrollo industrial y educación técnica: Una estrecha relación. El caso argentino. *Revista Latino-Americana de História*, 5(15), 174-195.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común. Educación y trabajo*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, 2(5), 164-173.
- Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Yin, R. (2001). *Estudo de casos: Planejamento e métodos*. São Paulo, Brasil: Bookman.

Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2018). Cambios y permanencias entre reformas modernizadoras y democratizadoras

Ways of teaching in Ciudad de Buenos Aires secondary school (1968 -2018). Changes and continuities between modernizing and democratizing reforms

Fernando Cazas

Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas, Argentina.

E-mail: ferczas@gmail.com

Resumen

El artículo retoma el tema de las recurrentes reformas del nivel medio en la Argentina. Enfoca particularmente cómo estas han impactado en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2018. A diferencia de otros trabajos similares, aquí el acento está puesto en las prácticas de enseñanza. ¿Cuánto cambian efectivamente las clases escolares? ¿Cuánto de lo prescripto en las normas de reforma alcanza al nivel de las prácticas? Para el desarrollo de este artículo se han tomado los aportes de dos investigaciones realizadas recientemente. En ambos casos se trata de investigaciones cualitativas que han trabajado principalmente sobre testimonios de docentes y ex alumnos de las escuelas secundarias en los distintos períodos.

Palabras clave: didáctica, clase escolar, reformas, secundaria, testimonios.

Abstract

The article revisits the issue of the recurrent reforms at secondary school in Argentina. The main focus is the way these reforms have impacted on secondary school in Buenos Aires City between 1968 and 2018. Unlike other similar studies, this one emphasises on teaching practices. How much do school classes have really changed? How much of the requirements in the reform's norm achieve the level of teaching practices? For developing this article, two recent researches have been considered. Both projects are qualitative researches focused on testimonies of teachers and alumni graduates of secondary schools in the periods mentioned before.

Key words: teaching approach, school classroom, reforms, secondary school, high school, testimonies.

CAZAS, F. (2020) "Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2018). Cambios y permanencias entre reformas modernizadoras y democratizadoras". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 117-131. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-291>

RECIBIDO: 23/6/2020 – ACEPTADO: 27/7/2020

Introducción

Hace algún tiempo (Cazas, 2015 y 2019) hemos propuesto la idea de pensar los cambios y las permanencias en la escuela secundaria como el resultado de la puja entre dos fuerzas: una modernizadora o modernizante y otra democratizadora o democratizante. Estas dos fuerzas actuarían simultáneamente y los cambios y permanencias que podemos observar serían la resultante de esta acción simultánea. Esta resultante es dinámica, es decir que los efectos que producen una u otra fuerza sobre la escuela media varían de acuerdo a cómo se va resolviendo la tensión entre ambas. Podemos afirmar que los cambios y permanencias que podemos observar en un determinado momento en la escuela secundaria nos muestra una fotografía de la relación de equilibrio en el marco de esa tensión entre modernizadora y democratizadora. De algún modo, este planteo retoma una idea que Tedesco expresaba en el Proyecto Educativo Autoritario (1983). En ese ya clásico texto, se plantea que las reformas al nivel medio durante la década del '60 y principios de los '70 estaban encuadradas por "las teorías y políticas desarrollistas y modernizadoras vigentes" (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). También refiere el autor que durante el lapso 1973-75, las reformas del nivel medio "se justificaron más en términos democratizadores que en términos económicos" (Tedesco et al., 1983). También podemos marcar puntos en común con lo que plantea Tiramonti (2018) cuando habla de reformas o cambios con "El mercado como modelo de organización" (en referencia a las reformas de los '90 en la Argentina) y lo que aquí llamamos fuerza modernizadora o también cuando la autora habla de "las propuestas diseñadas bajo el imperativo de la inclusión" y lo que aquí hemos denominado fuerza democratizadora.

Podemos decir que a partir de los años '60, las fuerzas modernizadoras y democratizadoras alternan períodos de mayor influencia de una con períodos de mayor influencia de la otra, llegando hasta nuestros días. Estas dos fuerzas parecen haber surgido como reacción a un modelo de escuela secundaria que predominó casi desde la misma creación del nivel medio. Desde el siglo XIX el modelo de la escuela secundaria argentina fue el bachillerato francés:

La escuela secundaria argentina nació, durante el siglo XIX, al amparo del modelo del bachillerato francés, admirado tanto por las clases pudientes de Buenos Aires como por las aristocracias terratenientes de las provincias. Un bachillerato humanista y enciclopedista que formaba hombres cultos para integrar la elite dirigente del país (Cazas, 2017, p. 255).

Hasta mediados del siglo XX, ser alumno de la escuela secundaria equivalía a pertenecer a una verdadera aristocracia. El nivel medio se conformaba con un reducido grupo de jóvenes y un reducido grupo de establecimientos educativos. A diferencia de la escuela primaria que había nacido con la pretensión de un alcance universal, la escuela media estaba pensada para una verdadera élite. Tanto los que adhieren a los cambios en línea modernizadora como democratizadora parten de una dura crítica a este bachillerato con aires aristocráticos. En los '60, las reformas a la escuela media se apoyaban en varios

elementos: la obsolescencia de los contenidos, el predominio de los enfoques enciclopedistas y humanistas, y docentes con serios déficits en su formación científico-técnica. A partir de 1973 se producen nuevas propuestas de reformas, sobre estas Tedesco et al. (1983) sostiene que:

En relación al diagnóstico desarrollista (...) (el nuevo gobierno) (...) mantuvo la vigencia de algunas categorías, entre ellas la inadecuación con respecto a los requerimientos del aparato productivo, la obsolescencia de los contenidos, el predominio de orientaciones y concepciones tradicionales, la desarticulación interna, la inadecuación administrativa, etc. (p. 61).

Es decir que tanto los cambios en línea modernizadora que se habían propuesto durante los '60 y principios de los '70 como los cambios que se propusieron entre 1973 y principios del '76 en línea democratizadora, compartían una posición crítica con respecto al modelo del bachillerato humanista y enciclopedista e incluso sus críticas tenían puntos en común. A pesar de estas coincidencias, las propuestas de cambios para superar al viejo modelo aristocrático, son sustancialmente diferentes en una línea y en otra.

El objetivo principal del presente artículo es, justamente, tratar de observar cómo se han ido desarrollando las prácticas de enseñanza en relación con las propuestas de reformas del nivel medio que se gestaron entre 1968 y 2018 en la Ciudad de Buenos Aires. Para ello contamos con dos investigaciones que hemos desarrollado durante los últimos años.

Los modos de enseñar

Para desarrollar nuestras ideas a lo largo de este trabajo, nos apoyaremos en dos investigaciones desarrolladas entre 2016 y 2020¹. En ambos casos se trata de investigaciones que han relevado las prácticas de enseñanza en escuelas de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. En un caso el relevamiento abarca el período 1984-2010 y en el otro el período 2011-2018. Para llevar adelante ambos trabajos de investigación se recurrió a tomar entrevistas a docentes y estudiantes que hubieran participado activamente en las configuraciones de clases escolares de los períodos ya mencionados. Desde el punto de vista metodológico, los entrevistados fueron tomados como verdaderos testigos² de lo que efectivamente sucedía en el día a día de las aulas. De esa manera se recogieron casi cincuenta testimonios de alumnos y docentes en donde relataban lo que habían visto y vivido al interior de las clases escolares con relación a la enseñanza y el aprendizaje. El análisis del material recogido en el campo se realizó desde un enfoque cualitativo o "no estandarizado" (Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

Reformas, cambios y permanencias

En este apartado, iniciaremos un recorrido por varias reformas educativas que afectaron a la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires a partir de la década del '60 y hasta el 2018. Nos detendremos en los documentos elaborados por el ministerio nacional y luego

por el jurisdiccional³ y también prestaremos atención a los testimonios de estudiantes y docentes (en los casos en que disponemos de estos) que darán cuenta de las prácticas de enseñanza bajo cada una de las reformas impulsadas por los gobiernos.

La Resolución 994 de octubre de 1968 sanciona una reforma de todo el sistema educativo argentino, la primera con esa característica. Interesa, para los fines de este artículo, subrayar los aspectos que refieren a la escuela secundaria. La norma establece la creación de la escuela intermedia⁴. La norma fundamenta la creación de este nuevo nivel, básicamente, en los conocimientos que provee la psicología en relación con las etapas madurativas y de evolución de la inteligencia en niños, púberes y adolescentes (en los términos planteados por J. Piaget). Entre los documentos referenciados en la norma de reforma se citan producciones de la UNESCO y de la CONADE⁵ y también de otras dependencias del gobierno. La reforma aparece claramente comprometida con las ideas del desarrollo económico y ubica al sistema educativo en consonancia con la teoría del capital humano (Aronson, 2007). La norma dice que se buscará racionalizar y hacer más eficiente al sistema educativo para ponerlo al servicio del desarrollo económico de la nación. Esta reforma rompe claramente con el paradigma del bachillerato francés basado en una formación humanista y de cultura general, para presentarse como una iniciativa que busca modernizar y hacer eficiente al sistema educativo atendiendo a los cambios en el mundo y a las necesidades del país.

El 3 de marzo de 1970 se sanciona la Ley N° 18614 que será conocida como “Ley del Proyecto 13”. Esta norma había surgido de una iniciativa de un grupo de inspectores de las escuelas nacionales de nivel secundario⁶. Con este sistema, los profesores del nivel medio pasaron a tener horas rentadas para participar de proyectos institucionales, capacitaciones y talleres extracurriculares. Esta modificación al régimen laboral, repercutió en las escuelas dando lugar a la aparición (o bien dándoles mayor impulso) de proyectos institucionales⁷ que incidían en forma directa en la mejora de los aprendizajes. A pesar de las evidentes ventajas del nuevo régimen laboral, el Poder Ejecutivo de entonces limitó su aplicación a un pequeño grupo de escuelas a modo de experiencia piloto. Esta nunca abandonó su condición de piloto y no se amplió a la totalidad de las escuelas del sistema⁸. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, las escuelas que mayormente participaban de este proyecto recibían estudiantes de sectores sociales medios y medios altos.

Esta reforma iniciada en 1968 muestra todas las características de lo que hemos denominado una reforma con fuerte predominio de la fuerza modernizadora. No llegará a terminar de implementarse completamente. En 1973 se produce un cambio de gobierno y también un cambio en las formas de pensar el nivel medio.

El nuevo gobierno constitucional, elabora un plan trienal para el área de educación. El nuevo gobierno acuerda mayormente con el diagnóstico (Tedesco *et al.*, 1983) realizado por el gobierno de facto anterior en lo que refiere al bachillerato humanista y

enciclopedista. Pero los cambios que propone irán en una dirección totalmente distinta. El citado plan trienal, contiene un apartado denominado *Renovación y democratización de la Enseñanza media*. A diferencia de la reforma del '68, esta no está orientada por los principios de la economía desarrollista, sino que se orienta hacia una democratización de la escuela secundaria.

La inadecuación institucional y la vigencia de prácticas tradicionales fueron analizadas no en términos de funcionalidad y eficiencia sino en términos de mayor o menor nivel de democratización introducido en las relaciones pedagógicas. De allí que la 'adecuación' fuera expresada dentro del diagnóstico populista a través de una mayor participación tanto del proceso de aprendizaje como en la dinámica institucional (Tedesco et al., 1983, p. 61).

En esa clave podemos leer algunos de los puntos que integran el apartado:

- Ampliación de la matrícula y de la cantidad de establecimientos.
- Acciones para reducir la deserción y la repitencia.
- Renovación de los contenidos, métodos y sistemas de evaluación.
- Servicios socio-escolares para el alumnado (servicios médico-asistenciales; creación de gabinetes psicopedagógicos; sistema de becas para estudiantes de bajos recursos).
- Consolidación y expansión del denominado Proyecto 13.
- Establecimiento de un ciclo básico y ciclos superiores especializados para los bachilleratos.
- Implementación de la coeducación.

En el Calendario Escolar Único del Ministerio de Educación y Cultura de 1974 se establece la realización de actividades de apoyo para los estudiantes que deben rendir examen final en las mesas examinadoras del mes de diciembre. Si bien en el Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones⁹ de 1972 vigente se establecía un período de apoyo, este lo dejaba sujeto a la factibilidad en cada establecimiento. Esto no es así en el Calendario 1974.

Estos cambios propuestos para la escuela secundaria, cuya puesta en práctica fue mínima por los vaivenes políticos y sociales de la Argentina, muestra claramente una orientación que se condice con lo que hemos denominado una fuerza democratizante. El objetivo está puesto en la ampliación del acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria. Uno de los pilares para el logro de este objetivo es la participación activa de los estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En marzo de 1976, un sangriento golpe de estado pondrá fin al gobierno constitucional de 1973. Durante este período:

Podemos reconocer dos grandes líneas en el campo pedagógico que actuaron, en especial, sobre la escuela secundaria. Por un lado, los tradicionalistas y ultraconservadores (Pineau, 2006) preocupados por restaurar el orden alterado por las intenciones democratizadoras de los anteriores gobiernos populares. Había que reinstalar los alicaídos valores cristianos, base de la formación de los adolescentes

y jóvenes y reponer la autoridad vertical. Por otro lado, estaban los sectores modernizadores-tecnocráticos (Pineau, 2006) partidarios de una segmentación del sistema educativo que se ajustara a las necesidades del mercado y del modelo económico capitalista. Ambas posturas tenían en común desbaratar todos los cambios e innovaciones que se habían realizado con el objetivo de democratizar el sistema educativo y la escuela secundaria en particular (Cazas, 2019, p. 24).

El diagnóstico oficial sobre el que se tomaban decisiones era que en la escuela media había desbordes del participacionismo y ruptura del orden jerárquico (Tedesco et al., 1983). Fruto de los desacuerdos entre los tradicionalistas y los tecnocráticos, en la práctica se reforzó la idea de volver al prestigioso bachillerato humanista francés al cual “el país le debe sus investigadores, profesionales y también la clase dirigente que parece extinguida” (Tedesco et al., 1983). La idea de una escuela secundaria aristocrática parece volver al centro de la escena educativa. Durante este período podemos asegurar que la fuerza modernizadora tiene una débil presencia y la fuerza democratizadora queda temporalmente desaparecida de las políticas oficiales.

En diciembre de 1983, asume un nuevo gobierno constitucional. Casi inmediatamente comienza una revisión del sistema educativo y en particular del nivel medio. Entre las primeras medidas que se toman en relación a la escuela media se deroga el examen de ingreso, la obligatoriedad del uniforme escolar y se promueve la coeducación para facilitar el acceso de todos los jóvenes. Claramente, los cambios que se impulsan se condicen con la fuerza democratizadora. Hay una fuerte crítica al modelo aristocrático del bachillerato humanístico y a la herencia que ha dejado la dictadura cívico-militar. En este sentido se implementa un ciclo básico y ciclos superiores especializados para los bachilleratos. Uno de los cambios más destacados por su peso en el sistema educativo y en la tradición de la escuela media, es el cambio del régimen de calificación y promoción de los alumnos. Para el ciclo lectivo 1985, se reemplazan las tradicionales mesas examinadoras de los meses de diciembre por un período de recuperación. Ya no se trata de rendir examen frente a un tribunal examinador compuesto por tres profesores, sino que se reemplaza por un curso de apoyo a cargo del profesor de la materia. Además, se elimina la tradicional escala numérica de 0 a 10 por una evaluación de tipo conceptual. Los documentos nos muestran la preocupación de las autoridades nacionales por avanzar hacia nuevas formas de enseñar que dejen atrás los formatos autoritarios y de restricción de la participación de los estudiantes. Veamos algunos ejemplos:

1. Replantear la organización de la clase y la necesidad de utilizar distintas técnicas que permitan la participación de los alumnos y la evaluación del proceso de aprendizaje.
2. Organizar problemáticas de aprendizaje, a través de los Departamentos de materias afines, que requieran la integración de las distintas asignaturas, favoreciendo el enfoque interdisciplinario (Boletín CONET Nro. 962/1985).

Aparece la cuestión del trabajo integrado de las distintas asignaturas.

Plantear el problema de la interdisciplinaria que supone: articulación de distintas disciplinas; organización de programas flexibles y funcionales; criterios de evaluación compartidos; propuesta de técnicas, recursos, procedimientos adecuados (Boletín CONET Nro. 962/1985).

También la cuestión de la disciplina es puesta en revisión:

Toda disciplina apunta a ordenar las actividades y los procesos que se ocupan de diferentes funciones. La concepción prevaleciente en educación con respecto a la disciplina ha sido autoritaria, dogmática, en donde la norma y la sanción son carentes de toda significación y compromiso de parte de quienes deben aceptarla y acatarla (Disciplina Escolar. Cuadernillo 1/1985).

Interesa ahora ver qué sucedía en el día a día de las escuelas. Veamos qué nos dicen los testimonios de esa época con respecto a cómo era la vida en las aulas:

Dictado. Mucha copia del pizarrón...no había una interacción, era más el profesor dictaba, copiabas, y no había trabajos en equipo y esas cosas...no existían (estudiante A4).

Eran profesores que venían de la época de la dictadura. Entonces las clases eran rígidas, los profesores eran muy militarizados (vamos a decir) (estudiante A3).

Si, ya empezaba a aparecer la diferencia entre los profesores que venían de la época militar y los que tenían la otra onda. Pero en las clases concretas mucho no se notaba (estudiante A7).

Según estos entrevistados, los cambios que promovían los documentos no parecían reflejarse en las clases escolares.

La evaluación era bastante formal, o sea con escrito y con las lecciones orales. (...) Escrito individual, riguroso individual, los orales y participación en clase (docente D4).

(...) no con mucha opinión, digamos. No para explayarse demasiado sino para recordar de memoria lo que decía el libro (estudiante A3).

En materia de evaluación, tampoco las prácticas de enseñanza parecen estar en la misma línea que las intenciones gubernamentales. Se podría decir que mientras las políticas educativas del gobierno se encuadran claramente en una línea democratizadora, la práctica escolar está bastante más cerca del tradicional bachillerato humanista y enciclopédico.

A partir de 1990, con un nuevo gobierno constitucional se plantea una nueva reforma al sistema educativo y en particular a la escuela media. El nuevo ministro de educación nacional deroga el régimen de evaluación, calificación y promoción de los alumnos. Se implementa un nuevo régimen que reinstala la escala numérica 1 a 10 y el sistema de promedios para poder promocionar las asignaturas. En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación que plantea una serie de cambios. Se modifica la estructura académica del nivel medio dividiéndolo en dos espacios: la EGB 3 y el Polimodal. Este último adopta el formato de un bachillerato con orientaciones. Se actualizan los contenidos curriculares,

presentando esta acción como una forma de “modernizar” los obsoletos contenidos de la vieja escuela secundaria y ponerlos a tono con las demandas del mundo moderno. Así:

El Ministerio de Educación y Cultura tenía el objetivo explícito de orientar al sistema educativo para promover la competitividad internacional de la economía nacional e incrementar la productividad¹⁰. Acorde con las políticas económicas reinantes en esos años en gran parte de América Latina, la educación secundaria debía priorizar la adquisición de competencias¹¹ en los jóvenes para facilitar su inserción al mercado laboral (Cazas, 2019, p. 29).

En la Ciudad de Buenos Aires, las autoridades educativas también entienden que la escuela debe actualizarse:

Nuestra hipótesis es que ellas (las escuelas) han perdido la capacidad de constituirse en ámbitos donde se generen aprendizajes que posibiliten dar respuestas a nuevas exigencias que son expresión de los cambios en la sociedad (Aprendizaje y acción docente: desafíos para Asesores Pedagógicos. DEM de la MCBA/1994).

Podemos sostener que la nueva reforma retoma la línea modernizadora, aunque con variantes respecto a los años '60 y '70. Ya no es la perspectiva más tecnicista de la enseñanza la que predomina en sus argumentos, sino que hay un acercamiento a las posiciones constructivistas del aprendizaje:

Promover actividades que modifiquen la concepción frontal de la enseñanza. El aula como centro de recursos de aprendizaje de los alumnos (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE/1995).

Lo dicho en el fragmento anterior, implica:

Variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias; Material de apoyo para el proceso de aprendizaje (diferentes fuentes de información, guías de trabajo autónomo, juegos, etc.; Evaluación de procesos y productos; El docente como facilitador y orientador del proceso de aprendizaje (Seminario Taller innovaciones educativas. MCyE/1995).
¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje han de tener la misma duración y ubicación dentro de la jornada escolar, semana tras semana? (...) ¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje, o casi todas, se han de hacer en un mismo espacio escolar? (Seminario Nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela. MCyE/1994).

Veamos qué dicen los testimonios contemporáneos a estas reformas implementadas en los años '90:

Mucho tiempo de profesores hablando y hablando, eran horas... y tomando nota (estudiante A2).
Era rutinario...la profesora que entraba daba la clase y...respondíamos hasta cierto punto (...) no sé si daba tanto lugar al intercambio (estudiante A1).

Pareciera que los entrevistados no dan cuenta de cambios con relación al modelo de las clases del bachillerato humanista. Sin embargo, algunos testimonios de la segunda mitad de la década, empiezan a mostrar algunas novedades:

Hacíamos un trabajo práctico en grupo, pero era como lo de menos, porque después lo exponíamos entre todos, lo poníamos en común, y ahí lo íbamos corrigiendo juntos (estudiante A2) (Referencia a una profesora con una propuesta de clase diferente).

(...) en esas sí había mucho trabajo en equipo, incluso los espacios cambiaban porque el secundario tenía un espacio de radio (...) Esas clases eran mucho más interesantes, sino era la profesora que venía llenaba el pizarrón, uno copiaba y no mucho más (...) Se trabajaba en grupo, se elegía, se debatía, porque el proyecto de los dos años era una revista...una revista entera por año (estudiante A1) (La entrevistada refiere a las clases del ciclo superior orientado en Comunicación Social).

Las evaluaciones en principio eran múltiple choice o verdadero falso, mal hechas y a partir del cambio...mi cambio en la mirada para dar la materia...y de cambio en la metodología de trabajo, empecé a armar otro tipo de evaluaciones en las que pedía...o el análisis de alguna situación concreta...como lo veían ellos. En general a libro abierto (...) les hacía la devolución de la evaluación (...) (docente D7).

Aquí podemos observar que aparecen tímidamente algunos cambios en las clases escolares. Estudiantes y docentes comienzan a mencionar propuestas de enseñanza que se alejan de la clase frontal enciclopedista y de la evaluación de corte memorístico.

Luego de una profunda crisis política y social por la que atraviesa la Argentina, en 2003 asume un nuevo gobierno constitucional. Nuevamente se pone en marcha una reforma del sistema educativo y en particular de la escuela secundaria. Quizás la principal novedad de esta reforma es la extensión de la obligatoriedad a la totalidad de la escuela secundaria¹². Pero no será la única novedad:

El parlamento deroga la LFE y sanciona la nueva Ley de Educación Nacional (LEN). Esta nueva ley vuelve a la estructura anterior a 1993 conformándose nuevamente un nivel primario (de 6 o 7 años) y un nivel secundario (de 5 o 6 años)¹³. Desaparece así la EGB y el Polimodal. A diferencia de su antecesora, esta reforma no se funda en las necesidades del aparato productivo del país o en el desarrollo del mercado sino en la construcción de una ciudadanía fuerte y con un rol protagónico en la vida política de la nación. El artículo 10 prohíbe expresamente que el Estado Nacional firme acuerdo o tratados internacionales de libre comercio que consideren a la educación un bien de mercado. Se retoman, de alguna manera, los argumentos de democratización e inclusión que sostuvieron los cambios al nivel medio en los '80. La educación es considerada un bien público del cual el Estado es el garante. Esto implica garantizar financiamiento, accesibilidad, inclusión y un enfoque pedagógico (Cazas, 2019, p. 32).

La nueva reforma se enmarca claramente en la línea democratizadora. Se busca garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes en la escuela secundaria. Esto conlleva una nueva revisión de las prácticas de enseñanza. Tanto el ministerio nacional como el jurisdiccional elaboran diversos documentos con recomendaciones para la enseñanza:

- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje en cuanto a organización de la tarea -grupal e individual- formas de estudio, ritmo, tipo de tarea, formas de acceso, materiales utilizados, etc.

- Ofrecer la posibilidad de que, en forma creciente, los alumnos realicen opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades a realizar, y áreas de conocimiento a profundizar en función de los propósitos planteados, sus intereses, el tiempo disponible, los materiales, etc.
- Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás, y de su proceso de aprendizaje.
- Ofrecer experiencias que aproximen al alumno a diversos modos y procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico, etc.) (Incluido en la introducción a los programas de las asignaturas producidos entre 2003/4 por la Secretaría de Educación de la jurisdicción).
- ¿Qué sucede cuando en un aula se detecta que los puntos de apoyo previstos no han sido elaborados por todos los alumnos? Corresponde a la escuela responsabilizarse de esta cuestión propiciando una enseñanza que tenga en cuenta que la diversidad es parte de la realidad de las aulas. De esta manera, la escuela estará en mejores condiciones de revertir la imposibilidad que experimentan muchos alumnos frente a esta disciplina (Matemática. Orientación para la planificación de la enseñanza /2009).
- Tener la posibilidad de reflexionar acerca de los orígenes de los 'errores' que cometen los alumnos a la hora de resolver problemas permite tener la posibilidad de operar sobre ellos. Muchos de nosotros solemos culpar a los alumnos de los malos resultados que obtienen, sin embargo, vale la pena preguntarnos si les hemos ofrecido posibilidades de construir los conocimientos, entendiendo por esto brindarles variedad de problemas, diferentes sentidos y la búsqueda de razones que les dan sustento. Si nuestros alumnos resuelven los problemas de manera mecánica, sin saber qué están haciendo ni por qué, entonces no tienen control sobre lo que hacen. Las herramientas que permiten controlar la propia producción se aprenden y se enseñan. ¿Lo hacemos? (Matemática. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza /2008).

Observemos ahora lo que los testimonios pueden aportarnos sobre cómo se desarrollaban las prácticas de enseñanza en la vida cotidiana de la escuela:

Trabajar con material cinematográfico, con lecturas de algunos otros materiales (...) textos no solamente de los libros de psicología que tenían los chicos o que estaban en la biblioteca, sino buscar algún otro material como una película que sirva de eje motivador (...) (Vimos la película...) 'La guerra del fuego' porque trabajamos un proyecto de antropología (...) trabajamos algunas cuestiones de autores (...) con Serrat y lo vinculamos con algunas escuelas filosóficas...bueno era casi un taller" (docente D8).

(...) aprendo con lo que pueden aportar los propios alumnos (...) ellos con las nuevas tecnologías, permanentemente aportan información, datos (docente D2).

Se evalúa a través de un trabajo práctico. La evaluación...la evaluación no es una evaluación tradicional. Una evaluación que puede ser domiciliaria, a carpeta abierta (docente D2).

Intenté con trabajos prácticos, con una evaluación escrita...y me di cuenta que mucho sentido no tenía. Había trabajo grupal, trabajos en pareja...fue toda una exploración sobre la evaluación en secundario (docente D8).

Yo siempre digo que la Biología es importante, pero también hay otros aspectos de la materia, que también no son menos importantes, como el trato con el chico. Tratar de que aprenda desde algún lugar, desde lo que le guste (docente D5).

Estos testimonios nos muestran a un conjunto de docentes en una búsqueda de nuevos formatos para sus clases, en la búsqueda de nuevos modos de enseñar. No significa que

no siguieran existiendo docentes que continúan aplicando la clase frontal tradicional, pero ahora aparecen docentes experimentando nuevas configuraciones de clase que parecen estar en sintonía con lo que recomiendan los documentos oficiales.

En marzo del 2009, el Consejo Federal de Educación sanciona dos resoluciones que establecen una nueva reforma a la escuela media bajo el nombre de Nueva Escuela Secundaria (NES, por sus siglas)¹⁴. Esta normativa nacional, va a encontrar su reflejo en la Ciudad de Buenos Aires en la reforma conocida como Escuela Secundaria del Futuro¹⁵. El gobierno de la ciudad le da esta denominación a la aplicación en la jurisdicción de la reforma NES. En el documento ministerial denominado Claves para la práctica docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013), se plantea que:

El contenido de este documento está inspirado en prácticas actuales llevadas a cabo en las escuelas por docentes de diversos niveles y modalidades del sistema educativo (p. 7).

Es decir que la nueva reforma está basada en buena parte en prácticas de enseñanza que ya se están produciendo en las aulas. Hay aquí un reconocimiento a esos docentes que han iniciado una búsqueda de nuevos modos de enseñar, como veíamos en los testimonios. Tanto en los documentos de la NES como en los de la Escuela del Futuro se plantea que la nueva reforma de la escuela secundaria se basa en la sistematización y organización de prácticas de enseñanza que ya están experimentando muchos docentes.

En el documento ya citado, se define la forma de aprender:

Se destaca la importancia de promover en los alumnos la habilidad de “aprender a aprender”, a través del aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. También se subraya la necesidad de realizar un seguimiento de los aprendizajes y una retroalimentación continua que permita a los alumnos ser conscientes de sus dificultades y avances (p. 19).

También se destaca que se busca un docente que:

Utiliza distintos métodos de intervención para contribuir a que los alumnos se apropien del contenido, establezcan relaciones entre conceptos e ideas, y manifiesten sus dificultades de comprensión (p. 22).

Diseña e implementa instancias de evaluación con diversos formatos: evaluación a cargo del docente, evaluación entre pares y autoevaluación (p. 24).

Observemos ahora qué sucede en las clases escolares mientras se plantea esto en los documentos oficiales:

Las materias troncales, eran como más teóricas, como las típicas clases (...) eran cuadernillos, libros, pizarrón (...) y las que eran de la especialidad eran como más prácticas (...) más proyectos y más trabajo en grupo (estudiante A01). Hacemos una ronda o algo para que ellos se puedan ver. La idea es que no solo se comuniquen conmigo sino entre ellos también...que puedan charlar y verse la cara (docente D08).

Tengo varias formas (de evaluar). No es solo la individual (...) también los evalúo en clase, los hago participar mucho, les he pedido trabajos, exposiciones. Tengo varias formas de evaluar, no es solo la individual la única (docente D07).

Tuve un profesor de Historia, a mí no me gusta la historia, pero que estuvo muy bien (...) No dictaba. Te proponía mucho la investigación (...) te contaba la historia desde otro lugar (...) y funcionaba hacerte investigar a vos. Te hacía generar un debate, y el disparador y proponía dos o tres cuestiones y a investigar (estudiante A06).

En estos testimonios podemos ver que se acentúa la tendencia que veníamos viendo a partir de los años 2000. Docentes experimentan otros formatos de clase (que difieren de la clase frontal), que se preocupan por lo que el estudiante aprende y siente, que busca instrumentos de evaluación para ayudar a aprender y no para establecer un orden meritocrático o para castigar a aquel que no estudia. Y también podemos ver que, en los testimonios de estudiantes, también hay un reconocimiento a esos “nuevos” modos de enseñar como mejores y más eficaces formas de aprender. No podemos dejar de mencionar la coincidencia de los documentos y de los testimonios en una línea democratizadora.

Un plan trienal de 30 años

Si retomamos los objetivos propuestos en el Plan Trienal de 1974 mencionados al principio del texto, podremos observar que en el caso de la Ciudad de Buenos Aires se han cumplido todos. Ese plan nacional pensado para cumplirse en tres años, llevó algo más de treinta en la jurisdicción porteña para su concreción. En los '70, las propuestas del Plan Trienal estaban muy lejos de lo que sucedía realmente en el día a día de las escuelas. Sin embargo, hoy nos encontramos con una reforma NES y Escuela del Futuro cuyas recomendaciones para la enseñanza encuentran muchas coincidencias con lo que sucede dentro de muchas clases escolares. Podríamos sostener que la fuerza democratizadora de cambios parece haberse consolidado en las configuraciones de clases escolares. No solo parece contar con el apoyo de muchos docentes, sino también con el de muchos estudiantes. Esto nos llevaría a pensar que los cambios son posibles en la escuela secundaria, pero estos no necesariamente responden de forma lineal a los imperativos de las normas educativas. Los cambios son el producto de complejos procesos en los que intervienen muchas variables (las teorías pedagógicas y didácticas; las políticas de formación docente, los cambios en la sociedad) que se amalgaman en las prácticas de enseñanza. Los cambios en los modos de enseñar son posibles, pero requieren de tiempos más extensos de los que los gobiernos, y también las sociedades, desean.

Notas

¹ Se trata de las siguientes investigaciones: Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984-2010. Tesis de maestría (FLACSO) Autor: Fernando Cazas; y Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011-2018. Proyecto de Investigación (UCAECE). Director: Fernando Cazas.

² Se han tomado los aportes de la historia oral y de la historia reciente para el abordaje de los testimonios.

³ Se toman los documentos de ambas jurisdicciones ya que hasta 1991, las escuelas medias estaban en la órbita nacional y a partir de 1992 pasaron a la jurisdicción de la ciudad. Igualmente, el Estado Nacional mantiene cierta injerencia sobre la educación media atento al esquema de gobierno federal que establece la Constitución Argentina.

⁴ La idea de crear una escuela intermedia que abarcara el período de la pubertad tal como lo definía la psicología de la época, pertenece a Víctor Mercante. Dice Dussel (2006, p. 96) sobre las ideas de Víctor Mercante: La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo -o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber-, y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de “degeneración” que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911).

⁵ CONADE: Comisión Nacional de Desarrollo. Era un organismo gubernamental que tenía entre sus finalidades orientar las políticas públicas bajo los postulados de las ideas desarrollistas de la época.

⁶ El Proyecto 13 no tenía la intención explícita de reformar la escuela media (así lo expresaba una Inspectora Nacional quien coordinó la comisión encargada de redactar la norma, en una entrevista realizada por el autor en el año 2011), pero el cambio en el régimen laboral docente trajo como consecuencia variaciones en algunos aspectos de la propuesta curricular tradicional.

⁷ Se institucionalizan, por ejemplo, proyectos como los de tutorías de cursos o clases de apoyo. Al contar con tiempo rentado para los docentes, estos proyectos se consolidan ya que dejan de depender de la buena voluntad de los docentes que realizaban, históricamente, estas tareas en forma *ad honorem*.

⁸ En 1981 el número de establecimientos incorporados al proyecto apenas llegaban al 7% del total del país, según el informe producido por el Grupo de Trabajo creado por la Res. 245/81 coordinado por Inés Aguerro.

⁹ Se trata del Decreto N° 825/72.

¹⁰ Para ampliar estos temas se pueden consultar algunos documentos oficiales de la época como “Aplicación de la Ley Federal de Educación” elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación Nacional en 1994. Este documento se enviaba a todas las escuelas del país.

¹¹ El diseño del currículum basado en competencias ha generado adhesiones y resistencias en la Argentina. Ambas posiciones, paradójicamente, basadas en la misma característica: el diseño por competencias propone alinear los aprendizajes escolares con las necesidades del mercado y el desarrollo económico. Quienes adhieren ven beneficioso para la empleabilidad de los jóvenes esta alineación, en cambio quienes no adhieren ven esta relación estrecha como una conversión del sistema educativo nacional a un amplio departamento de recursos humanos para las empresas.

¹² En la Ciudad de Buenos Aires la obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el 2002, es decir cuatro años antes que en el nivel nacional.

¹³ La ley N° 26206 es la que se conoce como “Ley de Educación Nacional”. Esta deroga la Ley Federal de Educación y por tanto su estructura. Dada la diversidad de formas en que la ley había sido aplicada en las distintas jurisdicciones, la nueva ley contempló distintas posibilidades para volver al modelo primaria-secundaria. Por ese motivo algunas jurisdicciones educativas pudieron adoptar el modelo de 6 años de primaria y 6 de secundaria y otras el de 7 años de primaria y 5 de secundaria.

¹⁴ Las Resoluciones 84 y 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009 son la base normativa de la denominada Nueva Escuela Secundaria (NES).

¹⁵ Si bien el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cambió en varias oportunidades el nombre de la reforma en cuestión, utilizamos el que tuvo mayor repercusión en los medios y en la comunidad educativa.

Documentos citados

Disciplina Escolar. Cuadernillo 1 (1985). Documento producido por la Subsecretaría de conducción educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Distribuido a todos los establecimientos de nivel medio nacionales.

Boletín del CONET N° 962 (11 de marzo de 1985). Documento producido por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Distribuido a todos los establecimientos de educación técnica nacionales.

- Aprendizaje y acción docente. Desafío para Asesores Pedagógicos (1994). Documento producido por la Dirección de Área Educación Media de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a los Asesores Pedagógicos de las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires.
- Seminario nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela, una organización que aprende (1994). Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Seminario Taller innovaciones educativas (1995). Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Matemática. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza (2008). Documento producido por el Ministerio de Educación de la Nación. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio del país.
- Matemática. Orientaciones para la planificación de la enseñanza (2009). Documento producido por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.
- Claves para la enseñanza y el aprendizaje (2013). Documento producido por la Dirección General de planeamiento educativo del GCBA. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.
- Plan Trienal 1974/1977 Área Educación. Recuperado de:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/90701/EL001305.pdf?sequence=1>
- Resolución CFE N° 84/09. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>
- Resolución CFE N° 93/09. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>
- Resolución N° 994/68 publicada en el Anexo del Boletín de Comunicaciones Nro. 45 de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación.
- Resolución N° 354/SED/2003. Actualización de Programas de Nivel Medio, Secretaría de Educación del GCBA.

Referencias entrevistas

Correspondientes al período 1984-1991:

- A4 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 18/06/2016 en Buenos Aires.
A3 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 18/06/2016 en Buenos Aires.
A7 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.
D4 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 27/06/2016 en Buenos Aires.

Correspondientes al período 1992-2002:

- A1 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.
A2 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.
D7 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 29/08/2016 en Buenos Aires.
D8 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 31/08/2016 en Buenos Aires.

Correspondientes al período 2002-2010:

- A1 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.
A2 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 11/06/2016 en Buenos Aires.
D2 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 23/06/2016 en Buenos Aires.
D5 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 04/07/2016 en Buenos Aires.
D7 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 29/08/2016 en Buenos Aires.
D8 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 31/08/2016 en Buenos Aires.

Correspondientes al período 2011-2018:

- A01 Alumno. Sexo masculino. Entrevista realizada el 08/07/2019 en Buenos Aires.
A06 Alumno. Sexo femenino. Entrevista realizada el 03/06/2019 en Buenos Aires.
D08 Docente. Sexo masculino. Entrevista realizada el 22/05/2019 en Buenos Aires.
D07 Docente. Sexo femenino. Entrevista realizada el 22/05/2019 en Buenos Aires.

Referencias Bibliográficas

- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año VIII, N° 2, 9-26. Universidad Nacional de San Luis.
- Cazas, F. (2015). Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. *Multiárea Revista de Didáctica*, N° 7, 167-182. UCLM.
- Cazas, F. (2017). La escuela secundaria argentina (1960-2010). Fuerzas y tensiones en sus prácticas de enseñanza. *Revista de História e Historiografia da Educacao*, Vol 1, N° 3, 255-277. ANPUH.
- Cazas, F. (2019). *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 2, número 4 /Filosofía política del currículum, 95-105.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2018). Introducción. *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO.

Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad¹

Autonomy and government in the social and cooperative educational management of the province of Chaco from the National Education Law to the present day

Elías Gonzalo Aguirre

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

E-mail: aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene por objeto describir las tensiones y controversias que se desarrollan en la provincia de Chaco (Argentina) en torno al desarrollo de la gestión educativa social y cooperativa, principalmente, desde el último ciclo de reformas educativas. En este sentido y desde los *estudios de gubernamentalidad*, se pone principal énfasis en cómo estas relaciones expresarían estrategias de gobierno a la distancia donde el Estado transfiere a las comunidades, la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación a través de las Escuelas Públicas de Gestión Social (EPGS). Con un enfoque cualitativo, el estudio se ha centrado en entrevistas en profundidad a actores de las EPGS y el análisis documental de textos legales y artículos periodísticos.

Palabras clave: gestión social y cooperativa, gubernamentalidad, educación, sociedad civil, Estado.

Abstract

The purpose of this article is to describe the tensions and controversies that develop in the province of Chaco (Argentina) regarding the development of cooperative and social educational management, mainly since the last cycle of educational reforms. In this sense and from the *governmentality studies*, main emphasis is placed on how these relationships would express government strategies at a distance where the State transfers to the communities, the responsibility to guarantee the right to education through the Public Management Schools Social (EPGS). With a qualitative approach, the study has focused on in-depth interviews with EPGS actors and the documentary analysis of legal texts and newspaper articles.

Key words: cooperative and social management, governmentality, education, civil society, State.

AGUIRRE, E. G. (2020) "Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 133-146. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-292>

RECIBIDO: 8/7/2020 – ACEPTADO: 5/8/2020

Introducción

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006, Gluz, Karolinski y Rodríguez Moyano (2013) sostienen que se consagró legislativamente la intención oficial de democratizar el sistema educativo nacional. Por su parte, Kaplan y Filmus (2012) argumentan que la incorporación de la gestión social y la gestión cooperativa en la LEN, respondió a la necesidad de recoger el reclamo histórico de los movimientos y organizaciones sociales que, desde diferentes experiencias populares y del campo de la educación no formal, venían sosteniendo con vehemencia la necesidad de ser legitimadas en su acción política-pedagógica o, en los términos propuestos por Alonso Brá (2015), se trata de “la oficialización de la diversidad y la multiplicidad como una estrategia de democratización, es decir, como estrategia para concretar el carácter ‘común’ o igualitario de lo educativo” (p. 3). De este modo, los artículos 13° y 14° de la LEN incorporaron a la gestión social y a la gestión cooperativa como dos nuevos modos de gestión educativa en la legislación nacional. Con el devenir histórico, estos tipos de gestión en el ámbito escolar fueron adquiriendo configuraciones y desarrollos heterogéneos en las jurisdicciones educativas argentinas, donde incluso en la actualidad, muchas de ellas no las han incorporado en sus legislaciones orgánicas en materia educativa.

No obstante esto, en el caso particular de la provincia de Chaco, entendemos que se ha sucedido un proceso de conformación y regulación que resulta de interés analizar. En primer lugar, porque es la jurisdicción que ha desarrollado este tipo de gestión tanto en los niveles y modalidades implicados en la escolaridad obligatoria² como en el nivel superior no universitario (formación docente) y en el ámbito de la formación profesional³. Desde el año 2012 a la actualidad, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de Chaco ha reconocido 14 escuelas públicas de gestión social (EPGS). Como segundo aspecto, debe señalarse las características particularmente conflictivas que ha reflejado persistentemente el desarrollo de las EPGS en Chaco, y que se expresa en controversias significativas entre los distintos sectores sociales, políticos-partidarios, sindicales y gubernamentales. Este grado de conflictividad -manifiesta y sostenida- no se encuentra presente bajo estas características en las restantes jurisdicciones donde el foco de conflicto es en torno a la falta de reconocimiento, regulación y/o sostenimiento por parte del Estado, de este tipo de experiencias educativas y no precisamente su funcionamiento o existencia. La tercera razón está asociada con los elementos peculiares que estarían presentes en el nexo entre el Estado provincial y las organizaciones de la sociedad civil que tienen a su cargo la gestión de las EPGS, respecto de la prestación del servicio educativo y el aseguramiento del derecho a la educación, en la medida que ello se expresa en configuraciones específicas y diferenciales en el plano organizacional, institucional y curricular de las EPGS.

Este análisis ha sido posible a través de la construcción de un diseño de investigación centralmente exploratorio y descriptivo que, desde un enfoque metodológico cualitativo, inicialmente incluyó un prolongado proceso de revisión y análisis documental donde se

han considerado documentos normativos de los ámbitos nacional, federal y provincial, retomados desde la propuesta metodológica formulada por Giovine y Suasnabar (2013). Del mismo modo se ha incluido a otros documentos escritos y materiales audiovisuales producidos por los diferentes actores sociales involucrados con el problema analizado, junto con fuentes periodísticas donde también es posible recuperar la perspectiva de estos actores. Como se mencionó este trabajo incorpora algunos de los resultados de la primera etapa de entrevistas en profundidad realizadas a coordinadores de las EPGs de Chaco, entendiéndolo como posibilidad de que los entrevistados “hablen sobre lo que saben, piensan y creen” (Guber, 2004, p. 220). Es decir, a través de la acción comunicativa expresan sus cosmovisiones, sus asunciones sobre las relaciones saber/poder y los regímenes de veridicción (Foucault, 1993), las prácticas y técnicas de gobierno -y de resistencia- en las que principalmente constituyen sus vínculos con el Estado y los restantes actores de la sociedad civil en el marco de la construcción de sus proyectos políticos-pedagógicos.

En consecuencia este artículo intentará recuperar algunos elementos y discusiones teórico-conceptuales que permiten situar el proceso jurisdiccional de configuración de la gestión social y cooperativa en la educación de Chaco, atendiendo las particularidades de su reconocimiento y debate en el ámbito federal y nacional, principalmente, a partir del segundo ciclo contemporáneo de reformas educativas. En un segundo apartado señalaremos algunas características centrales de las EPGs en lo que respecta a su organización y su relación con el Estado provincial, así como recuperaremos algunos de los principales argumentos que cuestionan su existencia. Finalmente se propondrán algunas conclusiones preliminares que identifican un proceso de desarrollo y expansión de las EPGs en Chaco -al menos hasta el año 2019- que podría observarse como parte de estrategias de transferencia de la responsabilidad eminentemente estatal, en el ámbito educativo, hacia los sujetos sociales -en tanto individuos e instituciones- (Grinberg, 2006), a partir de una serie de prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 2008) que son entrelazadas por una retórica que combina activismo político y participación social, que configurarían nuevas formas de gobierno a la distancia (Rose, 2007) y de libertad gerenciada (Grinberg, 2008).

El segundo ciclo de reformas educativas y la irrupción de la gestión social y cooperativa

Como se dijo anteriormente, con la sanción de la Ley de Educación Nacional se produjo la incorporación de la gestión social y la gestión cooperativa como nuevos modos de administración y gobierno de las instituciones educativas. Como señala Rosemberg (2015) las experiencias populares de educación bajo gestión comunitaria encuentran un campo de acción político-pedagógica ampliamente diverso y heterogéneo. Esta amplia variedad de iniciativas del campo popular, no es la excepción en las EPGs de la provincia de Chaco,

donde un número importante de ellas se encuentran autogestionadas por organizaciones y movimientos sociales con un fuerte arraigo y trabajo político-territorial, como algunas expresiones del Movimiento de Trabajadores Desocupados⁴ (MTD) y el Movimiento Territorial de Liberación (MTL). Las mismas coexisten con otras EPGS gestionadas por una asociación civil cristiana-evangélica, una organización gremial, una fundación de familiares de víctimas de la violencia policial, un centro cultural, una asociación de víctimas del terrorismo de Estado, un movimiento social católico y una organización comunitaria de base, que anticipa el carácter heterogéneo de los sujetos sociales que lideran estas experiencias de autogestión educativa. Para los propios movimientos y organizaciones sociales -como sostiene Chávez (2016)- esto se expresa en las complejas dificultades para consensuar una definición y caracterización común que represente a todas ellas. Así desde la Asociación Civil de Educación de Gestión Social (ACEGS) -de la que las EPGS forman parte- han logrado consensuar un *Manifiesto*⁵ donde se ofrece una caracterización de lo que para estos actores representa la *Educación de Gestión Social y Cooperativa* y que, además, ha sido difundido por las propias EPGS de Chaco como documento de discusión de cara al próximo Congreso Pedagógico Provincial a realizarse en 2020. Entre los puntos más destacados de dicho documento se encuentran la reivindicación de las relaciones escolares participativas y colectivas contextualizadas en el territorio, la construcción de proyectos comunitarios con eje en la problematización de las vulnerabilidades y la ampliación de derechos para superarlas, la asociación y complementariedad con el Estado en sus distintos niveles, bajo esquemas de gobernabilidad institucional que se asientan en la cogestión responsable y horizontal comprometiendo la participación de familias, estudiantes y educadores; la reivindicación para sí de una amplia autonomía en su organización escolar, el desarrollo curricular, los mecanismos de evaluación y la selección de los educadores. También se reconoce el carácter diverso y heterogéneo de los actores sociales que producen propuestas educativas dentro de la gestión social y cooperativa y se autodefinen como escuelas públicas diferenciadas de las restantes de gestión estatal y privada con las cuales no aspiran a competir.

En otro orden, el debate en torno al nuevo escenario que planteo la LEN para las escuelas de gestión social, también se produjo en el ámbito federal en torno a las características de la gestión social y cooperativa y que tuvieron una atención importante del Consejo Federal de Educación (CFE). En tanto espacio de diálogo y acuerdo institucional e interjurisdiccional al CFE se le asignó -a través del artículo 140° de la LEN- la tarea de acordar “criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión”. Así fue que, posteriormente a la sanción de la LEN, el CFE aprobó la Resolución n° 33/07 por la cual pone en discusión un documento borrador sobre “Las Escuelas de Gestión Social” (EGS). Del análisis de este documento -

que es la síntesis de un debate político inconcluso- pueden identificarse varios aspectos explicitados en el documento de la ACEGS.

En dicha Resolución se identifica como principal obstáculo para las Escuelas de Gestión Social (EGS) que “los títulos que expiden carecen de validez nacional. La falta de reconocimiento académico e institucional constituye, a la vez, un obstáculo para su sustentabilidad económica, por la imposibilidad legal de generar recursos para su financiamiento” (CFE, 2007, p. 4). Si bien desde esta lectura se pone el énfasis en la cuestión de la acreditación oficial, lo que en realidad parece exhibirse es la compleja y controvertida relación entre el Estado, los heterogéneos sectores de la sociedad civil, y las experiencias y proyectos que impulsan las comunidades de las EGS que incluso ha llevado a las jurisdicciones y diversos actores del ámbito educativo a afirmar que el desarrollo de las EGS no debe amenazar el equilibrio o la integridad del sistema educativo.

Sin embargo, cualquier análisis que indague en la actuación de los movimientos y organizaciones sociales en el campo educativo, puede excluir los debates en torno a qué tipo de relación se produce entre el Estado y las comunidades que construyeron estas experiencias educativas alternativas en el campo de la educación. En diversos trabajos y publicaciones (Burgos, Gluz y Karolinski, 2008; Langer, 2010 y 2011; García, 2011; Karolinski y Maañon, 2011; Burgos, 2013; Gluz, 2013; Ferreyra y Gil, 2016; Schimkus, Chávez y Colombo, 2018; Pérez, 2019,) se relevan y exponen los posicionamientos de los actores de las experiencias educativas de gestión social, comunitaria o cooperativa. Allí desde un primer análisis, podrían establecerse dos amplias divisiones en los discursos enunciados en relación con el vínculo con el Estado. Por un lado, están las organizaciones y movimientos que atribuyen al Estado la responsabilidad de garantizar las condiciones materiales y económicas para el sostenimiento de la actividad educativa y viabilizar, de esa manera, la continuidad del proyecto social-comunitario que desarrollan. Por otro, también se encuentran los discursos y las prácticas que interpelan el rol del Estado respecto de su relación con la sociedad y se configuran como un espacio de resistencia y de lucha que, en algunos casos, disputan recursos al Estado y en otros prefieren prescindir de él. Sin embargo el elemento común en estos discursos -además de manifestar una progresiva crítica a la “estatalidad”- es la exigencia a éste por su reconocimiento, entendido no solo en términos de acreditación formal de saberes, niveles o competencias, sino como una transferencia de las condiciones de legitimidad otorgadas por el Estado, y que les permitiría situarse oficialmente como una propuesta educativa “pública y popular” (Gadotti, 1993). Este reclamo persistente, que en verdad da cuenta de una tensión histórica (Puiggrós, 2016), puede observarse como una confrontación permanente entre el gobierno y la libertad de los sujetos (Gordon, 2015) en el ámbito educativo. Es decir que estas conflictividades más o menos problemáticas, o más o menos visibles, pueden ser abordadas también, como disputas por resistir las estrategias de gobierno que encarna el Estado, o sea, como oposición a las racionalidades políticas y técnicas orientadas a

gubernamentalizar los dispositivos pedagógicos alternativos (Langer, 2011) que estas experiencias educativas construyen desde la dimensión social o comunitaria y en la cual los sujetos participantes eligen genuinamente cómo, quienes y con qué objetivos manifiestan su voluntad; es decir, cómo expresan su libertad.

La gestión educativa social y cooperativa en las experiencias recientes de Chaco

La Legislatura de la provincia de Chaco sancionó en el año 2010 la Ley Provincial de Educación 1887-E (antes Ley n° 6991) donde incorporó a las gestiones social y cooperativa por un lado, y la comunitaria indígena por otro, como dos nuevas modalidades de administración de las instituciones educativas. En su artículo 6° esta norma consolida el carácter subsidiario entre el Estado y las organizaciones socio-comunitarias en el plano educativo, al señalar que *“(...) son responsables de las acciones educativas el Estado Provincial, el Estado Nacional, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente, las organizaciones de la sociedad, los pueblos indígenas y la familia”*. Desde aquel momento y progresivamente, una diversidad de movimientos y organizaciones sociales, políticas y /o sindicales comenzaron a requerir la autorización para establecer “escuelas públicas de gestión social” (EPGS). Así, la primera de ellas se conformó en el año 2012 con el nombre de “Héroes Latinoamericanos” y fue creada a instancias del Movimiento Territorial de Liberación (MTL). Actualmente en la provincia de Chaco funcionan 14 EPGS reconocidas ubicadas mayoritariamente en zonas urbanas de la ciudad de Resistencia y otras localidades aledañas. La gran mayoría cuenta con “modelos educativos”⁶ que van desde el nivel inicial hasta el terciario, incluyendo también en algunos casos, ofertas educativas de formación profesional. También cuentan con proyectos de terminalidad educativa enmarcadas en educación de jóvenes y adultos (EDJA). Según el informe presentado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Chaco ante la Legislatura en diciembre de 2018, la relación matrícula-docentes del conjunto de la oferta educativa es el siguiente:

Tabla nro. 1. Distribución de matrícula y docentes por nivel educativo y tipo de gestión

Tipo de gestión	INICIAL		PRIMARIO		SECUNDARIO		SUPERIOR	
	Docentes	Matrícula	Docentes	Matrícula	Docentes	Matrícula	Docentes	Matrícula
ESTATAL	2714	43530	12710	165503	19452	104142	4050	47052
PRIVADA	641	7667	1211	18278	3258	21587	1768	15605
SOCIAL	39	358	62	730	478	3680	57	1197
COMUNITARIA-INDIGENA	S/D	S/D	72	536	340	1428	31	377

Fuente: Elaboración propia en base a información otorgada por el MECCyT de Chaco y el Ministerio de Educación la Nación.

En lo que hace a su funcionamiento, las EPGS cuentan con un grado pleno de autonomía en lo que respecta a la contratación y desvinculación del personal docente —incluyendo

directivos— y no docente, y también en la gestión y desarrollo curricular que les permite organizar los contenidos prescriptos jurisdiccionalmente para los niveles y modalidades, junto con aquellos vinculados con las características del proyecto político-pedagógico de la comunidad. Esta autonomía relativa en la gestión curricular se encuentra transversalmente garantizada en todos los niveles educativos obligatorios a través del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) que, como caracteriza Acuña y Rivas Flores (2019), producen la reconfiguración de los modos tradicionales de “hacer escuela”. Respecto a la libertad de selección y contratación de los educadores, las EPGS⁷ reivindican fuertemente esta atribución para sí, exponen como principal argumento la necesidad que reviste la selección de perfiles idóneos con el proyecto pedagógico comunitario de la institución, jerarquizando y priorizando así los saberes y experiencias propios del campo social, antes que la acreditación de incumbencias profesionales a través de titulaciones oficiales de otras entidades públicas o privadas. Cabe señalar que el Estado provincial sostiene la gran mayoría de los cargos docentes y horas cátedras de la planta orgánica funcional (POF) de estas EPGS donde, al igual que las escuelas de gestión privada, selecciona a su personal docente y no docente.

Para nosotros ese punto es central —la designación de docentes— porque nosotros necesitamos profesores que estén comprometidos con el proyecto educativo de la organización. Que tengan una visión coherente con nuestro ideario. Antes nos pasaba, que teníamos docentes que hablaban de los piqueteros en términos despectivos, cuando los propios padres de sus estudiantes son piqueteros, y tienen otra forma de ver su acción militante. (Varón, coordinador de EPGS)

Desde los sectores políticos-partidarios de oposición al gobierno provincial cuestionan a las EPGS planteando que esta característica refleja un proceso de degradación curricular para los estudiantes. A ello se adicionan otras críticas en relación con los fuertes sesgos ideológicos que caracterizan a las identidades de las EPGS, así como sus abiertas preferencias partidarias y/o electorales. Por otro lado, desde el Frente Gremial Docente chaqueño -que reúne a ATEch, Federación SITECH, UTRE-CTERA, SADOP⁸, entre otros- han señalado y criticado homogéneamente cada una de las decisiones estatales que, o permitieron la creación de una nueva EPGS o bien ampliaron sus actividades a otros modelos educativos. Entre las principales y reiteradas críticas que sostienen los gremios docentes se encuentran: a) la flexibilización en las condiciones de contratación del personal docente y no docente; b) la arbitrariedad en las designaciones del personal en tanto no responde a parámetros asociados a la titulación profesional; c) la superposición o sobreoferta de propuestas educativas de las EPGS con aquellas ya establecidas de gestión estatal⁹ o privada y d) la prestación del servicio educativo en estructuras edilicias y con equipamientos escolares inadecuados e insuficientes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Frente a ello, tanto las propias comunidades educativas de las EPGS¹⁰ como el gobierno de la provincia han defendido el desarrollo y la expansión de este tipo de gestión

educativa. El gobierno provincial, en la exposición legislativa del año 2018, valorizó fundamentalmente la eficiencia educativa que tienen las EPGs, en tanto con la sola asignación del 1,08% del presupuesto destinado a salarios de trabajadores de la educación, éstas instituciones atienden a poco más del 2% de la matrícula total de la provincia. De la misma manera se pondera que las instituciones educativas agrupadas bajo este tipo de gestión fueron las únicas que durante los ciclos lectivos 2017 y 2018 alcanzaron los 190 días de clases, en el contexto de una relación compleja y conflictiva entre el Estado provincial y los gremios docentes que se tradujo en manifestaciones con ceses de actividades por tiempos muy prolongados. Sobre este último aspecto, es igualmente importante señalar, que las organizaciones, movimientos y comunidades que autogestionan éstas instituciones, solo tienen subvención estatal en el pago de los salarios de la planta orgánica funcional. En consecuencia, las EPGs tienen bajo su exclusiva responsabilidad la provisión de los restantes recursos materiales y pedagógicos, entre los que se incluye el mantenimiento de la infraestructura edilicia, en la cual desempeñan sus actividades educativas, culturales y comunitarias. De esta forma, y a diferencia de las escuelas de gestión privada —que según el nivel de subvención que éstas últimas reciben pueden arancelar y sostener su proyecto pedagógico— las EPGs deben garantizar por sí mismas el funcionamiento integral del proyecto pedagógico-comunitario, que implica hacerse de recursos económicos y humanos adicionales por fuera de los que sostiene el Estado. En varios casos, muchos de los servicios sociales que prestan complementariamente estas EPGs como comedores, merenderos, o servicios de salud, son garantizados a partir de aportes o donaciones de los integrantes de la propia comunidad.

Nosotros no recibimos aportes directos del Estado, más que el pago de sueldos de los docentes. Todo lo otro lo financia la organización con sus recursos, que mayormente son aportes nuestros. Después sí recibimos donaciones o gente del barrio nos acerca cosas. (Varón, coordinador de EPGs)

En otro orden y en relación al gobierno del sistema educativo, debe advertirse que pese a su participación creciente desde 2012 a la actualidad en la matrícula educativa provincial, las EPGs no cuentan con representación en el Consejo Provincial de Educación¹¹, tampoco cuentan con una Dirección provincial específica que asesore, regule o fiscalice las actividades de éstas instituciones, de la misma forma que no integran las instancias de organización educativa del nivel regional, aunque sí jurisdiccionalmente, se encuentran comprendidas en ellas.

Reflexiones finales

La irrupción de la gestión social y cooperativa en el segundo ciclo de reformas educativas invita a retomar aquella pregunta de Rose (2007) sobre si “lo social” se ha desvanecido y redefinido bajo otras relaciones de poder. Si allí ¿se ha construido un nuevo territorio de gobierno, que da paso a una nueva práctica de gobierno a través de la comunidad? Es

decir, si quizás podríamos proponer una lectura crítica que sigue a los procesos de incorporación de la gestión social y cooperativa en Chaco como una nueva expresión de aquello que se expone como la “crisis de gobierno educativo” (Tenti Fanfani, 2004), donde a partir de la redefinición del vínculo entre Estado y sociedad, los sujetos individuales - instituciones o individuos- deben autogestionar responsablemente “integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual” (Grinberg, 2006, p.8). Con esto no se plantea que el Estado desiste de sus prácticas destinadas al gobierno de sí y de los otros (Foucault, 2009), sino que éstas ahora son transferidas a las comunidades quienes pasarán a ser las responsables de sus propias acciones y de sus propios destinos. Como sostiene Langer (2010)

Las nuevas comunidades pedagógicas, aparentemente más libres, pero también más libradas a su suerte, adquieren responsabilidad absoluta para gestionarse a sí mismas, con los recursos que disponen, pero también con aquello que puedan conseguir, demandar y luchar al Estado (p.11).

Desde esta perspectiva, este Estado contemporáneo se constituye a partir de que la actividad social o comunitaria se delimita como un espacio aparentemente diferenciado y preservado de la intervención de éste, donde la autoorganización “termina siendo el último recurso de aquellos individuos que no cuentan con las posibilidades materiales para autorregularse individualmente” (Ferreya y Gil, 2016, p.13). Esto emerge como el factor constitutivo de las redes comunitarias que tejieron los sujetos de los movimientos y organizaciones sociales allí por los años 2000, y sobre la cual, edificaron sus proyectos políticos-pedagógicos mayoritariamente. En el caso particular de las EPGs de Chaco, esto se encontraría estimulado por la ausencia de regulaciones o supervisiones estatales directas, y también, en los modos de construir su sistema de gobierno, conducción y organización escolar, que adquiere cualidades propias en la dimensión del desarrollo y gestión curricular.

En la misma línea que Svampa (2010) podríamos decir que las estrategias y técnicas de gobierno en este nuevo contexto contemporáneo, han asumido nuevas características que hacen posible establecer una nueva configuración de las relaciones sociales que, como advertimos, no prescinde del Estado, sino que su omnipresencia está mediada por diferentes tipos de organizaciones comunitarias. De esta manera el Estado no solo pretende una gestión de las necesidades básicas, sino que instala una lógica de control y supervisión de la vida de estas poblaciones donde “las redes comunitarias tienden a ser el nuevo locus del control y la dominación” (p.90). Esta lectura de las relaciones sociales, o entendidas hasta aquí como estrategias de gobierno, es aquello que Grinberg, Machado y Dafunchio (2011) identifican como parte de las políticas de *workfare* donde “estas lógicas de transferencia de la responsabilidad hacia la comunidad, las instituciones y los sujetos constituyen aspectos centrales para comprender las dinámicas de la vida institucional y los procesos de escolarización en el presente” (p.4).

Como se ha dicho en este trabajo, las reformas educativas contemporáneas en Argentina y, en particular en Chaco, acompañaron el avance de estas lógicas en el campo educativo, primero habilitando la participación de la Iglesia Católica, fundaciones, empresas y asociaciones civiles a través de la figura de la gestión privada y luego, a organizaciones y movimientos sociales a través de la gestión social y cooperativa. En este último caso, promovido desde una fuerte retórica convocante que apela a la participación y activismo político-comunitario —que interpela a estos sectores sociales excluidos en el proceso anterior— se trata de subsanar los aparentes problemas de legitimidad de la acción estatal (Santos, 2006) producto de las crisis de finales de los años '90. De esta manera las organizaciones, movimientos y experiencias educativas alternativas, como sostiene Giovine (2010 y 2012), parecen haber constituido un nuevo territorio definido como “*socioeducativo*”, donde comunidad y Estado se entrelazan en un mismo espacio y articulan relaciones para la satisfacción del derecho a la educación. Esta mirada de la complementariedad es un elemento discursivo común en la voz de los “*nuevos movimientos*” y organizaciones sociales donde reafirman ese rol y performan sus prácticas en torno a ello, planteando una ruptura con la tradición discursiva y constitutiva de muchas de éstas, que las encontraban enfrentando abiertamente al Estado.

Lo expuesto hasta aquí, respecto de las tensiones y confrontaciones sucedidas en los procesos de desarrollo de la gestión social y cooperativa en la provincia de Chaco, aporta significativos indicios para problematizar en torno a las dinámicas de traslación de responsabilidades —que eran centralmente estatales— a las redes de autogestión comunitarias sobre las que se sostienen las EPGS. En el marco de esta relación contingente, las EPGS obtienen la legitimidad estatal reducida a la acreditación oficial de saberes, competencias y capacidades, que en el marco de su Proyecto Educativo Comunitario (PEC) les otorga amplia autonomía para: i) la gestión y organización curricular con el deber de integrar a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP); ii) la selección de los trabajadores de la educación junto con el establecimiento de las condiciones laborales particulares de éstos; iii) la libre administración del conjunto de los recursos materiales y las decisiones técnicos- pedagógicos que, pese a estar circunscripto al ámbito de la educación formal, no se encuentran concretamente sometidas a las prácticas habituales de supervisión de la gestión institucional, curricular y pedagógica, como sí incluso lo están las Unidades Educativas de Gestión Privada (UEGP); y iv) expandir sus actividades educativas a diversos niveles, modalidades o proyectos educativos. Esto pone en evidencia cómo estas nuevas relaciones articuladas de poder entre Estado y sujetos comunitarios logra garantizar y articular “eficientemente” una estrategia de gobierno múltiplemente implicada, por la cual otorga respuesta a la demanda y exigencia de oferta educativa y por otro, lo hace legitimando la acción social de las comunidades que encarnan los proyectos políticos-pedagógicos que perfilan a las EPGS. Es decir, lo consigue transfiriendo la responsabilidad a los diversos mecanismos de autogestión comunitaria

sobre la base de regulaciones jurisdiccionales amplias y en condiciones materiales precarias para estas organizaciones y movimientos. Desde esta caracterización del particular vínculo entre Estado y sociedad civil, podríamos denominarla, retomando a Correa y Giovine (2010), como *desresponsabilización* en tanto se transfiere una serie de funciones y competencias hacia actores no estatales que, en este caso particular, configurarían una estrategia de gobierno atada a la subsidiariedad y vehiculizada a través de la gestión social y cooperativa como práctica de gobierno.

Desde el enfoque de la gubernamentalidad esta nueva dirección que asume el campo educativo se observa como una *“red de instituciones, agencias y nuevos actores que se gobiernan «a distancia», a través de la “instrumentalización de una autonomía regulada”* (Rose, 2007, p.13), constituyendo un nuevo sistema difuso de redes y flujos comprometidas con el pasaje de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control (Deleuze, 1995; Hardt y Negri, 2002). De las conclusiones preliminares ofrecidas, podemos entonces identificar que el proceso de configuración y desarrollo de la gestión social y cooperativa en la provincia de Chaco asume características peculiares que permite inicialmente considerarla como una nueva práctica de gobierno inscripta en una estrategia de subsidiariedad que tiene como eje la desresponsabilización del Estado y la corresponsabilidad de las organizaciones comunitarias en contextos materialmente precarios para ello. Aspecto además que aparece matizado en los discursos de las organizaciones y movimientos sociales, en los que como contrapeso a esta cuestión, emerge preponderantemente el discurso de la autonomía y la libertad en la que se fundan los proyectos políticos pedagógicos, antes que su identificación como estrategias de gobierno a distancia (Rose, 2007) o de *“libertad gerenciada”* (Grinberg, 2008).

Notas

¹ Este artículo forma parte de los trabajos de investigación preliminares realizados como parte de la formación de posgrado en el Programa de Políticas y Administración de la Educación (PAE-UNTREF).

² Según Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación provincial N° 1887-E.

³ Según el Relevamiento Nacional de Instituciones Educativas 2019 realizado por el entonces Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, la provincia de Chaco es la segunda jurisdicción con más unidades educativas de gestión social/comunitaria oficialmente reconocidas, después de la provincia de Mendoza. Sin embargo, esta última concentra el 93% de sus servicios educativos de este tipo de gestión en el nivel inicial. Cabe aclarar adicionalmente, que estamos refiriéndonos a experiencias o proyectos educativos que se han institucionalizado y registrado en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 3300/2015) o bien, como el caso de Chaco, han sido reconocidas por la autoridad educativa jurisdiccional.

⁴ El Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) ha sido una denominación común, utilizada por diversos movimientos y organizaciones sociales y políticas que surgieron activamente con la crisis del año 2001.

⁵ <https://www.educgestionsocial.com/nuestra-mirada>

⁶ En los diferentes actos administrativos jurisdiccionales se utiliza el término *“modelo educativo”* para referir a la habilitación para prestar servicios educativos en el nivel o modalidad autorizado.

⁷ <http://chaco.gob.ar/congresopedagogico/docs/doc-debates/Educacion-de-Gestion-Social.pdf>

⁸ Asociación de Trabajadores de la Educación de Chaco, Federación-Sindicato de Trabajadores de la Educación del Chaco, Unión de Trabajadores de la Educación CTERA Chaco, Sindicato Argentino de Docentes Privados.

⁹ Hacia finales del año 2019 se impulsó la creación de la EPGS N° 15 *“Mariano Ferreyra”* en las instalaciones de la EES N° 60 de la ciudad de Resistencia. Esto abrió un nuevo foco de conflicto entre la comunidad educativa y los gremios docentes con el Ministerio de Educación chaqueño.

¹⁰ La EPGs N° 1 “Héroes Latinoamericanos” difundió un comunicado en diferentes medios y redes sociales frente a la propuesta del entonces candidato a Gobernador de Chaco, Carim Peche, de clausurar las mismas: <https://proyectobohemia.com/2019/03/31/respuesta-a-peche-aclaracion-de-la-escuela-publica-de-gestion-social-n1/>

¹¹ El Consejo de Educación de Chaco es un órgano reconocido en el artículo 81° de la Constitución Provincial y que fue reglamentado por la Ley Provincial N° 4319/1996 y el Decreto N° 2051/2008.

Fuentes

Normas y documentos oficiales

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

Resolución del Ministerio de Educación Provincial N° 3300/2015

Constitución de la Provincia de Chaco 1957-1994

Ley de Educación de la Provincia de Chaco N° 1887-E/2010 (Antes Ley N° 6991)

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 33/2007

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (8 de diciembre de 2018) Informe de Gestión. Sesión extraordinaria, Cámara de Diputados de la provincia de Chaco, (versión taquigráfica). Chaco, Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco (2020). *Documento de debate Congreso Pedagógico 2020. Las escuelas públicas de gestión social*. Recuperado de <https://chaco.gob.ar/congresopedagogico/docs/doc-debates/Educacion-de-Gestion-Social.pdf>

Fuentes periodísticas

ATECH en desacuerdo con la creación de la EPGs dentro de la EES N° 60 (1 de diciembre de 2019). Chaco Online. Recuperado de: <https://chacoonline.com.ar/contenido/12219/atech-en-desacuerdo-con-la-creacion-de-la-egps-dentro-de-la-escuela-secundaria-n>

Chaco: Comunicado de Educación sobre la creación de la EPGs N° 15 (3 de diciembre de 2019). Chaco En línea Informa. Recuperado de: <https://chacoenlineainforma.com/educacion-sobre-la-creacion-de-la-egps-n-15/>

La comunidad educativa de la EES N° 60 se suma al reclamo por la creación de la escuela de gestión social (2 de diciembre de 2019). Diario Chaco. Recuperado de: <https://www.diariochaco.com/noticia/la-comunidad-educativa-de-la-ees-ndeg-60-se-suma-al-reclamo-por-la-creacion-de-la-escuela-de>

La Escuela Pública de Gestión Social n°1 le responde a Peche (31 de marzo de 2019). Revista Proyecto Bohemia. Recuperado de: <https://proyectobohemia.com/2019/03/31/respuesta-a-peche-aclaracion-de-la-escuela-publica-de-gestion-social-n1/>

Pérez, R. (18 de septiembre de 2019). Chaco Online. Recuperado de: <https://chacoonline.com.ar/contenido/6190/escuelas-publicas-de-gestion-social-sitech-federacion-dispara-contra-el-proyecto>

Referencias bibliográficas

Alonso Brá, M. (2015). La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y administración educativa. *Question/Cuestión*, 1(47), 24-40. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2594>

Acuña, M. y Rivas Flores, I. (2019). Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina emplazada en contexto de pobreza extrema. *4° Congreso Internacional sobre Efectos de la Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios*. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina.

- Burgos, A. (2013). *Movimientos sociales, resistencias y educación. La escuela agroecológica del Movimiento Campesino de Santiago el Estero/vía Campesina* (tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Chávez, S. (2016). Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación las escuelas de gestión social que integran FECEABA. *Revista Idelcoop* (220), 93-107.
- Correa, N. y Giovine, R. (2010). ¿De La Subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Deleuze G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Ferreira, P. y Gil, N. (2016). *La educación de gestión social como propuesta para trabajar con la diversidad de sujetos* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gadotti, M. (1993). Escuela pública popular. En Gadotti, M. y Torres, A. (comp.), *Educación popular. Crisis y perspectivas* (121-140). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- García, J. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas: las complejas y dinámicas relaciones entre bachilleratos populares y el Estado* (tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Giovine, R. (2010). *El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones* (tesis de maestría). FLACSO Sede argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo*. Bernal, Argentina: UNQ.
- Giovine, R. y Suasnabar, J. (2013). Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En Tello, C. y Pinto De Almeida, M. (orgs.) *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (193-228). Campinas, Brasil: Editora Mercado de Letras.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gluz, N., Karolinski, M., y Rodríguez Moyano, I. (2013). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220032822/InformeFinalGluzKarolinskiRodriguezMoyano.pdf>
- Gordon, C. (2015). Racionalidad gubernamental: una introducción. *Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía*, 10(X).
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-97.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Grinberg, S., Dafunchio, S., y Machado, M. (2011). Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento. *IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kaplan, C. y Filmus, D. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Karolinski, M., y Maañón, M. I. (2011). Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires. Aportes para el debate desde la experiencia de las "escuelas de gestión social". VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Langer, E. (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular* (tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Langer, E. (2011). Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista IRICE* (23), 29-42.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Rosemberg, D. (2015). Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social. *Suplemento especial La Educación en debate*, #36, UNIPE.
- Santos, B. (2006). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO Biblioteca Virtual.
- Schimkus, R., Colombo, S. y Chávez, L. (2018). Las escuelas de gestión social y cooperativa como espacio concreto donde poner en práctica y la autogestión, el cooperativismo y la economía social y solidaria. *IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural Floreal Gorini, Buenos Aires, Argentina.
- Svampa, M. (2010). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación. En AA.VV., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet* (pp. 45-65). Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO sede Buenos Aires.

La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019).

Posiciones de actores políticos y técnicos

The focal-universal relationship in educational inclusion policies developed in Uruguay during progressive governments (2005-2019).

Positions of political and technical actors

Stefanía Conde

Universidad de la República, Uruguay.

E-mail: stefaf07_87@hotmail.com

Resumen

El artículo¹ tiene como objetivo analizar la tensión entre focalización y universalización en el contexto de las siguientes políticas de inclusión educativa que se han desarrollado en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019): "Programa Aulas Comunitarias" (PAC), "Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico" (PIU), "Proyecto liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico", "Propuesta 2016" y "Sistema de Protección de Trayectorias Educativas" (SPTe). La perspectiva que se adopta es el Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), y el corpus está constituido por documentos oficiales de política educativa nacional y entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos. El análisis permite evidenciar el carácter híbrido entre lo focal y lo universal en el que se constituyen estas políticas, así como algunos de sus efectos. Finalmente se presentan desafíos en torno a la tensión particular-universal en clave de justicia.

Palabras clave: educación secundaria, políticas de inclusión, focalización, universalización.

Abstract

The article¹ aims to analyze the tension between targeting and universalization within the context of the following educational inclusion policies developed in Uruguay during the progressive governments (2005-2019): "Programa Aulas Comunitarias" (PAC), "Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico" (PIU), "Proyecto liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico", "Propuesta 2016" and "Sistema de Protección de Trayectorias Educativas" (SPTe). The perspective taken into consideration in this article is the Political Analysis of Discourse (Laclau and Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), and official national education policy documents and interviews with political and technical actors constitute the corpus. Said analysis displays focal and universal's hybrid nature of these aspects of these policies, as well as some of their effects. Finally, challenges related to the particular-universal tension in terms of justice are presented.

Key words: secondary education, inclusion policies, targeting, universalization.

CONDE, S. (2020). "La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 147-163. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-293>

RECIBIDO: 22/6/2020 – ACEPTADO: 26/8/2020

Introducción

El propósito del artículo es analizar algunas políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el contexto de la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005), que comprende el período 2005-2019². Especialmente, interesa detenerse en la relación focal-universal que asume rasgos diferenciales en cada una de las políticas seleccionadas.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio dialoga con la perspectiva del Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004). En este marco, se hace énfasis en las construcciones discursivas en torno a los significantes de focalización y universalización, así como en la disputa de sentidos en el campo simbólico, en el que se visualizan diferentes posiciones de sujeto³ (Laclau y Mouffe, 1987).

El *corpus* está constituido por documentos oficiales de las políticas seleccionadas así como por entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos de los tres períodos de gobierno del Frente Amplio⁴. Específicamente, se llevaron a cabo 28 entrevistas (14 a actores políticos y 14 a actores técnicos), siguiendo una pauta semiestructurada⁵.

A partir del interjuego entre el referente teórico y el referente empírico se procedió a analizar la configuración de sentidos considerando el carácter relacional y diferencial del discurso, prestando especial atención a los sentidos que se construyen en sistemas discursivos más amplios, “a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso” (Buenfil, 1991, p.183).

Políticas de inclusión educativa: el caso uruguayo

A modo de contextualización, cabe destacar la peculiar configuración del gobierno de la educación en Uruguay. Frente a la autonomía técnica y administrativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) respecto al poder político en general y al Poder Ejecutivo en particular, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) ocupa un lugar relativamente secundario en el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas educativas no universitarias (Mancebo, 2018). En el sistema educativo uruguayo, la ANEP constituye un ente autónomo “responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo” (ANEP, s/f)⁶. Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano jerárquico del cual dependen los siguientes consejos desconcentrados: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE).

A partir de la asunción en el gobierno de la coalición de centro-izquierda Frente Amplio en el año 2005, se impulsaron un conjunto de políticas de inclusión en diferentes subsistemas y niveles educativos “abocados a enfrentar las preocupantes manifestaciones de exclusión educativa diagnosticadas en el país desde los años ‘90” (Mancebo, 2018, p. 4), que al mismo tiempo se vieron agudizadas por la crisis de 2002 con efectos negativos en el terreno social y educativo.

Del análisis de los proyectos de presupuesto de la ANEP correspondientes a los tres periodos de gobierno del Frente Amplio, se desprende que los principales problemas y desafíos de la educación media que justifican las políticas de inclusión se construyen a partir de la relación entre resultados educativos y contexto sociocultural o socioeconómico de los sujetos. Al respecto:

mientras casi la totalidad de los adolescentes de 16 años que pertenecen al quintil de hogares de mayores ingresos asiste regularmente a centros de enseñanza, sólo el 60% de los adolescentes de esta edad del quintil inferior está cubierto por el sistema educativo (ANEP, 2005, p. 7) (...) Las tasas de egreso del ciclo básico entre los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son 2,3 veces mayores que las observadas en el quintil de menores ingresos. Para los primeros, la culminación de ese nivel es casi una certeza (94,9%), mientras que los últimos no egresar del ciclo básico es un resultado tan probable o más que finalizarlo (41,4%) (ANEP, 2010, p. 50) (...) Menos de la mitad de los jóvenes pertenecientes al 1er. quintil de ingresos completa la educación media básica (...) En cambio, en el otro extremo de la distribución, es decir, en el quintil de mayores ingresos, el egreso del primer ciclo es prácticamente universal (ANEP, 2015, p. 85).

Siguiendo a Mancebo y Goyeneche (2010), la inclusión educativa -como resignificación del concepto de equidad- indica esfuerzos de establecer un nuevo paradigma donde se reconocen los siguientes aspectos: lucha contra la desigualdad, desnaturalización del fracaso escolar, defensa de la diversidad de trayectorias educativas, cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta escolar y la apuesta por la personalización del proceso educativo, y resignificación de la figura docente.

No obstante, si bien el escenario en el que emergen los gobiernos progresistas “se caracteriza por una búsqueda de alternativas que apuntan a superar las marcas producidas por las políticas neoliberales de la década de los 90” (Bordoli, 2012, p. 10), ciertas construcciones de sentido sobre la “inclusión educativa” encuentran continuidad con respecto a aquellas producidas durante el proceso de reforma educativa en torno al significativo “equidad” (Martinis, 2016). Siguiendo al autor, son recurrentes en ambos planteos las definiciones de los bajos resultados educativos de sectores populares en términos de “inequidades” a la vez que se presentan referencias al papel de la educación en términos de “equidad”.

Estos aspectos ubican a las políticas de inclusión en una trama discursiva que expresa tensiones y construcciones de sentido diversas: algunas que guardan continuidad con las producidas en la reforma de 1990, y otras que procuran trascender esta discursividad pedagógica haciendo énfasis en el derecho a la educación de los sujetos en el marco del mandato de universalización.

Una de las tensiones que atraviesa esta trama discursiva se vincula con la relación entre el carácter universal de la política y el enfoque de focalización, que expresa continuidades y rupturas respecto de las propuestas compensatorias generadas a partir de los '90 (Finnegan y Serulnikov, 2014). A diferencia de las políticas de inclusión

educativa, las políticas focalizadas que proliferaron durante los años '90 tuvieron la "intención de mitigar la caída de amplios sectores de la población en la pobreza sin pensar modificaciones estructurales, ni políticas universales" (Arroyo y Nobile, 2015, p. 73).

En el contexto de las medidas desarrolladas por el primer gobierno del Frente Amplio, se destaca "la implementación de programas de inclusión educativa que aspiraron a superar la dicotomía universalismo-focalización, planteando que ésta es una estrategia ineludible para efectivizar las políticas universales" (Bentancur y Mancebo, 2010, p. 12; Bentancur, 2011, p. 10).

En este sentido, como característica distintiva, en el contexto del primer período de gobierno del Frente Amplio se hace referencia en documentos de política educativa nacional a la focalización inscripta en una pretensión de universalidad, configurándose de este modo una construcción híbrida? (Bordoli, 2016).

Distintos estudios (Fernández, 2010a; Fernández, 2010b; Fernández y Alonso, 2011; Fernández y Mancebo, 2015) analizan propuestas de inclusión educativa en educación media, distinguiendo dos grupos: aquellas que apuntan a la integración escolar, y aquellas que se dirigen a revincular a quienes la han abandonado. Fernández (2010a) agrega a esta finalidad de las políticas de inclusión, otros tres elementos: focalización (en estas políticas operan criterios de selección de la población destinataria), incentivos (que combina transferencias monetarias y en especie, junto con incentivos intrínsecos vinculados al modelo pedagógico implementado), y modelo pedagógico organizacional (que se propone como alternativo a los centros tradicionales). Desde este lugar, uno de los desafíos de estas políticas es "aceptar la diversidad de propuestas, superando la histórica identificación uruguaya de la homogeneidad curricular con la democratización educativa" (Filardo y Mancebo, 2013, p. 153).

En este marco, se considera que las propuestas de inclusión, que se caracterizan por su carácter focalizado a sectores en condiciones de vulnerabilidad, "interpelan algunos de los rasgos básicos del formato escolar" (ANEP, 2011, p. 2) que con su pretensión de homogeneidad ha procesado niveles de desigualdad. Las mismas surgen con la apuesta de "repensar el formato escolar fundante" (ANEP, 2011, p. 3) y en este sentido se presentan con el desafío de articular la respuesta a la diversidad con el reconocimiento de la universalización de la educación, aspecto que interesa problematizar a partir de las entrevistas realizadas.

En el contexto del debate universalismo-focalización, algunas problemáticas de los programas focalizados son: articulación de estas propuestas con el formato escolar tradicional, dificultades de acreditación y/o valoración social de las mismas, reproducción de fragmentación (Filardo y Mancebo, 2013, p. 160). Al respecto, una de las tensiones que se presenta es la vinculada a "la calidad educativa en contextos de expansión de la matrícula con diversificación de la oferta" (Filardo y Mancebo, 2013, p. 161). Por su parte, Baraibar (2003) plantea como una paradoja de la focalización que la condicionalidad del

beneficio (bajo rendimiento escolar, ausentismo, etc.) “condena” al beneficiario a permanecer en la misma situación. Los programas sociales focalizados pueden terminar estimulando la propia situación de vulnerabilidad social, de modo que no se transforman en el dispositivo que pretenden ser para la superación de la pobreza (Baraibar, 2003). Si bien estas políticas “vienen a compensar la falla de un sistema que se muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos globales de regulación” (Baraibar, 2003, p. 13), consolidan procesos de segmentación al fijar fronteras de separación que conservan agrupaciones homogéneas. De este modo, “la delimitación de poblaciones homogéneas entre sí y diversas al resto, más que promover espacios para la diversidad, parece consolidar procesos de desigualdad” (Baraibar, 2003, p. 19).

Duschatzky y Redondo (2000) advierten acerca de dos problemas de la focalización: individualización de la pobreza, y reducción de sus problemas a meras cuestiones de orden distribucionista. El primero se produce “cuando en vez de intervenir sobre las condiciones de producción de la misma se mantiene a los sujetos en una posición subordinada en la que se limitan a recibir las prebendas de los programas sociales” (p. 5). La segunda tiene lugar cuando se identifican los problemas de la pobreza solamente en clave de distribución de recursos. No obstante, en referencia a los sentidos de la focalización, las autoras subrayan:

Las políticas de focalización no pueden ser rechazadas de plano, pero es necesario capturar en cada programa concreto sus marcas de identidad. No toda focalización se construye sobre políticas de reconocimiento de la diferencia. No todas las políticas de focalización se inscriben en la tensión entre la desigualdad social y la diferencia cultural. No toda focalización se piensa desde la transitoriedad. No todas las políticas de focalización impactan en la reconstrucción de un tejido social profundamente fracturado. La focalización también puede convalidar la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y sobre todo puede cristalizar un imaginario social polarizado (p. 3).

Siguiendo a Arroyo y Nobile (2015), las políticas de inclusión implican propuestas diferenciales que tienen en cuenta las características que produjeron la exclusión de determinados sectores sociales, y en este sentido se proponen alcanzar un objetivo universal como lo es el cumplimiento del derecho a la educación. Ello “implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación” (Arroyo y Nobile, 2015, p. 74).

Como concepto no exento de complejidad respecto a las tensiones que este implica, diversos autores (Dussel, 2004; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo y Goyeneche, 2010 y Redondo, 2013) cuestionan la noción de inclusión al entender que nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante, renunciando a la idea de un lugar común. Sin embargo, en el contexto de un significativo con construcciones de sentido diversas, Terigi (2014) aporta una concepción de inclusión educativa próxima a la justicia basada en los siguientes rasgos: a) que todos asistan a la escuela en la que ciertas calidades básicas estén aseguradas; b) que se asegure a todos

una formación compartida, independientemente del origen de cada uno; c) que dicha formación compartida no arrase con las singularidades; d) que no produzcan condicionamientos para la continuidad educativa; y e) que cada vez que surge una barrera para el acceso a la escuela o el aprendizaje, el Estado asuma medidas que remuevan esas situaciones con el fin de garantizar el derecho a la educación.

Políticas de inclusión educativa en Uruguay: configuración diferencial de la tensión focal-universal

Programa Aulas Comunitarias (PAC) y Propuesta 2016

El PAC fue diseñado en 2006 por el CES-ANEP y el Programa de Infancia, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social (Infamilia-MIDES)⁸, y se comenzó a implementar en 2007. Creado en el marco del Plan de Equidad⁹, el PAC constituye una política socioeducativa orientada a estudiantes de entre 13 y 17 años de edad con el fin de que puedan retomar o iniciar sus estudios en un liceo o escuela técnica. La propuesta convoca al sujeto de la educación desde un lugar de posibilidad bajo la consigna “Vos podés volver”¹⁰.

El programa se caracteriza por tener un modelo de cogestión entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil (OSC). Las OSC aportan el espacio físico denominado aula comunitaria, y cada una de ellas cuenta con un equipo socioeducativo.

El PAC se desarrolla en diferentes modalidades de trabajo. En una de ellas (Modalidad A), los jóvenes cursan el primer año de Ciclo Básico en forma semestral pudiendo aprobar cada asignatura mediante evaluación de proceso. Al culminarlo pueden cursar segundo año en otras instituciones educativas del sistema, manteniendo el apoyo desde el PAC.

La propuesta surge como “puente” hacia el liceo o escuela técnica, por lo que tiene carácter focal con aspiración universal. La dificultad que supone la transición de los estudiantes del PAC al formato escolar tradicional constituye una de las principales tensiones: “secundaria muchas veces no está en condiciones de brindar las herramientas para contener a los adolescentes que vienen de PAC habituados a un mayor seguimiento y acompañamiento, lo que determina que los alumnos acaben desvinculándose nuevamente” (MIDES-DINEM, 2014, p. 41).

Si bien algunas aulas comunitarias siguen funcionando en la actualidad¹¹, en 2015 como parte del proceso de incorporación a los liceos de la población atendida por el PAC, comienza a gestarse en el CES la Propuesta 2016 en 8 liceos del país.

Con respecto al diseño curricular, la propuesta contempla asignaturas de cursado anual y semestral. En este marco curricular se promueve el trabajo en duplas docentes alternando con la docencia individual. La Propuesta 2016 incluye horas de tutoría, talleres, y la presencia de un equipo socioeducativo. Un aspecto novedoso vinculado al currículum es la evaluación. Al finalizar el año, los docentes pueden optar por el fallo “en proceso”, lo que descarta la posibilidad de repetición del estudiante, prevista en el sistema educativo durante el tránsito por el ciclo básico.

La Propuesta 2016 surge con la intención de “universalizar” la educación, aspecto que se aprecia en varios sentidos: a) en el planteo que se realiza sobre la necesidad de cambiar la concepción fundacional de la educación secundaria como institución que “fue pensada para pocos” (CES, 2015), con el objetivo de garantizar a todos los sujetos el derecho a la educación; b) en la intención de que la población hasta ese momento atendida por el PAC se integre al formato liceal; c) en la aspiración de que todos los estudiantes alcancen los mismos logros educativos al egresar del ciclo básico.

No obstante, se desarrolla una doble focalización. El carácter focalizado a la interna de las instituciones seleccionadas en función del “contexto”, se produce al establecerse recorridos diversos para aquellos que se encuentran en situación de pobreza. De este modo coexisten dos propuestas curriculares para los estudiantes de primer año de ciclo básico: por un lado, la Reformulación 2006 -plan hegemónico del CES-, y por otro lado, la Propuesta 2016, que recupera algunos elementos del PAC, “destinada a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa” (CES, 2015, p. 1). En este sentido, no se promueve un cambio para todos sino solo para algunos (con excepción de los espacios de taller dirigidos al conjunto de los estudiantes).

Programa de impulso a la universalización del ciclo básico (PIU) y Proyecto Liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico

El PIU surge en el año 2008 en la órbita del CES con el fin de “otorgar apoyos diferenciales a los liceos de Ciclo Básico que presentan mayores dificultades socioeducativas, con el objeto de mejora en los aprendizajes” (ANEP-CES, 2008, p. 7).

En cuanto a los componentes del PIU, se considera central el apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar, a partir de la convergencia de recursos técnicos, docentes y financieros destinados a impactar en los principales inhibidores del éxito escolar preexistentes. En el marco de esta propuesta, se asignan horas docentes extracurriculares para la atención de estudiantes con dificultades de carácter educativo y se definen nuevos perfiles de educadores.

A partir del año 2013 el PIU pasa a denominarse “Liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico”. En el marco de los cambios que ello implica, se posiciona a la tutoría como elemento central de la propuesta, y como aspecto novedoso surge la figura de Profesor Coordinador Pedagógico que tiene como función actuar como articulador entre los actores dentro y fuera del centro educativo.

En cuanto a la relación focal-universal en esta propuesta, el PIU se presenta como “programa diferencial desarrollado en el marco de políticas universales” (ANEP-CES, 2008, p. 7). Entre ellas se menciona la Reformulación 2006, las horas de coordinación docente, así como la incorporación del Espacio Pedagógico Inclusor¹² en algunas asignaturas de Ciclo Básico.

En el marco del análisis de documentos oficiales (ANEP-CES, 2008), y teniendo en cuenta su intervención focal a ciertas poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas

y vulnerables al fracaso escolar, el PIU procura generar algunas condiciones específicas para estos sujetos, especialmente a través del trabajo en tutorías.

Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (STPE)

El STPE surge en la órbita de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) del CODICEN, que fue creada en el año 2015. Siguiendo a Mancebo (2018) en esta segunda generación de políticas se mantuvo la intersectorialidad característica de las políticas de primera generación y se trató de instaurar una lógica de integración y territorialización.

Según se establece en la Resolución que crea el STPE (Nº 80, Acta Nº 95 de fecha 2/12/15), los lineamientos para el diseño e implementación del Sistema son los siguientes: la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles; y la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a aquellos estudiantes que presenten dificultades para lograr la inclusión, permanencia y completitud de sus trayectorias.

En cuanto a la DSIE, su propósito fundamental es profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación tanto intra como interinstitucional, con el fin de asegurar “la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas” (ANEP-CODICEN, s/fa).

En este marco, las diferentes líneas de actuación son: protección de trayectorias educativas, inclusión educativa, ampliación del tiempo escolar, articulación territorial, y gestión de información territorial.

Si bien el STPE se presenta como una política de integración educativa que intenta dar respuesta a la fragmentación de propuestas de inclusión educativa, no abandona el carácter focal. Entre los indicadores para la selección de territorios socioeducativos se toma en cuenta el porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y los 17 años, así como la proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad como variable de vulnerabilidad socioeconómica. Estos indicadores combinan prioridades educativas y sociales, a partir de los cuales se identifican los territorios con mayor criticidad (ANEP-CODICEN, s/fb).

Disputa de sentidos en torno a la relación focal-universal

En las entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos se identifican diferentes construcciones de sentido en torno a la focalización y su relación con el carácter universal de las políticas, que expresan diferentes posiciones.

El carácter transitorio de la focalización: intervenir “mientras tanto”

Esta posición es consistente con las visiones construidas desde la política educativa, fundamentalmente en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio, en el marco del

cual la focalización era reconocida como parte de un movimiento que debía desplazarse hacia lo universal. Como expresa uno de los actores:

creo que estos proyectos tienen su razón de ser (...) en el mientras tanto, o sea, si uno desde el año 2006 estuviera cruzado de brazos esperando que cambiara toda la estructura del sistema educativo, todas esas generaciones no hubieran recibido ninguna apoyatura (...) ¿Si deben seguir?, a ver, mientras no se cambie el sistema, pero debería estar el cambio del sistema y cómo estas cosas que dieron resultado en estos proyectos puedan llevarse al aula de Ciclo Básico (EAT Nº 5¹³).

El carácter transitorio de la focalización se ve reflejado en el PAC, al ser concebido como “puente” hacia lo universal. La intervención en el “mientras tanto” era visualizada como necesaria en ese momento y estaba acompañada por la expectativa de que el formato escolar tradicional iba a cambiar, y en este sentido el estudiante que había transitado por el PAC iba a poder inscribirse en este nuevo formato de carácter universal.

Políticas que deben ser focales

En las entrevistas realizadas emerge la idea de que algunas políticas deben ser focales. En este sentido, uno de los actores expresa: “no políticas como Aulas, que eso no hay que universalizarlo, esa es una política claramente para seguir siendo focalizada, pero supónete las tutorías o el profesor cargo” (EAP Nº 7). Como construcciones discursivas no exentas de tensiones, este mismo actor expresa en otro pasaje que a las políticas focalizadas:

hay que seguir teniéndolas con miras a no tenerlas más, porque en realidad, si uno tuviera toda una política integral, yo esto lo hablaba siempre, Aulas debería desaparecer, porque algún día nosotros tenemos que aspirar a no tener más esas situaciones de estudiantes, de adolescentes en estado de tanta privación y de tanta vulnerabilidad que no puedan hacer el tránsito educativo común (EAP Nº 7).

Por un lado, se reconoce la necesidad de mantener esta propuesta de inclusión mientras siga habiendo adolescentes en situación de vulnerabilidad; por otro lado, se concibe el PAC como una propuesta que, a diferencia de otras, no debe ser universal sino exclusiva para estos estudiantes que por su condición de vulnerabilidad no pueden hacer el “tránsito educativo común” (EAP Nº 7).

Necesidad de combinar lo focal y lo universal

En este caso no se concibe lo focal y universal como parte de dos momentos diferenciales, sino que se considera que pueden convivir en el marco de una misma política. Como plantea uno de los entrevistados:

Me parece que hay que tener políticas focalizadas en el marco de las políticas universales, que no es lo mismo que tener una política universal por un lado y una política focal por el otro, una para unos y otra para otros; en el marco de una política general, tener algunas políticas focalizadas es necesario (EAP Nº 12).

En esta trama discursiva se puede ubicar el PIU, que en términos de uno de los actores políticos constituye “un proyecto que es anexo a un Plan que es Reformulación, y que tenía por objeto ayudar a los centros educativos de mayores dificultades” (EAP Nº 6).

Relaciones con la focalización en la reforma educativa de los '90

Algunos actores entrevistados plantean la necesidad de tomar distancia con respecto a la focalización en los '90. En este sentido se señala: a diferencia de los años '90 “no queremos generar una estructura paralela para pobres” (EAT Nº 10).

Siguiendo la misma línea, otro de los actores expresa que la política de los años '90 “fue una política de ensayar políticas de foco” (EAP Nº 13), mientras que otro de los actores realiza críticas a esta política señalando que la “definición de la educación como política social desvirtuó bastante su naturaleza” (EAP Nº 1). En este caso se producen cuestionamientos a la función asistencialista de la Escuela en detrimento de su función principal vinculada a la transmisión del patrimonio cultural.

Frente a esta posición, uno de los actores entrevistados expresa: “cuando se hablaba en los '90 de políticas de equidad, había un trasfondo de universalismo y no de focalización” (EAT Nº 13). Sostiene que a diferencia de las políticas de los años '90, las políticas de inclusión educativa “tienen carácter bien focalizado” (EAT Nº 13).

Críticas a la focalización

Algunos actores cuestionan la focalización haciendo alusión a la necesidad de consolidar cambios más generales, aunque los mismos queden expresados en frases ambiguas: “cambios estructurales”, “políticas de impacto”, “de choque”, “política integral”, necesidad de “respuestas globales”. En este marco, se plantea: “yo creo que tenemos que ir a una inclusión definitiva de aquellos que nunca debieron irse del liceo, si seguimos generando cuestiones paralelas al liceo la cosa nunca se va a transformar” (EAP Nº 10). Las críticas en estos casos se fundamentan en la necesidad de no generar circuitos diferenciales para ciertos sujetos, así como en el desafío que supone transformar el liceo a los efectos de que no se continúe excluyendo.

Otros actores cuestionan la lógica de focalización, pero reconocen la necesidad de contar con propuestas diversas que den respuesta a diferentes sujetos. Se destaca en este sentido el proceso vinculado al Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)¹⁴ en el contexto del tercer gobierno del Frente Amplio, que establece los perfiles de egreso y los perfiles de tramo necesarios para que más allá de la diversidad de propuestas educativas, se logren aprendizajes comunes. Recuperando sus palabras: “vos tenés que tener distintas políticas (...) la flexibilidad de las propuestas es fundamental, porque los sujetos son diferentes” (EAP Nº 5); “no creo que haya una sola forma de dar respuesta, yo creo que hay muchos trayectos posibles para llegar al mismo fin. Yo no creo que todas las subjetividades puedan pasar por el mismo surco” (EAP Nº 11).

El desafío en este sentido es “que la flexibilización no ofrezca propuestas de distinta calidad que reproduzcan un modelo en que hay ofertas de primera y ofertas de segunda” (Filardo y Mancebo, 2013, p. 160).

La necesidad de pensar desde otras lógicas

Algunos de los actores políticos entrevistados cuestionan la relación focal-universal, refiriéndose a la necesidad de pensar desde otras lógicas. En este sentido, se plantea:

el problema de lo focalizado y universal para nosotros está dado en que todo instrumento tiene que generarse con la capacidad de ser escalable, no entramos en la discusión, esto es para una población; ¿esto es lo mejor para esta población?, bienvenido. Ahora, si esto es lo mejor, tiene que ser una estructura que sea escalable a todas las poblaciones de orden similar, si no, termina siendo focalizado, no por la propuesta sino por el acote a quién va dirigido (EAP Nº 4).

Como ejemplo de esta lógica de “escalabilidad” se recupera la Propuesta 2016 en detrimento del PAC. Como plantea este actor: “pensemos que Aulas Comunitarias son algunas Aulas Comunitarias, y población de estas características seguramente se tenga que multiplicar por cinco, que no están en ningún Aula, y que hay que atenderlas, porque si es universal, es universal” (EAP Nº 4). Como contrapartida, con respecto a Propuesta 2016 se señala que asigna los recursos “en un alcance mayor al que se encontraba en las aulas” (EAP Nº 4).

Otro de los entrevistados señala:

la política no es universal y focalizada, esa es una lógica, es si es incluyente o no es incluyente, esa es la lógica que vale. Yo puedo ser universal y no incluyente, por ejemplo, yo puedo decir todos pueden ir a la Universidad, cuando sé que irá el 2% del quintil más bajo, entonces, ¿yo estoy siendo incluyente?, no, estoy siendo universalista, todos pueden ingresar, en realidad, no pueden todos (EAP Nº 6).

Esta segunda posición cuestiona la relación focal-universal, poniendo el acento en que tanto una como otra puede tener efectos excluyentes.

Construcciones de sentido en torno a lo universal

Un conjunto de actores técnicos cuestiona ciertos significados en torno a lo universal, señalando que no debe asociarse a un único formato, sino que debe ser concebido como igualdad en lo que respecta al derecho a la educación. En este sentido:

a veces lo de universal se confunde el dispositivo con el derecho, lo que es universal no es el dispositivo, es el derecho a la educación (...) ese derecho se puede ejercer de múltiples formas (...) el espacio educativo formal puede tener cien versiones diferentes (EAT Nº 9).

Del conjunto de entrevistas realizadas, algunos aspectos que determinados actores entienden que pueden llegar a ser universales son la tutoría, las figuras de acompañamiento a la trayectoria educativa, el trabajo en duplas docentes, o bien la modalidad de evaluación de proceso que promueve la Propuesta 2016.

Desde la perspectiva de algunos actores técnicos entrevistados, la emergencia de políticas de “segunda generación” (Mancebo, 2018) a partir de 2016, entre ellas el SPTE, ha promovido una lógica más integral y universal. Al respecto, uno de los actores señala:

lo que sí hemos avanzado, me parece importante, es que ya no hablamos de programas, sino que tomamos los dispositivos de un conjunto de programas que eran muy importantes y tratamos de universalizarlos o ponerlos a disposición de alcance universal (EAP N° 4).

No obstante, como se ha planteado, esta política no escapa a la tensión focal-universal en tanto se identifican, seleccionan los territorios socioeducativos con mayor criticidad a partir de indicadores que contemplan variables de vulnerabilidad educativa y socio-económica.

A modo de cierre y apertura: por una pedagogía de la justicia

Una de las tensiones que atraviesa la relación de las políticas de inclusión educativa con el formato escolar tradicional está vinculada, durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio, con el carácter focal y universal. La referencia a la focalización con pretensión universal e igualitaria expresa el carácter híbrido (Bordoli, 2016) y diferencial en el marco del cual surgen y se desarrollan las políticas de inclusión educativa en disputa con los sentidos generados en la reforma educativa de los ‘90. Cada una de las propuestas de inclusión referenciadas expresa la relación focal-universal de una manera particular, dando cuenta de diversas “marcas de identidad” (Duschatzky y Redondo, 2000, p. 3). No obstante, el análisis realizado evidencia la persistencia de una tensión no resuelta en términos de política educativa.

El desafío vinculado a la democratización en el acceso a la educación secundaria de sectores antes excluidos tensiona con las condiciones asociadas al formato escolar para recibir a estos sujetos. Más allá de las múltiples respuestas que se han venido generando desde las políticas de inclusión, las mismas dan cuenta de que no se interviene sobre el formato escolar tradicional sino sobre los sujetos “excluidos”.

Si bien estas políticas parten del reconocimiento de los efectos de exclusión del formato escolar tradicional (Arroyo y Nobile, 2015), no han escapado a la lógica focalizada inscripta en la igualdad de oportunidades que lo que produce son circuitos diferenciales para un conjunto de sujetos marcados por su condición sociocultural y/o socioeconómica. Como hemos analizado especialmente en el caso del PAC, ello produce en ocasiones efectos negativos en la continuidad educativa (Terigi, 2014). Al respecto, si bien se convoca al sujeto desde un lugar de posibilidad, y en este sentido se logran resultados positivos en el aula comunitaria que se presenta como “otra forma de hacer educación secundaria”, en el pasaje hacia el formato escolar tradicional se continúan procesando mecanismos de exclusión.

El análisis realizado, a partir de la perspectiva del APD, permite ubicar a la focalización y a la universalización en diferentes tramas discursivas, en un campo de disputa. Un

conjunto de actores cuestiona el carácter focalizado de las actuales políticas de inclusión educativa haciendo referencia a la necesidad de consolidar cambios de orden estructural del sistema educativo.

En el contexto del avance hacia una segunda generación de políticas (Mancebo, 2018) que actualmente convive con propuestas de primera generación, encontramos en el SPTE algunos rasgos que intentan trascender la fragmentación del sistema educativo, articulando la oferta educativa en diálogo con los actores del territorio. No obstante, como hemos analizado, esta política no abandona el carácter focalizado tendiente a identificar poblaciones en situación de riesgo.

En este contexto, emerge el desafío de una pedagogía de la justicia, capaz de articular la igualdad entendida como el acceso al patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho, con la diferencia constitutiva de cada sujeto. Si bien la tensión entre lo particular y lo universal es indecible, el desafío está en que el carácter universal no se traduzca en homogeneidad, en una respuesta única y uniforme; y al mismo tiempo en que lo particular no se constituya en desigualdad. En términos de Terigi (2014), persiste el desafío de asegurar una formación compartida independientemente del origen de cada uno que no arrase con las singularidades. Entendemos que las políticas de inclusión educativa que producen alteraciones al formato escolar tradicional tienen aportes que hacer en este sentido.

Notas

¹ El mismo recupera algunos planteos y hallazgos de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UdelaR), y avanza en otros aspectos no considerados hasta el momento en función del propósito de este trabajo, especialmente en lo que refiere a las políticas de inclusión educativa de “segunda generación” (Mancebo, 2018). Dicha tesis se denomina “(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia”.

² El período comprende las dos administraciones de Tabaré Vázquez, y la administración de José Mujica.

³ Se adopta esta categoría como forma de reconocer que toda posición de sujeto, por ser una posición discursiva, participa del carácter abierto y por lo tanto nunca logra fijarse plenamente.

⁴ Ver Anexo.

⁵ El trabajo de campo se realizó entre los meses de julio y diciembre del año 2017.

⁶ Ampliar en: <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

⁷ Nos referimos a las siguientes expresiones: focalización con “vocación universal e igualitaria” (Yarzabal, 2010, p. 18) y “movimiento focal universal” (MIDES, 2007, p. 36).

⁸ El MIDES fue creado por ley en el año 2005, en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio presidido por Tabaré Vázquez. Ese año, “el Programa INFAMILIA pasó a ejecutarse políticamente en la órbita del MIDES, con el objetivo de propender a la coordinación de las políticas sociales en el país” (MIDES, 2005, p. 8). Ampliar en: <http://www.infamilia.gub.uy/>

⁹ El Plan de Equidad, aprobado en 2007, constituye una orientación política en el contexto del gobierno del Frente Amplio que apunta a reconfigurar el sistema de protección social. Dicho plan sustituye el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social (PANES), implementado en una primera etapa por el MIDES, que se focalizó hacia los hogares más pobres desarrollando un sistema de transferencias condicionadas.

¹⁰ https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaaaa_dic/pac.pdf

¹¹ En 2020 funcionan cinco aulas comunitarias.

¹² Este espacio compensatorio es incorporado en la Reformulación 2006, “asignando una hora semanal adicional a Matemática e Idioma Español por cada grupo de Ciclo Básico, dedicada a profundizar los aspectos conceptuales y procedimentales desarrollados durante la semana de clases en estas asignaturas, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes” (ANEP, 2008, p. 187).

¹³ Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra E (Entrevistado), AT/AP (según se trate de un actor técnico o político), seguido de un número correlativo.

¹⁴ Se puede consultar el documento en: <https://mñecrn.anep.edu.uy/node/23>

Fuentes documentales

- ANEP (s/f). Acerca de la ANEP. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP (2005). Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP (2008). Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2007. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances?page=1> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP (2010). Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP (2011). Sobre inclusión educativa y políticas. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf (20 de setiembre de 2019).
- ANEP (2015). Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I - Exposición de Motivos. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP-CODICEN (s/fa). Dirección Sectorial de Integración Educativa. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP-CODICEN (s/fb). Todos por la Educación. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion> (20 de setiembre de 2019).
- ANEP-CES (2008). Elementos para análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales. Recuperado de: https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/elementos_analisis_piu_aulas_liceales.pdf (20 de setiembre de 2019).
- CES (2014). Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=9522:instructivo-para-el-funcionamiento-de-liceos-con-horas-de-tutorias-y-pcp&catid=2:uncategorised&Itemid=101 (Consultado el 20 de setiembre de 2019).
- CES (2015). Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016. Recuperado de: http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano-2016&Itemid=60 (20 de setiembre de 2019).
- MIDES (2005). Programa Infamilia. Programa Integral de Infancia, Adolescencia y Familia en Riesgo. Ministerio de Desarrollo Social. Informe de Ejecución Año 2005. Recuperado de: https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2019-06/infamilia_2005%5B1%5D.pdf (20 de setiembre de 2019).
- MIDES (2007). Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf (17 de setiembre de 2019).
- MIDES-DINEM (2014). Informe final de evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC). Recuperado de: <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf> (17 de setiembre de 2019).

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la 'forma escolar' a partir de los aportes de la investigación" en Pinkasz, D. (Comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, pp. 68-82. Argentina: FLACSO.
- Baraibar, X. (2003). "Las paradojas de la focalización". *Revista Ser Social* Nº 12. Brasilia, Universidad de Brasilia.
- Bentancur, N. y Mancebo, Ma. E. (2010). "El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda" en Narbondo, P. y Mancebo, M. E. *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- Bentancur, N. (2011). "¿La política importa? Innovaciones y continuidades en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda en Uruguay (2005-2010)" en *III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: SAECE.
- Bordoli, E. (2012). "Las políticas de inclusión educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos y educativos actuales" en Montiel, M. C. y Oliva, D. (Comp.). *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*, pp. 7-26. Argentina: Ediciones LAE.
- Bordoli, E. (2016). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Argentina: FLACSO.
- Buenfil, R. N. (1991). *Análisis de discurso y educación*. México: DIECINVESTAV IPN.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas" en Duschatzky S. (Comp.). *Tutelados y asistidos, Programas sociales, y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Recuperado de: <http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L3RvZGFwZUFhMThfRHVzc2VsX0xhX2VzY3VlbGEucGRm&cidReset=true&cidReq=REDINE> (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. (2010a). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf> (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. (2010b). *Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009)*. Recuperado de: http://cienciassociales.edu.uy/wpcontent/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_FERNANDEZ.pdf (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. y Alonso, C. (2011). *Dos modelos de inclusión educativa: Programa Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica (2007- 2011)*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a08.pdf> (27 de setiembre de 2019).
- Fernández, T. y Mancebo, M. (2015). *Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?* Recuperado de: http://aucip.org.uy/docs/v_congreso/ArticulospresentadosenVcongresoAucip/AT21-PoliticasyPublicas/Fernandez-Mancebo_Laspoliticasydeinclusion.pdf (27 de setiembre de 2019).
- Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: FCS-CSIC.

- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). “Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales” en *Serie la educación en Debate*, N° 15, DiNieCe, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Uruguay: Fin de siglo.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica” en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo: F.C.S.
- Mancebo, M. E. (2018). “El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay” en Fernández, T. (Coord). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: Udelar Zenit Artes Gráficas.
- Martinis, P. (2016). “Aproximación a los usos del signifiante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)” en Martignoni, L. y Zelaya, M. (Comp.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*, pp. 245-261. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2009). “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, N° 1507, abril de 2009, pp. 44-49. Recuperado de: <http://www.bcr.com.ar/Secretaria%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf> (27 de setiembre de 2019).
- Terigi, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas” en Marchesi, Á.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 71-87. Madrid, OEI.
- Yarzabal, L. (2010). “Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio” en ANEP-CODICEN (2010). *Una transformación en marcha*, pp. 17-36. Maldonado: ANEP-UTU.

Anexo

Actores entrevistados

A continuación, se presenta una tabla con el detalle de actores políticos y técnicos que fueron entrevistados en el marco de la investigación.

<i>Institución</i>	<i>Cargo</i>
<i>Actores Políticos</i>	
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Presidente</i>
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Presidente</i>
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Consejera</i>
<i>ANEP-CODICEN</i>	<i>Consejera</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora General</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora General</i>
<i>ANEP-CES</i>	<i>Directora General</i>

ANEP-CES	Consejera
ANEP-CES	Consejera
ANEP-CES	Consejero
ANEP-CES	Consejero
ANEP-CES	Directora de Planeamiento y Evaluación Educativa
MEC	Director de Educación
MEC	Directora de Educación
Actores Técnicos	
ANEP-CES	Coordinadora del PAC
ANEP-CES	Profesora. Integrante de la Unidad Coordinadora del PAC
ANEP-CES	Inspectora. Coordinadora del PIU
ANEP-CES	Inspectora. Co-coordinadora del PIU
ANEP-CES	Inspectora. Coordinadora del Proyecto Tutorías
ANEP-CES	Inspector de Programas Educativos Especiales
ANEP-CES	Profesora. Integrante del equipo de Educación en Contextos de Encierro
MIDES	Director de Infamilia del MIDES
MIDES	Jefa de Seguimiento y Evaluación de Infamilia
MIDES	Jefa del Departamento de Programas de Inclusión Educativa
MIDES	Jefe de Programa de la Dirección Infamilia del MIDES
MIDES	Sociólogo. Área de Seguimiento y Evaluación del MIDES
MIDES	Sociólogo. Integrante de la Unidad Coordinadora del PAC
MIDES	Psicólogo. Integrante de la Unidad Coordinadora del PAC

El ascenso de los Consejos de Decanos ante la complejidad del gobierno universitario en la Argentina: El caso del CONFEDI

The promotion of the Councils of Deans in the face of the complexity of the university government in Argentina: The case of CONFEDI

María Celeste Patriarca

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

E-mail: celestepatriarca79@gmail.com

Laura Inés Rovelli

Universidad Nacional de la Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

E-mail: laurarovelli@gmail.com

Resumen

El artículo analiza las interacciones entre la disciplina, representada por las Ingenierías y nucleada en el Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI), una agencia gubernamental de políticas universitarias, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), un organismo intermedio de coordinación universitaria, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el marco del diseño e implementación de acciones tendientes a la mejora de la calidad en las Ingenierías, durante las últimas dos décadas¹. El territorio teórico se beneficia del análisis de políticas públicas y de los estudios sobre la universidad, mientras que el abordaje es cualitativo. El argumento central sostiene que durante el período estudiado el gobierno universitario se complejiza a partir de distintos niveles, instancias y actores, a los que se suma la participación influyente de las disciplinas, en este caso de las Ingenierías, como una “coalición promotora”.

Palabras clave: gobierno universitario, diseño e implementación, mejora de la calidad, ingenierías, coalición promotora.

Abstract

The article analyzes the interactions between the discipline, represented by the Engineering and nucleated in the Federal Council of Deans of Engineering Faculties of the Argentine Republic (CONFEDI), a government agency of university policies, the University Policies Secretary (SPU), an intermediate university coordination body, the National Interuniversity Council (CIN), within the framework of the design and implementation of actions aimed at improving quality in Engineering, during the last two decades. The theoretical territory benefits from the analysis of public policies and the studies on the university, while the approach is qualitative. The central argument argues that during the period studied the university government has become more complex from different levels, instances and actors, to which the influential participation of the disciplines, in this case the Engineering, is added, in the form of a “promoter coalition”.

Key words: university government, design and implementation, quality improvement, engineering, promoting coalition.

PATRIARCA, M. C., ROVELLI, L. I. (2020) El ascenso de los Consejos de Decanos ante la complejidad del gobierno universitario en la Argentina: El caso del CONFEDI. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 165-179. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-294>

RECIBIDO: 11/8/2020 – ACEPTADO: 10/9/2020

Introducción

En las últimas décadas, el gobierno y las políticas universitarias se configuran como un objeto privilegiado de análisis en el campo de la educación superior en la Argentina, tanto por efecto indirecto de la expansión y diferenciación de la producción de conocimiento, como por el influjo de las reformas promovidas por los distintos ciclos de políticas. De allí que la agenda de investigación se conforma, en buena medida, en sintonía con “los cambios producidos en la esfera estatal, la orientación que asumen las políticas universitarias y los efectos que alcanzan en las instituciones” (Atairo y Rovelli, 2020, p. 111).

Algunos de los trabajos pioneros desarrollados durante la década de 1990 giran en torno a la nueva relación entre Estado y universidades a partir del abandono de la autonomía benevolente y el pasaje a una interacción centrada en evaluación y rendición de cuentas (Krotsch, 2001, 2003). Otras investigaciones se centran en las continuidades y rupturas en esa relación ante un nuevo ciclo de políticas educativas regionales y nacionales a partir de los años 2000 (Rinesi, Soprano y Suasnábar, 2005; Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012). Nuevos estudios hacen mayor hincapié en la complejidad del gobierno universitario (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015) e indagan el papel de distintos actores participantes (Nosiglia y Mulle, 2012; Rodríguez, 2013; Erreguerena, 2017), sus principales normativas (Nosiglia y Mulle, 2015) y los márgenes de la autonomía universitaria existentes (Follari, Stubrin y Camou, 2014).

Sumado a lo anterior, proliferan las investigaciones sobre los diseños de políticas e instrumentos y los procesos de implementación en las universidades (Atairo, 2011; Casajús, 2010; Stewart, 2007). Mientras que en el plano de la evaluación, acreditación y mejoramiento de la calidad es posible identificar investigaciones pioneras que exploran cuestiones afines a la de los sentidos de la evaluación y acreditación con foco en las instituciones (Krotsch, Camou y Prati, 2007; Araujo y Trotta, 2011; Trotta y Atairo, 2014); como también al mejoramiento de la enseñanza y calidad (García de Fanelli, 2008; Casajús y Garatte, 2012), entre otros.

En esta línea, el escrito indaga la complejidad que asume la conducción del conjunto de las instituciones del Sistema de Educación Superior (SES) y en particular, la influencia de actores nucleados en torno a su origen disciplinar y en función de la arena política en la que participan. Algunos de los interrogantes propuestos son los siguientes: ¿en qué medida y de qué manera el Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI) interactúa con otros organismos de representación y gobierno del sistema universitario? ¿cuáles son los aprendizajes institucionales que le permiten posicionarse como un actor influyente en las políticas del sector? ¿En qué medida el CONFEDI entendido como “una coalición promotora” introduce cambios o ajustes en las políticas de evaluación y acreditación y en los programas de mejora?

El recorte temporal del estudio comienza a mediados de la década de 1990 —a fin de analizar el papel de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), el Consejo

Interuniversitario Nacional (CIN) y la emergencia de los Consejos de Decanos y Asociaciones de Facultades— y se extiende hasta mediados de la década de 2010. En relación con el nuevo siglo, se busca indagar en esos años la participación influyente de la comunidad disciplinar, en el diseño (y ejecución) de distintas acciones para la mejora de la calidad, el acceso, la retención y la graduación de estudiantes. Como telón de fondo, es posible identificar la continuidad de las políticas de evaluación y acreditación y mejora de la calidad, introducidas en la década de 1990, las cuales en los últimos años —aún con la implementación de una modificatoria² de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 actualmente vigente— asumen orientaciones diferentes.

El diseño metodológico es de índole cualitativa y se nutre de distintas estrategias de recolección de datos primarios y secundarios, en el marco de una investigación más amplia que da lugar al presente artículo. En relación a los primeros, se realizaron veintiún (21) entrevistas en profundidad a autoridades de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), del CIN, del CONFEDI y las diversas redes de especialidad en las Ingenierías, junto con las autoridades y referentes de la propia Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En cuanto a los segundos, se relevó información de los distintos organismos nacionales, disciplinares e institucionales, a los fines de conocer en detalle la normativa para profundizar en el análisis de los datos.

El argumento central del trabajo sostiene que en las últimas décadas el gobierno universitario se complejiza a partir de distintos niveles, instancias y actores, a los que se suma en los últimos años la participación influyente de las disciplinas, en este caso las Ingenierías, bajo la forma de una “coalición promotora”.

En adelante, el artículo presenta el territorio teórico basado en algunas contribuciones del análisis de políticas públicas y universitarias y en aportes de los estudios sobre las disciplinas. El segundo apartado desarrolla los resultados principales de la investigación y en la tercera sección, se despliegan las consideraciones finales.

Territorio teórico

Si bien el estudio de las políticas públicas de educación superior comprende varios niveles institucionales de análisis, las facultades o departamentos, las instituciones, las autoridades centrales (Clark, 1983), las políticas gubernamentales adquieren un papel central. De todas formas, y a pesar del papel protagónico que varios analistas asignan al gobierno central, éste no opera en un espacio libre de restricciones; por el contrario, el derrotero de las políticas depende en buena medida de la construcción de consensos con los distintos actores universitarios, y de la fijación de incentivos para promover su adopción.

De allí que los diferentes flujos de políticas —gubernamentales, interinstitucionales y extrainstitucionales— tiendan a intersectarse e interrelacionarse, por lo que se influyen y

moldean mutuamente (Capano, 1996). En ese sentido, en la arena de políticas públicas (Aguilar Villanueva, 1993) confluyen tanto legados de políticas públicas pasadas, como también características culturales y organizacionales institucionalizadas del sector (Capano, 1996). De tal forma, interpretar a las políticas de educación superior en tanto arenas que involucran actores e instituciones en procesos dinámicos, que crean y recrean estructuras sociales, significa recuperar la agencia de los individuos y de las organizaciones, como también las poderosas influencias de la estructura institucional en el desarrollo e implementación de las políticas (Bastedo, 2007).

En el plano de la educación superior, la singularidad de las políticas radica por un lado, en la especificidad del conocimiento en tanto objeto privilegiado de circulación, transmisión y producción en las instituciones (Clark, 1983). Por otra parte, esa particularidad se manifiesta en la autonomía que distingue a las universidades (Chiroleu y Iazzetta, 2009). Se trata entonces de un área de acción pública donde intervienen, de manera paralela, racionalidades políticas y profesionales (Capano, 1996). De esta forma, tanto el subsector universitario, respecto de las políticas públicas, como los propios estados en relación con los condicionamientos institucionales, interactúan en un escenario de autonomía relativa.

Por su parte, el marco analítico de las coaliciones promotoras resulta útil para abordar el proceso de las políticas orientado a resolver problemas que involucran grandes conflictos de objetivos y muchos actores de diversos niveles de gobierno (Sabatier y Weible, 2010), como es el caso de las políticas de acreditación y mejora de la calidad en la Argentina. Una de las cuestiones centrales de las coaliciones promotoras reside en el conocimiento de ciertos actores, principalmente no estatales, que sobresalen como “profesionales de la decisión” (Fontaine, 2015, p. 150) y advierten a sectores menos especializados evidenciando un sistema de valores y creencias definidos alrededor de estos expertos.

Desde esta perspectiva, los participantes de la coalición buscan aliarse con personas que tengan las mismas creencias sobre las políticas (legisladores, funcionarios de organismos, líderes de grupos de interés, investigadores, intelectuales de varios niveles de gobierno, entre otros), en tanto estrategia de incidencia política, lo que origina redes informales que estructuran su participación en la formulación de las políticas (Sabatier y Weible, 2010). La experticia nuclea entonces a los participantes de la coalición, a la vez que dicho conocimiento se configura de manera dinámica para intervenir en el proceso de la política pública (Fontaine, 2015). Es más, el estudio de la trayectoria de la coalición permite identificar su propio aprendizaje orientado hacia la incidencia política.

A su vez, desde los estudios sobre las disciplinas, se observa que éstas ejercen una suerte de “monopolio local sobre el conocimiento especializado” (Clark, 1983, p. 62), proceso que se agudiza conforme se profesionalizan, fortalecen su autonomía y llegan a trazar fronteras precisas. En esa dirección, estas tribus académicas definen su propia

identidad, al delimitar un territorio intelectual común con un sistema cultural propio que comparten (Becher, 2001). De allí que el grado de convergencia de una disciplina tiene consecuencias políticas como resultado de la identificación de sus intereses colectivos y de cierta unidad al promoverlos.

Sobre este punto, el marco de las coaliciones promotoras destaca también la importancia de la formación profesional, al reconocer que es más probable que en ciertos ámbitos más que en otros irrumpen líderes de coaliciones, “expertos preocupados por movilizar a otros actores” (Fontaine, 2015, p. 150).

La trayectoria académica del CONFEDI ante el proceso de acreditación en las Ingenierías

En la década de 1990, el llamado “Estado evaluador” introduce una nueva regulación en el sistema educativo que en el caso de las universidades las orienta —entre otros objetivos— hacia el logro de estándares de calidad, equidad y eficiencia. El cambio supone un nuevo contrato social que modifica la lógica de las relaciones entre el Estado, los gobiernos y el Sistema de Educación Superior (Brunner, 1994). En Argentina, esa dinámica asume, fundamentalmente a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), cierta semejanza con el proceso europeo y latinoamericano, que se conoce bajo el concepto de “autonomía evaluada” (Krotsch, 2009, p.172).

Este modelo de gobierno —por su carácter policéntrico y estratificado— propicia una nueva forma de distribución de poder entre el gobierno y las universidades. Entre los diversos actores participantes se encuentran el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP), los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), como así también las Asociaciones de Facultades, por lo que las universidades públicas resignan parte de su papel como interlocutores privilegiados (Nosiglia y Mulle, 2012).

En esta línea, la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) promueve cambios hacia la mejora de la calidad, que se expresan en la institucionalización de la evaluación universitaria, convirtiéndola en obligatoria para el conjunto de universidades de gestión estatal y privada, a través de la creación de la CONEAU, organismo descentralizado con jurisdicción en el Ministerio de Educación de la Nación.

Con respecto al CIN, sus funciones en la legislación quedan circunscriptas al asesoramiento y a la deliberación, pero sin relaciones vinculantes con el Ministerio de Educación o con las universidades allí representadas. Tanto es así, que el CIN sólo es consultado obligadamente por el Congreso Nacional ante la creación o cierre de universidades nacionales, pero su dictamen no resulta prescriptivo (Rovelli, 2012). Por otra parte, a la ausencia de un presupuesto propio, se suma algunas dificultades organizativas. Las condiciones de trabajo de sus comisiones (permanentes o *ad hoc*), conformadas por rectores que se incorporan voluntariamente, conspira en contra de propuestas ya fundadas. A su vez, la participación de colaboradores (secretarios o

personal designado, representantes de los rectores) quienes contribuyen a generar fricciones entre la visión “técnica” y la “política” de los rectores. En consecuencia, excepto casos especiales, esa participación conlleva algunas irregularidades, cambios de designación o períodos de inactividad (Rodríguez, 2013). Sin embargo, durante el período de estudio, el CIN alcanza un capital simbólico relevante, al ser reconocido como representante del campo universitario (Erreguerena, 2017).

Ante una nueva dinámica de distribución del poder, donde el gobierno amplía su capacidad de regular e implementar políticas a través de la SPU para algunas autoras los cuerpos de rectores se debilitan tornándose escasamente proactivos en la formulación de políticas consensuadas (Nosiglia y Mulle, 2012), a diferencia de su accionar en el período de la transición democrática. Otra investigación, si bien acuerda en que el CIN abandona la posición propositiva de la etapa anterior para pasar a adoptar un papel crítico y reactivo ante los embates presupuestarios, salariales y los discursos en contra de la universidad pública del nuevo gobierno, también afirma que logra desplegar una disposición de diálogo y concertación con la SPU sobre temas de la agenda universitaria de la época y de involucramiento en la implementación de sus programas (Erreguerena, 2017). A tal punto que ha sido frecuente el pasaje de autoridades máximas universitarias por espacios de decisión y/o conducción en la SPU, dinámica que pervive hasta la actualidad (Erreguerena, 2017).

En un escenario de diseño e implementación de políticas de evaluación y acreditación universitaria, caracterizado por múltiples instancias de decisión y con un marcado carácter negociado (Atairo, 2011), otros actores entran en escena: los Consejos de Decanos y las Asociaciones de Facultades. Ante la iniciativa de incorporación de nuevas carreras dentro de los alcances del artículo 43 de la LES, el Consejo de Universidades ha consultado a las asociaciones, las que han cobrado una participación significativa en la elaboración de contenidos y estándares (Nosiglia, 2014). En este sentido, la experiencia y el aprendizaje institucional de las asociaciones de más larga tradición se constituye en un dinamizador fundamental, en diálogo con otros actores del sistema universitario, para la ampliación de carreras consideradas de interés público.

Específicamente, y en el caso de las Ingenierías, diversos documentos elaborados por el CONFEDI han sido reconocidos como antecedentes para el proceso de acreditación: el Libro Azul (1996) “Unificación Curricular en la Enseñanza de las Ingenierías en la República Argentina” y el Libro Verde (2000) “Propuesta de Acreditación de Carreras de Grado de Ingeniería en la República Argentina”. Ambos informes resultaron fundamentales para la elaboración de los estándares y criterios para la acreditación de las carreras de Ingeniería³ (Villanueva, 2008).

A continuación, se desarrolla el proceso de creación de otros Consejos de Decanos y Asociaciones de Facultades entre las décadas de 1990 y 2000.

Proliferación de los Consejos de Decanos y de las Asociaciones de Facultades

Entre las primeras Asociaciones y Consejos de Decanos se encuentran las entidades que nuclean a las facultades de Medicina, por medio de la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA, que data de 1961), la de Ingeniería (el CONFEDI, creado en 1988) e Ingeniería Agronómica (representada por la Asociación Universitaria de Educación Superior Agropecuaria, AUDEAS, originada en 1994). Tanto la AFACIMERA, el CONFEDI como la AUDEAS se destacan por su trabajo vinculado con los estándares para la acreditación de las carreras ante la CONEAU, formando parte del listado de carreras reguladas por el art. 43 de la LES.

Ante este panorama, las carreras que antes de ser incluidas en los alcances del art. 43⁴ no cuentan con un organismo que represente sus intereses profesionales, inician un proceso de creación de sus propios Consejos de Decanos o “Asociaciones de Facultades”, desencadenando un proceso de isomorfismo a nivel institucional (Di Maggio y Powell, 1999; Nosiglia, 2014). De esta manera, solicitan la regulación estatal de sus títulos, lo que permite incidir en la política y jerarquizar a la disciplina a través de la obtención de beneficios simbólicos (mediante la distinción de calidad entre las carreras acreditadas, cuestión que las posiciona mejor en el mercado de las titulaciones) y materiales (a partir del acceso a los programas de mejora creados por la SPU).

Del relevamiento realizado en esta investigación, y como se mencionó anteriormente, surge la AFACIMERA, creada en 1961 e integrada por diversas universidades de gestión pública y privada, siendo una de las más antiguas. Si bien logra alcanzar un papel relevante en la formulación y revisión de los estándares para la evaluación y acreditación de las carreras de medicina, en 2011 y a partir de algunas diferencias al interior de esta asociación⁵ se fragmenta. De allí emerge el Foro Argentino de Facultades y Escuelas de Medicina Públicas (FAFEMP⁶). Dicha iniciativa, promovida por la Universidad de Buenos Aires avala, de manera excluyente, a las facultades y escuelas de medicina públicas.

Gran parte de estas organizaciones disciplinares se conforman principalmente en la década de 1990 (y fines de los 80'). Nos referimos al Consejo de Decanos de Ciencias Económicas de Universidades Nacionales (CODECE) creado en 1987, el Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Públicas (1992), el Consejo de Decanos y Directores de Unidades Académicas relacionadas con la Enseñanza del Turismo (CONDET) creado en 1997. En la misma dirección, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi), creada en 1991, y el Foro de Decanos de Química (FODEQUI), creado en 1996, se organizan para que sus carreras sean declaradas de interés público de acuerdo con el artículo 43 de la LES. Otros ejemplos de consejos y asociaciones son, la Comisión de Decanos de Facultades de Arquitectura de Universidades Nacionales (CODFAUN), la Asociación de Facultades de Odontología de la República Argentina (AFORA), la Asociación de Facultades Nacionales con carrera de Geología de la República Argentina (AFAG), y el Consejo Superior Profesional de Geología (CSPG).

A partir de la década de 2000, y tal como veremos en el próximo apartado, en el marco de la creación del Programa de Calidad Universitaria -que reúne a proyectos de apoyo y mejora de la enseñanza de distintas carreras-, surge el Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC) en 2002; el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), en 2003; y la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), conformada en 2004. Cabe aclarar que si bien el CODECE (orientado a ciencias económicas) es anterior a la sanción de la LES, sólo recientemente logra la incorporación de la carrera de Contador Público al art. 43, como carrera de interés público. Es más, en este último caso, se toma el modelo del CONFEDI para el armado del documento sobre los estándares presentado al CIN.

Las Ingenierías y la Medicina se destacan por haber sido los referentes disciplinares para posteriores Consejos de Decanos y Asociaciones de Facultades. En efecto, desde el pasaje y la circulación por las fronteras estatales, universitarias y disciplinares, donde circulan saberes, modelos y formas de intervención, el CONFEDI logra ser reconocido como “profesional de la decisión”, tanto por los actores estatales como por los referentes de otras disciplinas menos especializadas. En ese escenario, la emergencia y proliferación de Asociaciones de Facultades y Consejos de Decanos puede entenderse como un intento de determinados actores, de organizar —desde espacios informales, en las fronteras entre las instituciones, el gobierno y la disciplina— “coaliciones alrededor de una estrategia de incidencia política” (Fontaine, 2015, p.150).

En la siguiente sección se despliegan los cambios y las continuidades generados en el nuevo siglo, en la política pública universitaria, específicamente en relación al diseño y ejecución de programas de mejora de la calidad en las ingenierías.

Continuidades y cambios en las dinámicas del gobierno y la política universitaria de mejora de la calidad en el nuevo siglo

A partir de la década del 2000, la asunción de varios gobiernos progresistas en la región señala el comienzo de un nuevo ciclo de política educativa, nucleado principalmente en torno a la expansión del derecho a la educación (Betancur, 2011). En la Argentina, entre los años 2003 y 2015, se despliega una de las etapas de mayor dinamismo y expansión institucional del sistema universitario, como también de las agencias del conglomerado científico-tecnológico, en un escenario de inversión creciente y sostenida⁷. Sobre este período, y en virtud de la recuperación de la centralidad estatal, algunos autores hablan de la emergencia de un neointervencionismo en materia de políticas educativas (Suasnábar, 2011).

Así, se despliega una nueva agenda de políticas, con una participación fuerte interministerial e interinstitucional, que busca dar respuesta a viejas demandas como la de la ampliación del acceso y a otras nuevas como el reconocimiento de las diversidades culturales y de géneros y la exigencia de igualdad de resultados. Como parte de este último lineamiento, se lanza el Programa de Calidad Universitaria destinado a la puesta en

marcha de proyectos para la mejora de la enseñanza y, como complemento, el Programa de Becas, orientado hacia la mejora del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes. En particular, distintos programas y dispositivos de acceso y permanencia no selectivos para estudiantes promueven el ingreso libre e irrestricto a la universidad, cuestión que finalmente es garantizada por la modificatoria de la LES, a través de la sanción en 2015 de la Ley N° 27.204. En paralelo, cobra mayor relevancia la promoción del conocimiento y la formación en investigación científica y tecnológica, ligada a un discurso centrado en la innovación y la inclusión social (Rovelli, 2017). A partir de la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en 2007 se posiciona al conocimiento como agente clave y dinamizador del desarrollo endógeno y a las Ingenierías como disciplinas estratégicas para lograr dicho propósito. En este contexto, y ante la necesidad de contar con recursos humanos calificados en las Ingenierías, en 2011 desde la Presidencia de la Nación se plantea al Ministerio de Educación la necesidad de reforzar políticas para incrementar la cantidad de graduados (Morano, 2013). Así es como desde la SPU se implementa el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 (SPU-PEFI; 2012), el que persigue (según el Componente A) una mejora en el ingreso, rendimiento académico y graduación. Como resultado, el fortalecimiento de las Ingenierías como disciplina y el aumento de sus graduados como política universitaria se convierten en parte de un proyecto estratégico gubernamental de desarrollo.

Sin embargo, en este período también se identifica la orientación a robustecer un modelo de gobernabilidad, definida a partir del grado de eficacia, legitimidad y estabilidad del poder político (Camou, 2015), que mantiene varios de sus legados colegiados y representativos pero que, a la vez, incorpora esquemas de gestión y gobernanza sustentados en el fortalecimiento de los ámbitos ejecutivos y directivos de las universidades (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015). Lo anterior se observa -en parte- en la continuidad en la LES.

En la siguiente sección, se analiza la participación influyente de la disciplina (a través del CONFEDI) en el diseño e implementación de las principales acciones orientadas a la mejora de la calidad, a partir de los resultados del proceso de evaluación y acreditación en las Ingenierías, tomando como referencia los años entre 2005 y 2016, período en el que se ejecutan dichos programas.

El giro en la gobernabilidad a partir de la ejecución de los programas: del PROMEI al PEFI
Desde la Secretaría de Políticas Universitarias se crea en 2005 el Programa de Calidad Universitaria, destinado a brindar financiamiento a las universidades nacionales para cumplir con los compromisos y planes de mejora producto del proceso de acreditación. Al respecto, cabe destacar que en un primer momento, el CONFEDI se involucra en los procesos de acreditación de las carreras de interés público comprendidas dentro del

artículo 43 de la LES, convirtiéndose luego en un referente disciplinar para otras carreras de universidades nacionales no incluidas en dicho artículo.

En el caso de las Ingenierías, una de sus principales líneas del Programa de calidad Universitaria es el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI). Allí se observa la irrupción de un liderazgo clave en la forma de una “coalición promotora” por parte de las Ingenierías, donde un ex presidente del CONFEDI entre los años 2003 y 2004 y Decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Luis moviliza a los actores del sector para elevar la propuesta del Plan de Mejora a la SPU y luego, termina gestionando el Programa desde ese mismo ámbito. De esta forma, la experticia en la disciplina nuclea a los participantes de la coalición de manera dinámica para intervenir en el proceso de formulación e implementación de la política pública (Fontaine, 2015), a la vez que el pasaje de líderes de la coalición a la esfera de la gestión universitaria en un área de su especialidad promueve una modalidad de gobierno basada en la interacción y asignación directa de recursos entre la SPU y las facultades. De acuerdo a un referente del CONFEDI, “todo marchó bien bajo la lógica SPU-facultades” (Entrevista a referente CONFEDI, 2017).

A comienzos de la década de 2010 y partir de los resultados de los procesos de acreditación desplegados en los años anteriores se percibe una mejora en la cantidad de estudiantes y graduados y en su rendimiento académico, aunque la demanda de estudiantes avanzados por parte del mercado laboral agudiza la necesidad de fortalecer la tasa de graduación (Morano, 2013). En ese sentido, los decanos que integran el CONFEDI identifican tempranamente el retraso en la graduación o la desvinculación de estudiantes avanzados de la institución como problemática académica específica de su disciplina. De acuerdo a la explicación de uno de los entrevistados:

Hay varios factores... El más común es que las empresas toman mano de obra barata (...) ¿Qué diferencia hay entre el que tiene 40 materias aprobadas y 37 materias aprobadas? O sea, ¿dónde está el quiebre? Entonces, esa persona con 37 materias aprobadas de las 40 le trabaja en una empresa como un buen ingeniero junior, pero le pagan como un técnico. (...) O sea, una es que las empresas toman mano de obra barata, pero después a eso le tenés que adicionar un montón más. (Entrevista a referente CONFEDI, 2016).

De ese diagnóstico surge el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, el que entre sus principales ejes contempla la mejora de los indicadores académicos (Componente A), a través de la generación de vocaciones tempranas, al facilitar el tránsito entre sistemas educativos; promover la retención en el ciclo básico y en el de especialización e incentivar la graduación de estudiantes avanzados. La SPU, las universidades y el CONFEDI participan nuevamente de la elaboración de la propuesta y al decir de un referente del CONFEDI, en un comienzo el plan se sostuvo “sobre los diagnósticos de la propia disciplina” (Entrevista a referente SPU, 2016).

Sin embargo, y de acuerdo a los resultados de la investigación, parecería que la ejecución del PEFI —cuya continuidad queda sujeta a la mejora de los indicadores académicos— no logra el mismo alcance que la del PROMEI. En este sentido, un entrevistado sostiene:

Con la implementación del PROMEI hubo una relación directa entre la Secretaría de Políticas Universitarias y las facultades, mientras que con el PEFI la experiencia fue diferente al tener la mediación del rectorado en la distribución de los recursos (Entrevista autoridad Facultad de Ingeniería, 2016).

Al respecto, en otro de los testimonios se destaca:

La implementación del PEFI tuvo que ser redireccionada, a partir de los conflictos y juegos de posición producidos entre los rectores -representados en el CIN- y los decanos de las Facultades de Ingeniería, nucleados en el CONFEDI (Entrevista a referente CONFEDI, 2017).

En efecto, la ejecución del PROMEI activa la tensión entre rectores y decanos, la que se traslada a sus respectivos organismos de representación, al manifestar los primeros su malestar por el desplazamiento en la regulación de los recursos del programa en favor de los segundos, como así también cierta disminución de su poder a partir de la interacción directa de la SPU con los decanos. Al decir de un informante:

Desde la Secretaría de Políticas Universitarias se sentía que, a raíz del financiamiento otorgado directamente a las Facultades de Ingeniería a través de la implementación de proyectos, en este caso del PROMEI, se estaban generando algunas dificultades institucionales (Entrevista a referente SPU, 2016).

Lo anterior motiva un cambio en la dirección de la gestión de los programas, observable en el financiamiento directo desde la SPU hacia la universidad y plasmado en la puesta en marcha del PEFI. Con todo, a través de la implementación del PEFI se observa cómo los rectores consiguen volver a regular el financiamiento de programas específicos provenientes de la SPU, desplazando a los decanos en la interacción directa y control de recursos desplegada anteriormente mediante el PROMEI. Este giro en el programa muestra por un lado, el papel significativo alcanzado por el CONFEDI en la negociación de recursos y gobernabilidad del sistema en los últimos años. Por otro lado, revela también la puja entre los decanos nucleados alrededor de una disciplina en el CONFEDI y los rectores representados en el CIN y sus (re)posicionamientos dinámicos en la esfera intra y extrainstitucional por la captación y distribución de recursos materiales y simbólicos.

Consideraciones finales

Si bien en los últimos treinta años se observa el crecimiento y la consolidación en las capacidades de regulación de los sistemas de educación superior, las modalidades de coordinación del sistema alcanzan una gran continuidad.

En ese escenario, la disciplina asume un papel preponderante por medio del protagonismo de los Consejos de Decanos y las Asociaciones de Facultades. La experiencia adquirida en estas últimas décadas en los temas académicos, su activa participación en el diseño de programas específicos, y su incidencia política y profesional favorece su posición de referencia ante la creación y proliferación de otros Consejos de Decanos, como así también de diálogo y negociación ante los organismos de representación y gobierno del sistema universitario. En este sentido, la proliferación de Asociaciones de Facultades y Consejos de Decanos creadas estratégicamente en las últimas décadas sigue en muchos casos la trayectoria del CONFEDI al fortalecerse en su experticia disciplinar y técnica, conformando, a su vez, un espacio político organizado y de presión para incidir en determinadas áreas de toma de decisión de la política universitaria. Finalmente, el CIN junto con el Consejo de Universidades (CU) perviven como los únicos ámbitos de consulta representativos reconocidos ante el Ministerio de Educación, de acuerdo a la LES vigente en el campo universitario.

De la investigación realizada, se desprende la complejidad que asume el gobierno universitario a partir de los distintos niveles, las instancias y los actores involucrados en la toma de decisión, donde los actores formales e informales asumen mayor o menor influencia, dependiendo de las diferentes arenas de interacción y negociación en las que se movilizan.

En síntesis, el caso del CONFEDI ilustra la participación activa bajo la forma de una coalición y desde espacios informales en el diseño (y ejecución) de políticas universitarias, con un vínculo por momentos cercano con otros referentes de coordinación intermedia del SES, aún sin haber logrado un espacio estatuido en esa arena de negociación y decisión, propio de los órganos de representación de las universidades.

Con todo, nucleada en asociaciones o consejos, la disciplina logra fortalecer su participación a través de la experticia que reúne y moviliza de manera dinámica a los participantes de la colación. De esta manera, su conocimiento especializado beneficia su acceso a una arena de interacción informal adonde prevalecen las autoridades unipersonales y le permite incidir en el proceso de toma de decisión de la política universitaria.

Notas

¹ El escrito presenta resultados parciales de una investigación doctoral defendida en septiembre de 2019.

² Ley N° 27.204/15 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (modificación Ley N° 24.521/95) fue sancionada el 28 de octubre de 2015. Promulgada 9 de noviembre de 2015. Publicada el 11 de noviembre de 2015, Boletín Oficial N° 33254.

³ Aprobados por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades (Res. 1232/01).

⁴ Artículo 43- Ley Nacional de Educación Superior N° 24521: Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprender el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

⁵ El principal obstáculo es el rechazo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) a los estándares de acreditación creados por la entidad que aglutina mayormente facultades y escuelas de gestión privada.

⁶ Actualmente FAFEMP asocia a 17 instituciones universitarias públicas, en las que se dicta la carrera de medicina. El Foro realiza además actividades de investigación, en el marco del Observatorio de Facultades de Medicina, y destaca su activa participación en las propuestas dentro del campo educacional en Ciencias de la Salud, como así también en programas y procesos de acreditación.

⁷ En el área de educación llega a superar el 6% del Producto Bruto Interno, mientras que en ciencia y tecnología alcanza el 1,46% en 2015.

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A., Atairo, D. y Camou, A. (2015). *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*. CLACSO, documentos de trabajo. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150303042220/PREMIO_KAAC_VersionrevisadaFINAL_27_02_2015.pdf
- Aguilar Villanueva, L. (1993). *Estudio introductorio. En La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Araujo, S. y Trotta, L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política. FHCE- UN de La Plata. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5 (5) 83-97. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5430/pr.5430.pdf
- Atairo, D. (2011). *Estado, universidad y actores: el FOMEC en la Universidad Nacional de La Plata*- Tesis de Maestría (FLACSO).
- Atairo, D. y Rovelli, L. (2020). Utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. En De la Fare, M., Rovelli, L., Oliveira Da Silva, M., Atairo, D. (Org.). *Bastidores Da pesquisa em instituições educativas* (pp.159-181). Porto Alegre, Brasil: PUCRS editora, Ensenada: FAHCE Editorial. Recuperado de: <https://editora.pucrs.br/download/livros/1343.pdf>
- Bastedo, M.N. (2007). Sociological frameworks for Higher Education Policy Research. En Gumpert, P. (ed.). *Sociology of higher Education* (pp. 295-316). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Betancur, N. (2011). Los Planes Nacionales de Educación en América Latina: ¿instrumentos para una nueva generación de políticas educativas? Material preparado para el *XIV Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas* IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, Argentina, agosto.
- Brunner, J. (1994). Estado y Educación Superior en América Latina. En Neave, G. y Van Vught, F., *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa* (pp. 11-92). Barcelona, España: Gedisa.
- Camou, A. (2015). *Los desafíos de la gobernabilidad*. México, FLACSO ISSUNAM, Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Casajús, R. (2010). *Autonomía y heteronomía en la relación Universidad-Estado. Un estudio microsociológico sobre el proceso de diseño del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería-PROMEI y su procesamiento institucional en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. 2005-2010* (Tesis de grado). UNLP, La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte480>

- Casajús, R. y Garatte, L. (2012). Programas de mejora de la calidad en carreras de Ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. En Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana y Rinesi, Eduardo (comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Clark, B. (1992; [1983]). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chiroleu, A. y Iazzetta, O. (2009). Las políticas y el sistema universitario. La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner. En Soprano, G, Marquina, M., y Mazzola, C. (comp.) (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la Universidad argentina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Capano, G. (1996). Political science and the comparative study of policy change in higher education: theoretic-methodological notes from a policy perspective. *Higher Education*, 31 (3) 263-282.
- Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (compiladores) (2012). *La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Di Maggio, P. y Powell, W. (1999). Introducción. En Powell, W. y Di Maggio, P. (eds.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erreguerena, F. (2017). *El poder de los rectores en la política universitaria Argentina (1985-2015)*, Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Fontaine G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona, España: Anthropos Editorial; Quito: FLACSO Ecuador.
- Follari, R., Stubrin, A. y Camou, A. (2014). *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines, Argentina: UNGS-IEC-CONADU.
- García de Fanelli, A. (2008). *Contrato Programa: Instrumento para la Mejora de la Capacidad Institucional y la Calidad de las Universidades*. Buenos Aires, Argentina: SPU-ME- IIFE Unesco.
- Krotsch, P. (2001). Gobierno de la Educación Superior en la Argentina. La política pública en la coyuntura. En A. Mendes Catani (comp). *Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina noliar do Século XXI*. Porto Alegre: Editora Autores Asociados.
- Krotsch, P. (2003). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch P., Camou A., y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Krotsch, P. (2009). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Morano, D. (2013). Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016. Reseña y evolución, en primera persona. *Revista Argentina de Ingeniería*. 2 (2) 47-54.
- Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2012). Las transformaciones en el gobierno de la educación superior en la argentina: el papel del Consejo Interuniversitario Nacional en la definición de políticas universitarias. *Revista Políticas Educativas*. 5 (2) 63-90.
- Nosiglia, M. C. (2014). La disputa en torno a la habilitación académica y profesional de los títulos: El caso de la acreditación de las carreras de grado a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24521. *Revista Argentina de Educación Superior*. 6 (8) 87-112.
- Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2015). El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los estatutos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México*. 6 (15) 72-89,
<http://ries.universia.net/article/view/1061/gobierno-instituciones-universitarias-la-ley-educacion-superior-n-24-521-analisis-estatutosuniversitarios>.

- Rinesi, E., Soprano, G. y Suasnábar, C. (compiladores) (2005). *Universidad, reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Rodríguez, L. (2013). La Universidad como sujeto político en los '90: El Consejo Interuniversitario Nacional y la elaboración de políticas sectoriales (1989-2003): el caso de la Comisión de Pautas Presupuestarias. *Revista Temas y Debates*. ISSN 1666-0714, 17 (26) 103-124.
- Rovelli, L. (2012). Dimensiones, actores y dilemas de gobierno del sistema y de las universidades públicas en la Argentina. En Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, Argentina: IEC-CONADU y UNGS editora.
- Rovelli, L. (2017). Expansión de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas de la Argentina, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 8 (22) 103-121. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299151245006.pdf>
- Sabatier, P. A. y Weible, C. (2010). El marco de las coaliciones promotoras. Innovaciones y clarificaciones. En Sabatier, P.A. (Ed.). *Teorías del Proceso de las Políticas Públicas*. Davis-Universidad de California. *Proyecto de Modernización del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Secretaría de Políticas Universitarias-ME. *Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012- 2016* (PEFI)- Buenos Aires.
- Suasnábar, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, (31), 87-103.
- Stewart, M.E. (2007). *Innovation funds and higher education reform: a case study of Argentina's FOMECA and PROMEI* (Tesis de Maestría). Georgetown University.
- Trotta, L. y Atairo, D. (2014). Ensamblajes conflictivos en la política de acreditación: las posiciones de los estudiantes universitarios. En San Martín, R. (Ed.). (2014). *Evaluación y Acreditación Universitaria. Actores y políticas en perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Colección de Educación Superior. Universidad de Palermo – UNESCO-UNU.
- Villanueva, E. (2008). La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Vol. 13, (3) 793-805. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/09.pdf>

Procesos dis-continuos y trabajo cotidiano con los conocimientos. Acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana

Dis-continuous processes and daily work with knowledge. About the school experiences of young people in contexts of urban poverty

Mercedes Saccone

Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: sacconemercedes@gmail.com

Resumen

El presente artículo deriva de una investigación socio-antropológica, recientemente finalizada, acerca de las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana. La construcción de la información empírica se realizó a partir de un trabajo de campo intensivo y de larga duración, entre los años 2014 y 2018, en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnica ubicada en la zona oeste de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Planteamos que las experiencias escolares de los y las jóvenes, en este contexto particular, se desenvuelven en el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como discontinuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones. En este escenario, el trabajo cotidiano con los conocimientos en el aula va asumiendo una lógica dis-continua que hemos descripto a partir de tres procesos: *el constante repetir, repasar y "ponerse al día"*.

Palabras Clave: experiencias escolares, escuela secundaria, conocimientos, jóvenes, contextos de pobreza.

Abstract

This article derives from a recently finished socio-anthropological research of the school experiences in secondary education of young people living in contexts of urban poverty. The construction of the empirical information was carried out from an intensive and long-term field work, between 2014 and 2018, in a public high school of state management and technical modality located in the western area of the city of Rosario (Santa Fe, Argentina). We propose that the school experiences of young people, in this particular context, develop in the transit through daily processes that configure them as dis-continuous, as they are marked by multiple interruptions. In this scenario, the daily work with the knowledge in the classroom assumes a dis-continuous logic that we have described from three processes: *the constant repetition, review and "catch up"*.

Key words: school experiences, high school, knowledge, young people, context of poverty.

SACCONI, M. (2021) "Procesos dis-continuos y trabajo cotidiano con los conocimientos. Acerca de las experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº 31 - vol. 1 - ene. / jun. 2021, pp. 181-195. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-295>

RECIBIDO: 25/8/2020 – ACEPTADO: 5/10/2020

Introducción

En este artículo recuperamos parte de una investigación socio-antropológica acerca de las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza en Rosario (Santa Fe, Argentina). Problemática que adquiere relevancia dadas las transformaciones que se vienen produciendo en las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país, sobre todo relativas al nivel secundario, que se entranan en los cotidianos escolares y van dejando sus huellas en las experiencias escolares juveniles. Especialmente a partir de la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 y de lo que puede suponer el “acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, p.5), más aún en un sistema educativo desigual como el nuestro. Desigualdad que se expresa a nivel del acceso, pero también en el proceso que algunos han caracterizado como “segmentación” (Braslavsky, 1985) o “fragmentación educativa” (Kessler, 2002; Abratte, 2008; Tiramonti, 2011; otros), “un proceso de diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población” (Achilli, 2010, p. 139).

Los estudios sobre trayectorias escolares o educativas de jóvenes de sectores populares, en tanto recorridos por el nivel medio de escolarización, señalan que suelen estar marcadas por múltiples interrupciones o “abandonos”, caracterizándolas como “fragmentadas”, “interrumpidas”, “reales”, “inconclusas” (Kantor, 2000; Kessler, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Montes, 2011; Terigi, 2011; Vanella y Maldonado, 2013; otros). Estos temas fueron abordados fundamentalmente a partir estudios sociológicos “de corte cualitativo” que priorizan el análisis de las “narraciones” de los sujetos (Guzmán y Saucedo, 2015). Aun cuando se suele remarcar la importancia de realizar análisis “situados”, de recurrir a “la descripción densa” “para dar cuenta de las experiencias y vivencias” juveniles (en distintos ámbitos, no sólo el escolar), se reconoce que “no es fácil lograrla porque se requiere ‘estar ahí’ en el lugar de los acontecimientos” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1038). En tal sentido, las perspectivas que predominan en la investigación sobre trayectorias educativas y/o escolares suelen dejar de lado el análisis de “las prácticas de los sujetos que protagonizan los recorridos formativos”, explorando superficialmente u omitiendo los “contextos de concreción y los cursos de acción de quienes son portadores de esas historias” (Santillán, 2007, p.13).

Con la intención de aportar al conocimiento de los procesos de escolarización secundaria a escala de sus configuraciones cotidianas, recuperando las prácticas y sentidos que despliegan los sujetos en determinadas condiciones, en este escrito describimos ciertos procesos que atraviesan las experiencias escolares de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana, haciendo especial hincapié en el trabajo cotidiano con los conocimientos.

Como ampliaremos en el próximo apartado, la investigación se desarrolló desde un enfoque socio-antropológico que recupera la tradición etnográfica de la antropología, desde una perspectiva crítica (Achilli, 2005). El trabajo de campo se realizó en una escuela secundaria técnica, a la que asisten jóvenes que viven en barrios y “villas” cercanos, que por lo general no cuentan con un “óptimo acceso a los servicios básicos” (Instituto de Gestión de Ciudades, 2010).

A partir del análisis realizado identificamos distintos *procesos dis-continuos* que atraviesan las experiencias escolares de los/as jóvenes vinculados con: la asistencia a la escuela, el trabajo cotidiano con los conocimientos y las interrelaciones entre pares. Si bien los distinguimos para su análisis, se relacionan mutuamente.

Tales procesos dis-continuos pueden llegar a favorecer, entre algunos/as jóvenes, la interrupción de la escolarización, aspecto en el cual se han detenido, por lo general, las investigaciones sobre la temática. Pero, aunque no es total, advertimos que *esa lógica de dis-continuidad también atraviesa las experiencias de quienes continúan cursando*, dando lugar a prácticas, sentidos y relaciones heterogéneas que, al tiempo que van generando dicha lógica, también la tensionan.

En esta oportunidad, nos detendremos en la descripción de ciertos procesos, interacciones y prácticas que despliegan los sujetos en torno al *trabajo cotidiano con los conocimientos en las clases*, aspecto central de las experiencias escolares, que se van configurando en el entrecruzamiento con las múltiples interrupciones e intermitencias que identificamos y que van imprimiendo una lógica que hemos descrito a partir de tres procesos: el constante *repetir, repasar y ponerse al día*.

Notas sobre el proceso de investigación

Desarrollamos la investigación (2014-2020) desde lo que Achilli (2005) caracteriza como *enfoque socio-antropológico*, que aspira a realizar un abordaje relacional que tenga en cuenta los diferentes niveles de análisis en juego. Este enfoque se propone analizar y reconstruir la propia lógica del proceso, conocer la cotidianidad cuyo contenido no es evidente¹ (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

La construcción de la información empírica se realizó a partir de un trabajo de campo intensivo y de larga duración, entre los años 2014 y 2018, en una escuela secundaria pública de gestión estatal y de modalidad técnico profesional ubicada en el Distrito Oeste de Rosario, a la cual asisten jóvenes que viven en espacios que frecuentemente son objeto de “estigmatización territorial” (Kessler y Dimarco, 2013). Trabajamos centralmente con estudiantes que asistían de 1ro. a 6to. año del turno noche, muchos/as de los/as cuales trabajan en condiciones informales y precarias y/o tienen responsabilidades domésticas o de cuidados (generalmente niños/as). Realizamos observaciones (de clases, recreos, jornadas y actividades escolares diversas), talleres, conversaciones informales y entrevistas (grupales e individuales) con los/as estudiantes. El trabajo de campo incluyó el

seguimiento durante un año lectivo (2017) de un curso, 3ro. del turno noche, a partir de observar las clases de una jornada escolar una vez a la semana, alternando el día.

Asimismo hemos realizado observaciones, conversaciones informales, talleres y entrevistas en los otros turnos escolares que posee la escuela (mañana y tarde), aunque no con la misma profundidad que en el turno noche. Entendiendo que las experiencias se construyen relacionamente, también desarrollamos el trabajo de campo con otros sujetos (directivos, docentes, personal no docente, entre otros). A su vez, tuvimos la posibilidad de entrevistar a funcionarios y trabajadores de distintas dependencias del Estado (nacional, provincial y municipal). Complementariamente revisamos fuentes documentales (leyes, decretos, resoluciones, documentación oficial que llega a la escuela y documentos producidos por los sujetos).

En términos teóricos partimos de considerar que las *experiencias escolares* –como otras experiencias formativas– suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos –en nuestro caso los/as jóvenes– en el ámbito escolar, que “implican procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados”, en forma activa por los sujetos, pero “en determinadas condiciones contextuales e históricas” (Villarreal, Greca y Achilli, 2018, p.3), “dentro de determinados límites”, “bajo condiciones que vienen dadas”, al decir de Thompson (1981, p.19).

Acerca de la escuela y los/as jóvenes estudiantes

El edificio escolar está emplazado en una avenida central del Distrito Oeste de la ciudad, pero los/as estudiantes viven mayormente en espacios cercanos en condiciones de pobreza. Aunque no es privativo de estos contextos, hace tiempo que los investigadores vienen señalando cómo múltiples violencias –entre las que se destacan, la “violencia estructural del desempleo” y subempleo, la “violencia interpersonal cotidiana” y la “violencia represiva estatal intermitente”– atraviesan la vida cotidiana en “los enclaves de pobreza en la Argentina”, en tanto expresión de “(distintas) maneras en que la desigualdad, la segregación, el desempleo y el abandono estatal se inscriben en el espacio urbano” (Auyero, 2001, p. 19).

Al estar emplazada en este contexto y recibir esta población, la escuela es identificada como una de “las escuelas de la villa”, en palabras de los/as propios/as estudiantes, una “escuela de negros”, una “escuela de rochos” (Observación, 2do. TN, 23/11/16), una escuela con “mala fama” (Comunicación personal, Alejandro 3ro. TN, 08/11/17).

La llegada de estos/as jóvenes a esta escuela, que suele ser la más cercana al hogar, está influenciada por la escasez de recursos económicos de las familias, aspecto que se evidencia en las dificultades para afrontar los gastos que supone la escolarización, como el transporte, o las facilidades que brinda tal cercanía para la organización del grupo doméstico. También influye la escasa oferta de instituciones del nivel en la zona. Según los/as jóvenes que “repitieron” algún/os año/s en otras escuelas, esta institución es la

“única que los acepta” (Cuestionario, Estudiante 1ro TN, 19/06/17), además, les brinda facilidades para el cursado, sobre todo a quienes trabajan o cuidan niños/as. También llegan a esta escuela jóvenes que, por distintas situaciones, debieron interrumpir temporalmente su escolaridad. Este proceso de (s)elección favorece la conformación de una población de estudiantes cuyos recorridos escolares están marcados por interrupciones, repeticiones de algunos años de escolaridad, con edades que no se corresponden con la edad teórica que suele atribuir la gradualidad, con responsabilidades domésticas y laborales que influyen, muchas veces, en la continuidad de la asistencia a clases. Tales condiciones influyen también en que, con frecuencia, la asistencia se torne intermitente. Son tan frecuentes las inasistencias por parte de estos/as estudiantes, que muy pocos/as se encontrarían en condiciones formales de mantener la regularidad.

Dado este proceso de selección, sumado a la escasa matrícula que posee la escuela, así como a la tendencia hacia la “flexibilización” del control de la asistencia que se promueve desde las políticas educativas “de inclusión” (Calamari, Saccone y Santos, 2015; Montesinos y Schoo, 2015; Terigi, 2011), las exigencias se van tornando flexibles, “a los pocos que vienen, que hacen el esfuerzo, los tenés que ayudar, no podés exigirles mucho” (Conversación informal, Prof. de Lengua, 05/12/17).

Repetir, repasar y “ponerse al día”: el trabajo con los conocimientos en el aula

Como menciona Achilli (2010), en “la clase”, “mediatizados por procesos de enseñanza y aprendizaje, se ponen en juego ‘otras’ prácticas y relaciones que remiten a distintos niveles –articulados entre sí–, produciendo las condiciones contextuales que penetran el desenvolvimiento de esos procesos” (p.180). En tal sentido, planteamos que los procesos de aprendizaje vividos por los/as estudiantes, en este contexto particular, se encuentran fuertemente atravesados por las múltiples interrupciones e intermitencias que mencionamos, las cuales van imprimiendo un carácter *discontinuo* al trabajo cotidiano con los conocimientos, lógica que describiremos a continuación a partir de tres aspectos: el constante *repetir, repasar y ponerse al día*.

El trabajo personalizado, el constante repetir y “volver a explicar”

En 2017, hubo en total 17 estudiantes matriculados en 3er. año del turno noche. Tres de esos/as jóvenes se sumaron ya avanzado el inicio del ciclo lectivo, por lo que, a principios de año, los/as inscriptos eran 14. De esos/as jóvenes, hasta el mes de junio, asistían con cierta regularidad 11, aunque con intermitencias, por lo que la cantidad de estudiantes presentes en las clases oscilaba entre 11 y 7.

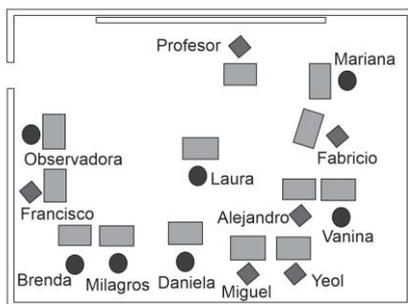


Figura 1. Diagrama de clase 1 (Observación, 3ro. TN, 16/05/17)

Luego del receso de invierno la cantidad de estudiantes fue disminuyendo (en agosto asistían máximo 9 jóvenes y hacia noviembre 3 o 4).

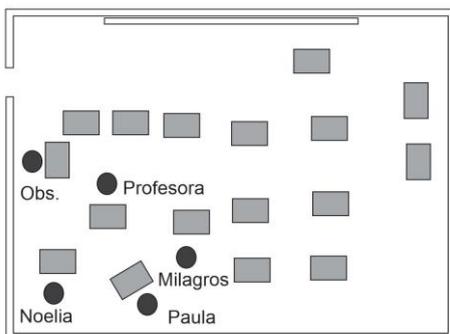


Figura 2. Diagrama de clase 2 (Observación, 3ro. TN, 13/11/17)

Lo que nos interesa remarcar aquí es que los grupos de estudiantes adquieren dimensiones menores a las que se ven reflejadas en los registros oficiales, en tanto la concurrencia a la escuela se encuentra atravesada por los procesos mencionados. Estas dimensiones facilitan un *trabajo en clase de carácter personalizado*, de interacción uno a uno, entre estudiantes y docentes. Aunque ello se produce mayormente en los momentos en que los/as jóvenes se encuentran resolviendo alguna consigna en forma individual o grupal, también observamos que, cuando el docente se encuentra explicando un tema en forma expositiva, se producen interacciones con estudiantes que plantean dudas, sobre todo cuando el/la docente pregunta si “entendieron”. Así, es recurrente que los/as jóvenes planteen que no entendieron y pidan al/la docente que “vuelva a explicar”, incluso en varias oportunidades. Situación que hemos documentado hasta en instancias de “evaluación”.

Prof. Inglés: [explica las consignas del trabajo de evaluación] ¿entendieron?

Carlos: no [la docente se acerca a explicarle, luego nombra y anota los pronombres personales y el verbo “to be” según la persona en el pizarrón]

Prof. Inglés: si yo digo “la profesora” ¿qué va?

Alejandro: is

Prof. Inglés: muy bien [empieza a borrar el pizarrón]

Alejandro: no borre

Prof. Inglés: ya lo deberían saber (...)

Mariana: profe, ¿me explicas? Porque no entendí [la docente se acerca y le explica lo que ya explicó sobre cómo se arman las oraciones en presente continuo]

Alejandro: profe, explicá de nuevo

Francisco: no entiendo nada profe

Prof. Inglés: ya expliqué [vuelve a explicar cómo se arma una oración en presente continuo] 8 menos 20 me voy [se acerca a Alejandro y le explica] dale Francisco, lo tienen en el pizarrón chicos, tengo más ganas yo de que aprueben que ustedes de aprobar (Observación, 2do. TN, 23/11/16).

Así, durante las clases hemos documentado que los/as docentes explican (más de una vez) un tema, luego repiten la explicación de las actividades que deben realizar y posteriormente se acercan a explicar nuevamente a algunos/as jóvenes que manifiestan no haber entendido, “casi como un profesor particular, me tengo que acercar y explicarle todo de nuevo, todos los ejercicios” (Entrevista, Prof. Área contable, 02/08/17).

En tal sentido, la clase va tornándose *repetitiva*.

Noelia: no entiendo nada, profe

Prof. Área contable: [se acerca a la joven] no te preocupes porque no tenés la carpeta completa, eso a mí no me importa, me importa que entiendas [vuelve a explicar mirando a Noelia mientras lo hace, la joven lo mira] ¿entendiste?

Noelia: más o menos (...)

Prof. Área contable: [el docente explica mediante un nuevo ejemplo, completando otra fila del cuadro] ¿entendieron?

Noelia: más o menos

Prof. Área contable: ¿más menos que más o más más que menos?

Noelia: menos

Vanina: yo lo entendí (Observación, 3ro. TN, 03/05/17).

Aunque los/as docentes manifiestan cierto malestar al respecto, sobre todo cuando consideran que el o la joven “no prestó atención” o que “no hizo nada”, suelen explicar cada tema y ejercicio más de una vez. Al profundizar en el análisis de estas situaciones, aparecen algunos indicios sobre la posible confluencia de aspectos tales como el cansancio que producen las inserciones laborales precarias a las que suelen acceder, entonces en clases “hago los ejercicios y cuando no tengo ganas de hacer nada tiro la carpeta abajo y me tiro a dormir” (Entrevista, Leandro 4to. TM, 10/07/14), la atención que requieren los/as hijos/as que asisten a la escuela con las jóvenes madres, porque “no me deja hacer nada” (Entrevista, Eliana 3ro. TN, 04/08/14), o el estar distraído por situaciones que vivieron recientemente que remiten a las distintas violencias que atraviesan sus vidas cotidianas, entre otros.

Prof. Historia: Francisco [Francisco se acerca al escritorio] ¿por qué no hiciste prácticamente nada durante todo el año?, porque no es que no puedas (...)

Francisco: arranqué mal este año

Prof. Historia: tenelo en cuenta para el año que viene, no estés todo el tiempo con el celular

Francisco: es que este año anduve mal

Prof. Historia: uno puede tener momentos, pero yo creo que no tenés problemas con la comprensión

Francisco: sí, te entiendo (Observación, 3ro. TN, 05/12/17).

Aunque lo signifiquen en términos de “no hacer nada”, en tanto no se realizan las actividades propuestas por el/la docente en clase, lo que suelen hacer estos/as jóvenes es “dormir”, “descansar” o “estar mirando el celular”.

El celular en la escuela es una temática que ha cobrado visibilidad en el último tiempo (Saiz y Maldonado, 2014). En las clases observadas, advertimos que tanto estudiantes como docentes tienen sus celulares sobre el banco o escritorio y suelen utilizarlo. Lo usan, como manifiestan los/as jóvenes, para “hacer cálculos”, “sirve la calculadora para Matemática”, para “buscar informaciones” (Taller, Estudiantes 3ro. a 5to. TM, 12/10/16), aunque la conectividad no es óptima, pero también lo utilizan, por ejemplo, para revisar las redes sociales. Si bien hay algunos/as que lo hacen con frecuencia y los/as docentes les piden que “dejen el celular”, sobre todo en los primeros años, la mayoría lo utiliza sólo esporádicamente, “lo guardo no es que sigo con el Facebook todo el día” (Taller, Estudiantes 1er. año TM, 12/10/16), cuando finalizaron un ejercicio antes que el resto de sus compañeros/as y deben esperar y, con mayor asiduidad, en los recreos.

Si bien hay jóvenes que manifiestan “no entender”, con frecuencia ello se vincula al hecho de no haber prestado atención mientras el/la docente explicaba, al haber llegado luego de que el/la docente explicara el tema o al haber faltado la clase anterior (aspecto en el cual profundizaremos a continuación). Como mencionamos, por lo general, hemos documentado que los/as docentes vuelven a explicar una y otra vez, hasta que por lo menos una parte del grupo afirma haber entendido.

El constante repasar

La continuidad del trabajo con los conocimientos se ve tensionada por las interrupciones e inasistencias mencionadas, pero también por las condiciones que se van favoreciendo a partir de las políticas educativas orientadas a la educación secundaria técnica. En tal sentido cabe mencionar la reducción del tiempo presencial destinado al cursado de las materias de formación general, vinculada con el proceso de reconfiguración de los tiempos escolares que supuso la “Nocturnidad”, así como la falta de cargos docentes para el dictado de los talleres, por lo que no se dieron o fueron incorporados tardíamente (Nemcovsky y Saccone, 2020). A ello se suma toda una serie de interrupciones de las clases vinculadas con las condiciones materiales de la escuela, como los cortes de luz, la falta de una conectividad y equipamiento óptimos. A su vez, los procesos de titularización de

cargos docentes, pueden implicar un cambio del/la profesor/a y la interrupción del trabajo que se venía haciendo en la materia. Las medidas de fuerza llevadas adelante por el gremio docente, ante el ajuste en el gasto público y retraso salarial en este período, así como las jornadas institucionales con suspensión de clases, entre otros, van reduciendo la cantidad de días de clases.

En este contexto, como vimos en el apartado anterior, las clases se vuelven repetitivas y las prácticas del constante *repasar* y del *ponerse al día* se tornan frecuentes. Ya dimos cuenta de la repetición ante el pedido que los/as jóvenes realizan a sus docentes para que “vuelva a explicar”, quienes escuchan una y otra vez las mismas explicaciones. Vinculado a ello, en este punto, nos interesa profundizar en otro aspecto: el *constante repasar*.

A diferencia de la repetición *durante la misma clase*, con el repaso nos referimos a la práctica de volver sobre un tema o ejercicio que se trabajó en *otra clase*, por lo general con jóvenes que no estuvieron presentes o cuando transcurrió mucho tiempo desde el momento en que se trabajó dicha temática.

Prof. Comunicación y comportamiento organizacional: bueno, les voy a dar a las dos [son las únicas dos estudiantes presentes en clase] lo que vimos la clase pasada [clase en la que no estuvieron] (Observación, 3ro. TN, 13/11/17).

Paula: yo no vine cuando explicaste esto

Prof. Área contable: ahora vamos a repasar (...)

Brenda: no entiendo nada profe, yo no vine

Prof. Área contable: no importa, ahora lo vamos a ver de nuevo (Observación, 3ro. TN, 05/05/17).

Si bien, los/as docentes suelen destinar un tiempo al inicio de la clase para repasar lo que se vio la clase anterior, el repaso puede llegar a extenderse durante gran parte de la clase. Ello dificulta la posibilidad de continuar o profundizar en alguna otra temática.

También hemos registrado que, en vez de avanzar con otra actividad, se suele destinar un tiempo hacia el final de la clase para que los/as estudiantes que llegaron tarde puedan finalizar el ejercicio, aunque el resto del grupo ya lo haya realizado.

El docente ya dictó y explicó la consigna de trabajo. Llega una joven y se sienta en un costado.

Prof. Área contable: tarde Natalia (...)

Hacia el último tramo de la clase, todos terminaron menos Natalia.

Prof. Área contable: muy bien Joaquín, guárdenlo en la carpeta, abróchenlo. Natalia ahora me vas a tener que soportar toda la clase [se acerca a la joven que todavía está resolviendo el ejercicio] (Observación, 3ro. TN, 11/11/16).

La repetición y el repaso son prácticas que, como se puede advertir en los registros citados, suelen ser demandadas por los/as estudiantes, aun cuando los/as docentes pretenden “avanzar”.

Nos interesa señalar que las dimensiones de los grupos y las constantes interrupciones que hemos documentado posibilitan (pero también vuelven necesario) que el ritmo de la clase se construya teniendo en cuenta las distintas temporalidades de los/as estudiantes,

favoreciendo que el trabajo con los conocimientos, en estas condiciones, pueda tener cierta continuidad. Pero, a la vez, el gran tiempo que debe destinarse a repasar o repetir dificulta la continuidad del trabajo con los conocimientos al restar tiempo para avanzar en el trabajo sobre nuevos contenidos.

“Ponerse al día”

Paula: ¿me prestás tu carpeta que yo no vine?
Milagros: yo tampoco
(Observación, 3ro. TN, 23/10/17)

Dadas las condiciones que venimos describiendo, los/as profesores recurren a otras estrategias para poder dar cierta continuidad al trabajo con los conocimientos, intentando interrumpir lo menos posible e ir “poniéndolos al día”. Para ello se valían de recursos como las computadoras personales que se otorgaban a estudiantes y docentes en el marco del Plan Nacional Conectar Igualdad, aunque la provisión de las mismas fue suspendida y el Plan desfinanciado a partir del cambio de gobierno nacional de diciembre de 2015, reduciendo las posibilidades de sostener en el tiempo este tipo de estrategias.

Yo se las copiaba en un pen drive para que después no las pierdan, una carpetita son 15 chicos, 9, 10, 12 (...) el que se quedaba atrasado le copiaba la pestaña que no tenía y se ponía al día automáticamente con esa carpeta era muy fácil de tener la carpeta al día (...) y que le vayas explicando la materia diariamente al que no vino (...) capaz que lo explico cincuenta veces en el año pero sé que a fin de año lo entendieron, porque en algún momento vino y lo presenció y vio cómo se hacía (Entrevista, Prof. Área contable, 29/11/16).

Otra estrategia es la combinación de materias. Así, cuando un/a mismo/a profesor/a se encuentra a cargo de dos o más materias en un mismo curso, puede decidir, en función de los avances del grupo, en cuál de ellas trabajar, aunque no sea el horario preestablecido para la misma.

Como tengo las materias ya integradas si me faltan un día no me molesta porque lo ven en la otra clase o sea los voy poniendo al día y los voy manteniendo a todos, al grupo lo voy llevando a diario (Entrevista, Prof. Área contable, 29/11/16).

Ello favorece, por ejemplo, el trabajo con los contenidos de materias a las que los/as jóvenes prácticamente no asisten. Si bien es una estrategia interesante, dado que permite trabajar articulada e integradamente contenidos de distintas materias que se relacionan, se construye, en parte, en respuesta a las dificultades que se imponen: las recurrentes inasistencias de los/as estudiantes, las clases que se pierden por distintas razones. Pero la combinación de materias es una estrategia que es posible de desarrollar si el/la mismo/a docente se encuentra a cargo de más de una materia en un mismo curso, lo que no siempre sucede y, cuando ocurre, puede verse interrumpido ante cambios que se producen en la planta docente, como en los procesos de titularización de cargos.

Sin embargo, el hecho de que un/a docente esté a cargo de dos materias en un mismo curso, no necesariamente implica que se construyan prácticas similares, en tanto las características de las materias o el estilo y formación del/la docente también influyen.

Los/as jóvenes también desenvuelven prácticas para “ponerse al día”. Ello incluye una serie de actividades que los/as estudiantes desenvuelven que, si bien en otros contextos también pueden llevarse adelante (Meo, 2011; Saccone y Weiss, 2017), resalta la frecuencia con que aquí se producen. “Ponerse al día” puede implicar realizar o copiar una actividad que se desarrolló en las clases o parte de éstas en las cuales no estuvieron. También puede implicar copiar y entregar un trabajo que no se realizó, “ponele un día faltan las chicas y trabajos grupales, ponele un día falta una y le prestamos la hoja, así” (Entrevista, Marianela 4to. TN, 11/08/14).

19:00 Llega Ariel, saluda y se sienta adelante. Es el recreo.

Ariel: ¿qué están haciendo?

El único que salió al recreo es Francisco, los/as jóvenes le explican a Ariel que están haciendo un trabajo de Historia

Ariel: no traje el celular

Fabricio: tomó Ariel [le da pasa su netbook] hay que resumir, préstame [a Miguel, se refiere a la hoja con las respuestas] es más fácil, copió Ariel (Observación, 3ro. TN, 19/09/17).

Cuando los/as jóvenes interrumpen la asistencia durante un tiempo prolongado, los/as docentes pueden encargarles un trabajo integral sobre los contenidos que se vieron, pero suele darse a condición de que el o la joven manifieste que se pondrá las “pilas” para “ponerme al día” (Entrevista, Ana 4to. TN, 29/11/16).

Es común que los/as estudiantes destinen las horas libres para copiar o realizar trabajos y actividades desarrolladas en clases que no estuvieron. Frecuentemente continúan trabajando durante el recreo, aun cuando no es una exigencia por parte del/de la docente. Este aspecto no es menor, en tanto expresa “una entrega al trabajo escolar” (Rockwell, 1995, p.44), cuestión que es reconocida y valorada por los/as docentes.

La docente agarra unas hojas de carpeta del escritorio, le entrega unas a Brenda y otras a Milagros.

Prof. Biología: gracias por hacerlo, aunque no vinieron (...) mi materia es semi-presencial (Observación, 3ro. TN, 16/05/17).

Como plantea Rockwell (1995) “el currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela” (p.15). Así, dadas las condiciones que documentamos, es fácil advertir que se está bastante lejos de llegar a trabajar los contenidos que se planifican a inicio del año lectivo, lo cual constituye una preocupación por parte de docentes y directivos.

Vicedirectora: los dos turnos a la par, para que si hay movilidad (...)

Prof. Matemáticas: me parece que a la noche avanzamos menos, es más difícil

Vice: sí, en general (...)

Prof. Matemática: yo en 3ro. recién puedo dar porcentaje a la noche (...)

Vice: busquémosle la vuelta (...) un objetivo a tres años (...) vamos a hacer correcciones parciales (...) hay que afianzar los contenidos, sacar el estigma de que esta es una escuela de negros, los chicos vienen con ese estigma

Prof. Geografía: que no se les enseña nada

Vice: reforzar esta idea, porque les damos los mismos contenidos que una escuela privada (...)

Prof. Educación física: [en voz baja] cambia el contexto social (Observación, Reunión docentes y directivos, 22/02/17).

Aunque pareciera algo naturalizado, advertimos indicios de críticas hacia lo que es posible aprender en esta escuela por parte de los/as jóvenes. Así, a través de bromas suelen asociar el “no saber” con el hecho de asistir a esta institución. También realizan críticas que ponen explícitamente en cuestión lo “muy fácil” que resulta aquello que se enseña.

Leandro: te dan cosas fáciles, muy fáciles [se ríe] demasiado

E: ¿sí?, ¿y qué cosas te gustan de matemáticas?

Leandro: mmm, graficar las cosas, algo que te haga pensar mucho (...)

E: pero ¿qué cosas te gustaría que una escuela te enseñe?

Leandro: algo que te ponga a pensar bien, no algo que sea sencillo (...) que te ponga a pensar, que te ponga a trabajar el cerebro. Éstos no te hacen hacer nada por eso es muy fácil (Entrevista, Leandro 4to. TM, 10/07/14).

Los procesos descritos hasta aquí evidencian las múltiples interrupciones e intermitencias que van configurando las experiencias escolares juveniles en este contexto, en particular, respecto al trabajo cotidiano con los conocimientos. Como señalamos, estos procesos van imprimando en las clases una *lógica dis-continua* que hemos descrito a partir del constante *repetir, repasar y ponerse al día*.

La continuidad en la discontinuidad. Palabras finales

En este escrito nos propusimos describir en profundidad cómo se configura cotidianamente el trabajo con los conocimientos en las clases de una escuela secundaria, en su articulación con las condiciones contextuales, fuertemente atravesadas por procesos de desigualdad, que las permean.

La descripción que realizamos nos permitió documentar las condiciones concretas en que se enseña y se aprende en estos contextos, aspecto central para conocer cómo se desenvuelven las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en condiciones de pobreza.

A partir del recorrido realizado, planteamos que las clases van tornándose *repetitivas* y las prácticas del constante *repasar* y del *ponerse al día* se vuelven tan *frecuentes* que terminan constituyendo la *lógica principal* que asumen muchas de ellas. No obstante, también advertimos que estas prácticas y procesos permiten la *relativa continuidad en la discontinuidad del trabajo cotidiano con los conocimientos* en las condiciones que se tienen.

Si bien, por las características del enfoque adoptado, quedaron fuera del análisis o no se profundizó lo suficiente en aspectos relativos, por ejemplo, al currículum escolar, consideramos que este tipo de investigaciones complementa y contribuye a documentar cuestiones que suelen ser escasamente exploradas en las investigaciones sobre la temática, que pueden servir de insumo a la formulación de políticas e iniciativas que tengan por objeto apuntalar los recorridos escolares en la educación secundaria obligatoria, atendiendo a las prácticas que construyen los sujetos en la cotidianidad escolar.

Notas

¹ Recuperamos la tradición latinoamericana de estudios etnográficos sobre problemáticas educativas, que fuera impulsada y difundida desde la década los '80, a partir de los trabajos de Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV, IPN), en México, y las investigaciones desenvueltas por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld en la UBA y de Elena Achilli en la UNR, en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. (2008). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. En E. Da porta y D. Saur (Eds.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 221-230). Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Auyero, J. (2001). Introducción. Claves para pensar la marginación. En L. Wacquant (Ed.), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 9–32). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Calamari, M., Saccone, M. y Santos, M. (2015). Procesos de “flexibilización” como clave para la “inclusión socioeducativa”. Un análisis del Plan “Vuelvo a estudiar” en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Antropología, XXI* (21), 47-70. Recuperado de: <https://revistadeantropologia.unr.edu.ar/index.php/revistadeantropologia/article/view/20/22>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1019–1054. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Instituto de Gestión de Ciudades. (2010). *Situación de las infancias en el Distrito Oeste de la ciudad de Rosario. Diagnóstico participativo*. Recuperado de: <http://www.igc.org.ar/Situacion-de-las-infancias-Distrito-Oeste-Rosario.pdf>
- Kantor, D. (2000). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe final de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación, Gobierno de la CABA.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 221–243. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/5878/CONICET_Digital_Nro.6807_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Meo, A. (2011). Zafar, so good. Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349–367. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2011.559338>
- Montes, N. (2011). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 113–127). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2015). Política de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. *Serie La Educación En Debate/Documentos de La DINIECE*, (19). Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/wp-content/blogs.dir/37/files/2015/11/Serie-Debate-Nro-19-web.pdf>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires, Argentina: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Nemcovsky, M. y Saccone, M. (2020). Políticas educativas y escuela. El entramado de las experiencias socio-educativas. En M. Nemcovsky, et al., *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 45-86). Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Saccone, M. y Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la Educación Media Superior. *Propuesta Educativa*, 1(47), 119-128. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/articulos-Propuesta47-Saccone.pdf>
- Saiz, C. y Maldonado, M. (2014). El celular en la escuela: interrogantes, tensiones y disputas. En *Perspectivas críticas en Antropología Social. Construcciones teóricas y prácticas desde América Latina*. Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina.
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar La Palabra*, (4), 2-7. Recuperado de: https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona, España: Crítica.
- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (Eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25–38). Buenos Aires, Argentina: Manantial/Flasco.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Córdoba (Argentina). Córdoba, Argentina: UNICEF y FFyH-UNC.

Villarreal, M. C., Greca, V. y Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. En M. Alcántara Sáez, M. García Montero y F. Sánchez López (Coords.), *Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas* (pp. 594-601). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

**Acoso escolar desde la visión de los observadores.
Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México**

**Bullying from the view of the observers.
Social networks and physical violence in a high school level in Jalisco, Mexico**

Alfredo Leonardo Romero Sánchez
Universidad de Guadalajara, México.
E-mail: alfredo.romero@academicos.udg.mx

Resumen

Dentro del análisis de la violencia escolar, tres son los actores fundamentales: agredidos, agresores y observadores. Aunque conocer las experiencias de los protagonistas de estos hechos es relevante, también resulta importante lo que observan aquellos que están presentes como testigos de los hechos.

Se aplicó la técnica de grupo focal a adolescentes de bachillerato de Colotlán, Jalisco, México, quienes reflexionan sobre los hechos tomando en cuenta las agresiones físicas y las interacciones en las redes sociales. Entre los resultados se manifiesta la presencia de violencia en línea, la facilidad con la que visibilizan las agresiones, la falta de privacidad en las comunicaciones y la ausencia de denuncias ante padres y autoridades. Se considera fundamental que los actores resignifiquen las redes sociales y su impacto en las acciones de los adolescentes, y valoren esta etapa de creación del *self* en las redes, que se revela como un elemento determinante en la gestión adecuada de la imagen.

Palabras clave: acoso cibernético, acoso escolar, adolescencia, medios sociales.

Abstract

Within the analysis of school violence, there are three fundamental actors: assaulted, aggressors and observers. Although knowing the experiences of the protagonists of these events is relevant, is also important what is observed by those who are present in educational spaces as witnesses.

The focus group technique was applied to high school adolescents from Colotlán, Jalisco, Mexico, who reflect on the facts taking into account physical assaults and interactions on social networks.

Among the results is the presence of online violence, the ease with which attacks are visible, the lack of privacy in communications and the absence of complaints to parents and authorities.

It is considered essential that actors resignify social networks and their impact on the actions of adolescents, and value this stage of self-creation in social networks through a proper image management.

Key words: adolescence, bullying, cyberbullying, social media.

ROMERO SÁNCHEZ, A. L. (2021) "Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 1, ene. / jun. 2021, pp. 197-210. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-296>

RECIBIDO: 16/09/2020 – ACEPTADO: 6/10/2020

Introducción

Internet y las tecnologías de la información y la comunicación son medios que han penetrado ampliamente en la vida cotidiana de los individuos. Las cifras de alcance y uso son evidencia de ello. El sitio Internet World Stats (Miniwatts Marketing Group, 2017) ofrece un panorama reciente del nivel de conexión internacional; en este caso, interesa particularmente lo que ocurre en México: había poco más de 69 millones de usuarios de Internet en marzo de 2017, es decir, un 53.7 % de penetración. A su vez, casi 53 millones de usuarios contaban con celulares (40.7 % de penetración).

Este artículo no solamente tiene interés en el avance en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sino también en el papel preponderante que las redes sociales virtuales tienen en esta forma de consumo de herramientas tecnológicas. Internet World Stats también declaraba que en junio de 2016 se reportaban 69 millones de cuentas de Facebook, es decir, un número casi igual al de personas que contaban con conexión a Internet en México (Miniwatts Marketing Group, 2017).

Estos datos son representativos con respecto al uso que los individuos hacen de las tecnologías informativas, por lo que muchos fenómenos que suceden en el entorno *offline* también ocurren en línea. En este sentido, además de la utilización con diversos propósitos que contribuye en distintas disciplinas, también tiene lugar la interacción de carácter violento, fundamentalmente entre jóvenes (desde primaria hasta la universidad).

El *bullying* o violencia entre pares ya no es un asunto solo del ámbito académico; ha pasado de ser un problema de la escuela para convertirse en un fenómeno que involucra a padres de familia, a directivos de centros educativos y a la sociedad en general. Si se considera el amplio uso que los jóvenes hacen de las tecnologías, estas interacciones agresivas se trasladan al mundo virtual, con implicaciones que las convierten en un problema serio.

Soriano y Bedmar (2016) indican que Olweus aporta una de las definiciones con mayor consenso para el fenómeno de la violencia entre alumnos, y refiere que el maltrato o la victimización se caracteriza por una intención, persistencia en el tiempo y abuso de poder. Siguiendo esta definición, el *ciberbullying* ha tomado un camino similar, con el agregado de que el entorno en el que ocurren los actos violentos es el virtual. En el mismo nivel se encuentra la definición de Smith:

Una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (citado en Lucio y Gómez, 2016, p. 127).

Un factor poderoso que potencializa el fenómeno del *ciberbullying* es la posibilidad, como agresor de permanecer en el anonimato, aspecto que aumenta la incertidumbre sobre el ofendido y limita la posibilidad de tomar acciones. Este elemento se une a la capacidad de las redes de permitir la difusión de los materiales de manera exponencial, por lo que su cobertura e impacto casi no tiene límites.

En datos revelados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016), en el documento *Módulo sobre ciberacoso*, se informa que se han hecho estudios a nivel de secundaria en Guadalajara y en la Ciudad de México para conocer la situación del

ciberbullying. Para esta última entidad, el estudio centró su atención en los jóvenes de 12 años o más, que muestra la relevancia que tiene enfocarse en los adolescentes para las investigaciones sobre comunicación por medio de Internet.

Balaguer (2017) resalta la importancia del Internet, los celulares y el manejo por parte de los jóvenes:

La masificación en el uso de los *smartphones* con cámaras y redes sociales incluidas nos transformó a todos en potenciales *paparazzis* prestos a compartir áreas íntimas propias y ajenas en pos de alcanzar popularidad, una notoriedad pasajera o simplemente despertar risas (p. 60).

Particularmente con respecto a los jóvenes, el mismo autor menciona que no se abstienen de estar en el ambiente virtual: “Es una manera de asegurarse cierta existencia en el mundo de la hiperconexión. Así, quien no está en la red corre el riesgo, nada menor, de no existir. Quien no forma parte de las redes está ausente de la lógica social actual” (p. 84).

Guzmán-Ariza, Chaparro-Hurtado y González-Ulloa (2017) señalan que el espacio público (como lo son las redes sociales, en el contexto de este análisis) conlleva a posibles actos de violencia entre pares:

Trasciende una localización-ubicación específica para dar respuesta a las relaciones humanas que se ejercen en ese espacio: relaciones de poder, de acercamientos, de tensiones, de confluencia, de apreciaciones, de destrezas, de comunicación, lo que permite concebirlo como un espacio social, cultural y político (p. 74).

Los mismos autores explican: “Los jóvenes tienden a reformular constantemente las formas de actuar en el mundo. Sus prácticas corporales condensan en su puesta en escena discursos institucionales, matrices de pensamiento motivadas por estructuras, y esquemas de percepción y acción” (p. 72). En este sentido, existe una conexión entre lo que el alumno representa de sí mismo en el entorno escolar, pero también cómo busca ser visto, cómo se presenta a sí mismo en el ambiente virtual, es decir, en las redes.

Con referencia al público objetivo de esta investigación, De Souza y Baccarat (2016) indican los “grandes descubrimientos en que el adolescente está expuesto a condiciones de vulnerabilidad así como a situaciones de violencia, tanto en la condición de víctima como de agresor” (p. 158).

Ávila-Toscano, Marengo-Escuderos y Tilano (2013) señalan que las redes —en general la interacción— también implican relaciones de poder e intercambios desiguales y de exclusión. Allí los jóvenes viven de distinto modo el maltrato de acuerdo con su rol (agresor, víctima, testigo, agresor-víctima) y variables como el sexo, la edad y el nivel de desarrollo cognitivo y moral.

Para el propósito de este estudio, se consideró a uno de los actores que habitualmente no es tomado en cuenta para el análisis: el observador. Ortega (2008) ofrece información relacionada con el porcentaje de prevalencia de los roles de los individuos que participan en situaciones de *ciberbullying*, en los que el observador y la víctima ocasional son las cifras más altas con 11.1 y 9.3 %, respectivamente; los números más bajos corresponden al agresor ocasional, agresor severo, agresor victimizado ocasional, víctima severa y agresor victimizado severo. Los observadores generalmente han perdido la sensibilidad para apreciar las situaciones de debilidad de ciertos pares y permiten que ocurran agresiones.

Son actores destacados porque perciben, a veces actúan, otras parecen cómplices, pero en definitiva no son agredidos ni agresores; sin embargo, conocen e interpretan dicha realidad, la viven en el centro educativo y la visualizan en línea.

El acoso escolar y la violencia en línea son temas frecuentes de estudio desde diversas disciplinas, pero no se le ha dado voz de manera frecuente a quienes son parte del problema como observadores, los que más allá de que no intervienen directamente, son parte del fenómeno. De esta forma, este trabajo busca aportar dicha visión, de forma de contemplar a estos protagonistas de la violencia, cuyo rol es fundamental para conocer cuáles son los actos violentos que ocurren en los centros escolares.

Este documento tiene como objetivo recuperar la perspectiva de los observadores del fenómenos de la violencia escolar (*online* y *offline*), cómo perciben el problema, de qué forma se involucran y cómo influyen las redes sociales dentro del fenómeno.

Materiales y método

Para fines de este estudio, se realizó un grupo focal o entrevista grupal a estudiantes de la Preparatoria Regional de Colotlán que son observadores del fenómeno de la violencia en su entorno. La población se localiza en el norte del estado de Jalisco, México y cuenta con una población de 18 mil habitantes; por su parte, el bahillerato tenía, al momento del estudio, 705 alumnos. La región en la que se ubica Colotlán es una de las menos favorecidas económicamente dentro de Jalisco, con índices de desarrollo económico y social por debajo de los promedios estatales.

El grupo de alumnos se definió con apoyo de las autoridades de la institución; fueron seleccionados por su papel de liderazgo dentro de la escuela y por tener buenos promedios y una capacidad analítica que permitía llegar a un grado de profundidad adecuado para obtener un conocimiento amplio del fenómeno. Además, en algunas situaciones, han sido blanco o actores directos en fenómenos de violencia, aunque de manera ocasional.

Es importante destacar que este grupo focal presentó dificultades para su estructuración por la negación de muchos jóvenes a hablar del tema. Se contó con el apoyo de las autoridades escolares para explicarles la finalidad del trabajo, pero muchos manifestaban temor a contar las historias y sufrir algún tipo de represalia. Por otro lado, también es relevante señalar que este grupo focal fue parte de un estudio más amplio, en el que se incluyó una encuesta a 54% de los alumnos de la preparatoria, con estadística descriptiva para detectar la presencia de violencia escolar y, posteriormente, entrevistas a profundidad a estudiantes que sufrieron acoso escolar.

A partir de ambos estudios, se detectó la presencia del fenómeno y cuáles eran los modos más frecuentes en los que se presentaban, donde también se manifestó una relación directa entre la violencia física y la continuación en el entorno *offline*. Se conocía también que hay una extrema confianza de los alumnos en sus compañeros de clase (lugar donde inicia la violencia) e incluso en compañeros del centro educativo que no son de la misma aula. Reflejaron, también, la presencia de insultos, amenazas, acoso sexual y difusión de información íntima.

Es importante recalcar también que el bachillerato corresponde al periodo de la educación media superior en México, el cual tiene una duración de tres años dividida en semestres, donde la edad de los estudiantes abarca de los 15 a los 18 años; el grupo

focal toma en cuenta ambos extremos de dicho periodo. Participaron dos alumnos y dos alumnas de primer semestre, seis alumnos y una alumna de quinto semestre, y un alumno de sexto semestre. Se contactó a otros alumnos sugeridos, pero desistieron de participar, reflejo de la intención de los adolescentes de mantenerse al margen de estas situaciones. Se conocía, por experiencias de los jóvenes agredidos y de autoridades escolares, que el inicio de la etapa del bachillerato es uno de los momentos en los que mayormente se presenta violencia.

Barbour (2014) cita a Callaghan, autor que explica que los grupos de discusión permiten a los participantes gestionar su individualidad y hacer una representación colectiva. Es posible conocer la lógica de las interacciones entre los jóvenes en el propio proceso de la entrevista y, de ese modo, ver el tipo de diálogos, lenguaje y la calidad de las reflexiones.

Como fundamento teórico para el análisis comunicativo y de los procesos de significación de las situaciones de violencia se toma al interaccionismo simbólico, una teoría previa a la aparición de las actuales plataformas de interacción en línea, pero cuyos preceptos fundamentales pueden retomarse para entender los procesos de comunicación *online* y *offline*. Blumer (1982), uno de los autores de referencia en esta corriente, indica que la denominación surge de un proceso peculiar de interacción:

Reside en el hecho de que éstos interpretan o 'definen' las acciones ajenas, sin limitarse únicamente a reaccionar ante ellas. Su 'respuesta' no es elaborada directamente como consecuencia de las acciones de los demás, sino que se basa en el significado que otorgan a las mismas. De este modo, la interacción humana se ve mediatizada por el uso de símbolos, la interpretación o la comprensión del significado de las acciones del prójimo. (p. 59-60).

Rizo (2011) expone que el interaccionismo simbólico se preocupa por la interpretación por parte de los actores de los símbolos nacidos de sus actividades interactivas. Cita que el trabajo más importante de esta corriente es *Symbolic Interaccionism*, de Herbert Blumer, publicado en 1968. La carga simbólica que cada quien lleva consigo define las formas de socialización, proceso de comunicación que, además de efectuarse cara a cara, ha retomado un poderoso sentido en las redes sociales. Blumer (1982) indica que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. Del mismo modo, la fuente de ese significado es un producto social, creado a partir de las actividades de los individuos al interactuar. La utilización del significado por el agente se produce por un proceso de interpretación propia, que supone autointeracción y manipulación de significados. Finalmente, para entender los actos de las personas es necesario conocer los objetos que componen su mundo. Por tanto, el fenómeno de la relación entre distintos actores es mucho más complejo que el simple proceso de agredir y causar una consecuencia. En la interacción entre los individuos hay un ir y venir de significados y significantes, que los sujetos interpretan a partir de sus antecedentes, su percepción de los símbolos presentes, el papel que deciden asumir y cómo evalúan la situación de comunicación del momento.

Es así que los conceptos centrales de esta teoría toman forma en el contexto de este trabajo, pues las circunstancias propias de los sujetos (agresor, agredido y observador) están rodeadas de elementos contextuales que merecen ser entendidos en el espacio educativo en el que se inserta el alumno, distinguiendo una red social con gran presencial

juvenil (Facebook).

Otro de los referentes en cuanto al estudio del interaccionismo simbólico es Goffman (citado en Rizo, 2011), quien habla sobre las apariencias e impresiones que las personas generan dentro de su contexto próximo y como base para las relaciones sociales. Así, la sociedad es una puesta en escena y las personas son actores que representan papeles con el fin de generar determinadas percepciones ante los demás. Este es un elemento destacado a la hora de comprender el vínculo entre los actos violentos y la teoría de la que se habla. No se trata de meros actos de comunicación entre alumnos, sino que hay un marco contextual presente con antelación que se suma a la propia interpretación simultánea que los actores hacen al momento del vínculo.

Todos los actos y representaciones de estos actores dan forma a una fachada con la que las personas deciden qué mostrar. La fachada, dice Rizo (2011) sobre Goffman, abarca dos elementos: el medio, al margen de los individuos, y la fachada personal, compuesta por “insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y el aspecto, el porte, las pausas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (p. 7). Goffman (1959) cita a William James, quien afirma que hay tantos “sí mismos” como grupos con los que se interactúa. Entonces, la red social es el espacio en el que cada individuo puede configurar su fachada, considerando sus expectativas y el cómo quiere ser visto, utilizando símbolos y estructurando su escenario; pero su actuación puede variar al interactuar con las configuraciones establecidas por terceros, así como la credibilidad asumida en el rol de cada uno de los sujetos involucrados.

Balaguer (2003) denomina “co-construcción” a la interacción con los otros, una referencia a la teoría de Goffman que otorga pertinencia al interaccionismo simbólico, al estudio del *self* y cómo este se adecua a las relaciones establecidas con los pares en el entorno educativo. Steingress (2019) define el *self* como el “resultado de la reificación y comprensión del sujeto de sí mismo como objeto”, que se crea “a partir del pensamiento reflexivo sobre sí mismo y, sobre todo, a partir de los significados que los otros transmiten sobre su persona” (p. 125). Reig y Fretes (2013) mencionan también el concepto de *self* para indicar que la identidad no es, precisamente, lo estable, definido, sino una construcción que permite ser multifacético según los contextos y hasta los instrumentos tecnológicos disponibles. Goffman (1959) describe una situación en India:

La tendencia de las castas inferiores a imitar a las superiores ha sido un poderoso factor para la divulgación del ritual y las costumbres sánscritas y el logro de cierta uniformidad cultural no solo a través de la escala de castas sino en todo el territorio de la India (p. 22).

Esta acción puede ser interpretada, en el contexto de este trabajo, como una búsqueda de alcanzar una uniformidad, como manifiesta Goffman (1959), es decir, verse como los demás, en el uso de los mismos escenarios y símbolos, lo que ofrece una posibilidad de ser tomado como parte de la mayoría y mostrarse en un estatus deseable. Algunos usuarios no siguen esta lógica y a veces el “diferente” puede ser blanco de agresiones.

Con referencia a la relevancia de las redes, Serrano (2012) afirman que estas ayudan a consolidar las relaciones existentes en el entorno presencial o crear nuevas, lo que las

vuelve un gran espacio para la autorrepresentación y así crear máscaras (fachadas) con más facilidad, al grado de tener más de una a la vez. El autor agrega un factor relevante que se mostrará posteriormente en los resultados de este trabajo: “el número y el grado de atractivo de los contactos que tiene el usuario influyen en la manera en que dicho usuario es percibido por los demás” (p. 7). En este caso, como se verá, contar con vínculos, muchas amistades, ser etiquetado para reforzar su imagen, es un aspecto de interés.

Resultados

Desde un primer momento se percibió en los alumnos que participaron en el grupo focal claridad y consenso en que las redes sociales son importantes para ellos, útiles en muchos ámbitos.

Se hizo especial mención a WhatsApp (los alumnos lo indican como una red social). Como práctica común, poseen un grupo en el que reúnen a todos los miembros de un salón de clases, una continuación del aula, sin un moderador, como un docente, que medie entre los distintos tipos de vínculos. Aquí se reúnen todos los alumnos y no es posible estar ausente, a reserva de verse “aislado” y quedarse fuera de las discusiones. A la vez, es un entorno en el que libremente pueden interactuar, discutir, con los riesgos que también se derivan del uso de las TIC, como se ha manifestado.

Posteriormente, opinaron que es posible que ocurra en todos los medios mencionados anteriormente. Uno de los alumnos, Abel (quinto semestre), comentó:

En WhatsApp es de manera un poco más directa. Digamos: yo tengo el número de una persona que no me cae bien por algún motivo y yo, queriendo agredirlo, le mando mensajes, y si él no me bloquea o si no me dice nada, puedo seguir insultándolo, diciéndole cosas. Y en Facebook es casi igual, si no lo haces por chat, lo puedes hacer en tus publicaciones porque se puede hacer desde el muro y hasta lo puedes etiquetar para que lo vean, incluso etiquetar a sus familiares y amigos para que lo vean.

Se denota como una cuestión normal tener el número telefónico, incluso de aquellos que no son amigos cercanos, muchas veces obtenido por la presencia en grupos en común, ofreciendo un gran campo para el acoso no solo de forma presencial, sino su continuación en línea. Además, llama la atención la manifestación del alumno: “si él no me bloquea o si no me dice nada”, marcando el rol que pueden jugar agresor y agredido y cómo la continuidad de la agresión puede depender de la falta de manifestación de este. El grupo coincidió y Gonzalo (quinto semestre) amplió los comentarios:

No por ser WhatsApp el problema se queda entre dos. Yo fácilmente le tomo una foto a la discusión y la publico en Facebook, y si lo tengo de amigo, lo etiqueto; entonces, si él me lo dijo en WhatsApp para que sea privado y luego me enoja con él, fácilmente puedo divulgar esa conversación.

Queda claro, en las palabras del estudiante, que no hay un límite entre lo público y lo privado, lo que marca la variedad de consecuencias de contar con personas que no son de confianza en sus redes, actitud común en los estudiantes de esta preparatoria.

Los motivos para no denunciar estos actos ante un maestro o una autoridad fueron mencionados por Tiago (sexto semestre):

Muchas veces, aparte de que se sienten impotentes o amenazados, puede ser que

la vergüenza de admitir que están sufriendo algún tipo de acoso no es algo que se pueda presumir o muy grato. Siento que es eso. Si no lo admito o que nadie se entere, siguen dejando el problema. Al principio es anónimo, es demasiado fácil crear un perfil falso en Facebook: haces un correo, te puedes poner el nombre que tú quieras y nadie sabe quién es.

Se interpreta de las palabras del estudiante que, desde la visión de los observadores, el agredido no se siente protegido en ninguna instancia: sabe que de no denunciar el acoso, este continuará, pero siente la presión de posibles consecuencias si hace saber a otros que es violentado. Se denota aquí una falta de vínculos fuertes de parte de los acosados, inseguridad, dificultad para el manejo de las emociones y de denuncia de su situación. Adicionalmente, puede significar que no se cree que la institución educativa tenga herramientas para poder solucionar esta temática o no lo ve como una alternativa viable porque significaría la exposición de su situación.

Además, a partir de lo expresado por los alumnos, más allá de las agresiones, hay una necesidad de cuidar una cierta imagen, no verse como una víctima por parte de las autoridades, maestros o de otros compañeros, a pesar de ser blanco de acoso.

Los jóvenes, como observadores, también opinaron sobre cuáles pueden ser los motivos de los agresores para tomar estas acciones. Se mencionaron alternativas como atentar contra la integridad, perjudicar a alguien o solo por diversión, respuesta que puede asociarse al ocio, como ellos mismos argumentaron. Este último punto coincide con la visión de una falta de actividades para realizar en una localidad relativamente pequeña (18 mil habitantes), por lo que los estudiantes, luego de sus labores académicas, no tienen muchas opciones a las que dedicarse, y afirman mantenerse en línea durante todo el día para socializar.

Por otra parte, se consultó a quienes van en primeros semestres cómo observaron el clima en la escuela. Recalaron que no hay necesidad de relacionarse con más personas de las habituales. Félix (primer semestre) manifestó que el ambiente es mejor que en la secundaria (el nivel educativo previo en México):

Podían fotos obscenas, o memes o así que ni al caso y solo era para agredir a otras personas o a echar carrilla [bromear], y al llegar a la escuela se veía a la persona que le decían cosas y se sentía mal.

De quienes se encuentran en semestres avanzados, Lucas (quinto semestre) opinó que había más “ambiente” cuando llegaron a la preparatoria: “Ahorita nosotros como nos sentimos los más grandes no somos los que tenemos la facilidad para hablar con todas las personas de aquí como lo hacían anteriormente, que nos invitaban a todas partes. Ahora ha cambiado mucho”.

Resulta interesante el uso de la palabra “ambiente”, en contraste con la “seriedad” de estar en semestres avanzados. Como ha sido mencionado, los más grandes sienten que son más maduros (al egresar, al finalizar sexto semestre, mayoritariamente tienen 17 y 18 años), pero a la vez se ven fuera de esas situaciones de más convivencia y relacionamiento con los demás. La palabra “ambiente” puede denotar muchas situaciones, incluidas las que no son pacíficas.

Los estudiantes consideran que hay violencia en la preparatoria, no a nivel directo, frontal; pero sí como “juntarse a viborear”, es decir, divulgar rumores, ofensas o hablar

falsedades acerca de las personas. Las alumnas, particularmente manifestaron que se presentan situaciones de violencia entre ellas en un nivel similar al de los hombres, que contrasta con diversos estudios que muestran que, generalmente, entre el sexo masculino es donde se presentan la mayor cantidad de casos. Las temáticas sobre las que se presentan más problemas entre mujeres están relacionadas con novios o, como dice Alejandra (quinto semestre):

Simplemente porque me dijiste que estaba bien mensa [tonta]. Son cosas mensas, como que pasaste y me hiciste una cara, pasaste y me tocaste, le diste 'Me divierte' a mi foto. O son por cosas mínimas o son por el novio.

Con respecto a los hombres, se destaca que es más "carrilla", pero es un disfraz de agresiones, "muy cargado, es demasiada burla", dijo Tiago (sexto semestre). No obstante, se explicó que puede haber una grosería o un golpe entre hombres y, de todos modos, llevarse bien:

Yo puedo a él decirle una grosería o darle un golpe y nos llevamos bien, somos amigos, porque sabemos que así nos llevamos, un golpe, una tumbada, porque aquí se suele dar mucho lo de 'yo me acuesto y el otro lo empuja', pero todos estamos bien (Gonzalo, quinto semestre).

No obstante, es posible que esta interpretación del estudiante la haga desde su posición de observador y en su carácter de extrovertido; se considera poco probable que un estudiante tímido, con pocas interacciones sociales y baja autoestima, tenga la capacidad para generar este tipo de relacionamientos que pueden ocasionar una reacción adversa de otros. Los vínculos, el manejo del *self* y la confianza de sentirse parte de un grupo que ofrece apoyo dan garantías que no las tienen quienes son aislados en el ambiente escolar.

También los alumnos, por su posición de observadores, describieron un "prototipo" de joven agredido para tratar de determinar algunos estándares. Los visualizan como solitarios; muchas veces las personas que sufren el acoso, el *bullying*, tienden a no defenderse, a sentirse intimidados y no reaccionan: "La selección es que vas a buscar a quien es más débil para que lo puedas intimidar", dijo Tiago (sexto semestre). También se mencionó que el agresor no es uno, sino varios. Resulta llamativa la palabra "selección", como si se tratara de una visualización general para luego violentar a quien tiene cierto tipo de características.

El ejercicio también tuvo un momento para reflexionar sobre el prototipo de los agresores, qué características comunes presentan. Se destacó que "se sienten seguros, son muy populares, los sigue mucha gente, en su grupo resaltan. En el grupo de acosadores hay uno que es líder, pero es bueno manipulando", afirmó Alejandra (quinto semestre). El agresor, entonces, presenta la capacidad de mostrar su fachada como persona decidida, con poder, pero que a su vez tiene la habilidad para controlar las situaciones que se presenten y ejercer control sobre los demás integrantes del grupo. No obstante, su actuación mayormente es desde el anonimato, pues al ser buscados para dialogar sobre sus experiencias, se negaron por temor a represalias.

También a los observadores se les cuestionó sobre el reporte a las autoridades sobre las situaciones de violencia, pero la respuesta fue negativa y unánime. A la pregunta expresa sobre si los padres de familia se enteraban de las agresiones destaca la respuesta

general negativa y enfática. Omar (primer semestre) dijo:

Porque como tenemos redes sociales —me acabo de dar cuenta—, antes no había y el único tiempo en que podías ver a tus amigos era la escuela y una o dos horas máximo en la tarde, y la demás parte del tiempo con tus papás tenías un vínculo de confianza. Entonces, ahora que tenemos teléfonos, Internet, redes sociales, estamos más en contacto con nuestro amigo, con nuestro primo, con el que acabas de conocer hace dos días y le diste tu número de teléfono y le contaste tu vida: él es como tu persona de confianza por alguna razón, y vas a acudir a él porque con tus papás casi no hablas, ya no les tienes la misma confianza porque tienes una percepción diferente.

A partir de estas declaraciones se destacan algunas características de los adolescentes, como una “ruptura” del lazo con sus padres, la importancia del papel de las amistades (como personas de confianza y apoyo), señalándose como primordial que se siente más cercanía y ánimo de compartir un secreto con quien se conoció por redes en el corto plazo. Hablan de un cambio de percepción, como si se tratara de romper una forma de actuar pasada en la que se resolvían las dificultades con el apoyo de los familiares.

También hubo frases como la de Gonzalo (quinto semestre):

No es que si tengo un problema no le voy a contar a mis padres, es porque ellos han dicho que hay que enfrentar los problemas uno mismo, que no siempre van a estar ahí. Se crea una gráfica de qué problemas decirle a mamá y cuáles no; si son leves se pueden arreglar, pero si te expulsan de la escuela, ¿a quién recurre? A la mamá. Aparte, de la prepa sales siendo mayor de edad, eres independiente, responsable de lo que tú hagas.

En esta etapa el alumno parece manifestar que la “culpa” de la decisión de actuar por su cuenta es de su mamá, quien le indicó que debe resolver los problemas por su cuenta (a excepción de aquellas dificultades muy graves).

El grupo tiene una clara visión de cómo son las interacciones violentas: indirectas, frases de carácter agresivo. Es interesante identificar que los diálogos entre los jóvenes suelen tener un estilo ofensivo, entendido de manera más aceptable por los hombres que por las mujeres. También tienen claridad en qué sucede en las redes y que las situaciones violentas allí son un mismo fenómeno en el entorno *offline*, no determinándose fronteras entre ambos ambientes.

En el grupo focal fueron los alumnos de semestres más avanzados los dominantes, con una visión más madura, sintiéndose casi externos a la preparatoria, pero son los de primeros semestres quienes manifiestan tener encuentros con otras personas que apenas conocen en las que hay comentarios sobre su vestimenta, chismes (en el caso de las mujeres), golpes en un sentido “amistoso” o bromas pesadas, en el caso de los hombres y, en común, comentarios sobre los lugares de procedencia y escuela secundaria de origen (intentando demeritar el origen y los gustos).

A partir de lo anterior, pueden establecerse algunos puntos en común:

- Inclinación por la independencia de la familia en resolución de los problemas o confianza en los amigos hechos por las redes en el corto plazo. Marcan una confianza mayor en las amistades creadas en el corto plazo en las redes que en los familiares, un detalle que puede resultar factor detonante de la continuidad de las agresiones, al no permitirse la intervención de actores externos.

- Las manifestaciones violentas son indirectas. Raramente la agresión física está presente, pero hay manifestaciones indirectas, menos visibles pero igualmente duras, como empujones, abuso de la fuerza en casos concretos (por ejemplo, colocar al más débil como portero en un juego de fútbol y lanzarle muy fuerte el balón repetidamente), y también mucha violencia verbal, la que es asumida como normal.
- Hay una clara ausencia de límite entre lo offline y lo online, es un mismo relacionamiento y una continuidad. Se reitera que en una ciudad pequeña como Colotlán, mantenerse fuera del señalamiento como agresor es relevante. Las autoridades escolares comentaron, como parte de la contextualización del estudio, que en los casos de violencia que han tomado notoriedad y por los cuales se citó a los padres de los alumnos involucrados, las acciones de acoso se detuvieron, por la influencia de esta acción y la presión social que se genera.
- El que es distinto y solitario es blanco de agresiones. Se resalta el papel de la imagen, los símbolos con los que “carga” el estudiante, valorados por la comunidad estudiantil y que sirven para estereotiparlo.
- Las redes sociales son el elemento fundamental de la interacción, tan real como el relacionamiento físico. La escuela se extiende durante todo el día; el alumno no termina su jornada escolar cuando abandona la institución, sino que las situaciones allí vividas se prolongan a lo largo de toda la jornada. Existe mucho tiempo para el ocio, el que es cubierto por el uso de estas redes. Los alumnos entienden la peligrosidad, pero parecen olvidar este aspecto cuando interactúan y aceptan (como ellos mismo lo dijeron) en todas sus redes a sus compañeros de salón y a casi todos los del centro educativo. Configuran grupos en las redes, con todos los compañeros del salón, independientemente del nivel de confianza que exista, ambiente que propicia un relacionamiento agresivo entre quienes no son amigos en el entorno *offline*.

Discusión y conclusiones

Blumer (1982) afirmaba que “el individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia organización” (p. 11). Esta descripción, hecha por uno de los referentes del interaccionismo simbólico, explica cómo ocurren las interacciones en los fenómenos de violencia. Si se hace referencia al entorno *offline*, el joven parte de una autointeracción, una búsqueda de utilizar ciertas fachadas, para demostrar quien es por medio del lenguaje verbal, no verbal y símbolos, sobre todo en las redes sociales, sitio en el que gestiona su personalidad y se muestra como desea ser visto. Al mismo tiempo, se encuentra con realidades que debe analizar para interpretar y transformarlas en acciones que lo mantengan “a salvo” de cualquier tipo de violencia.

No obstante, si el alumno no consolida una imagen esperable en el entorno *offline* y esta es similar en las redes sociales, se vuelve blanco de posibles agresiones. Se está, entonces, ante el escenario de presentar una fachada esperada o saber cómo interactuar de manera presencial y virtual con posibles conductas agresivas que, muchas veces, el adolescente, por falta de herramientas y apoyo, no sabe manejar. Se deja en claro que es

necesario un mayor acercamiento y diálogo con los jóvenes sobre las situaciones de riesgo vinculadas con las redes sociales y sobre cómo asumir un caso de violencia para detenerlo antes de que se vuelva repetitivo.

Son elementos importantes a considerar la susceptibilidad de las alumnas en cuanto a la transmisión de rumores, pero también a las cuestiones de seguridad relacionadas con el compartir material personal con amigos o novios de la escuela. En el caso de los hombres, aspectos vinculados a la sexualidad parecen ser de cuidado, además de las demostraciones de fuerza indirecta, pero igualmente excesivas.

Del mismo modo, se han señalado constantemente cuáles son los medios preferidos por los alumnos. A nivel internacional hay tendencias que apuntan hacia otras redes (una disminución de la presencia juvenil en Facebook); no obstante, aún no se presenta en este entorno, donde hay una conservación de prácticas.

Existe, además, una vigencia de los preceptos del interaccionismo simbólico, los que resurgen a raíz del crecimiento de estos espacios en los que el alumno gestiona su identidad y, por sobre todo, su imagen.

Es altamente recomendable reparar en lo que los propios alumnos manifestaron: dada la edad temprana a la que dan uso a las redes, en los primeros semestres de preparatoria se vuelve un tema obligatorio, desde las autoridades y profesores. Resulta importante visibilizar el cuidado de su imagen, que cada joven se convierta en un gestor de una identidad apropiada, acorde con su edad, pero teniendo precaución por las posibles consecuencias de sus actos. Incluso a los observadores consultados en alguna ocasión les tocó ser agredidos, pero justamente es en sus mecanismos de defensa y en su actitud que se marca la diferencia, y como, cierto tiempo después, recompusieron su estatus habitual y dejaron atrás los malos momentos.

Se denota en las líneas de este documento que los semestres más difíciles son los primeros, de la llegada de la secundaria a la preparatoria. Es indispensable reforzar las estrategias de concienciación con respecto a lo que los alumnos de secundaria realizan, pues al llegar a la preparatoria sienten que alcanzan otro nivel, pero aún mantienen ciertas prácticas poco apropiadas en su relacionamiento.

Referencias Bibliográficas

- Ávila-Toscano, J. H., Marenco-Escuderos, A. D. y Tilano Osorio, M. A. (2013). Redes de iguales y acoso escolar: evaluación desde el análisis de redes sociales. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 7(1), 53-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297226904008>
- Balaguer, R. (2003). *Internet: un nuevo espacio psicosocial*. Montevideo: Trilce.
- Balaguer, R. (2017). *Vivir en la nube. Adolescencia en tiempos digitales*. Montevideo: Aguilar.
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- De Souza Fariá, C. y Baccarat de Godoy Martins, Ch. (2016). Violencia escolar entre adolescentes: condiciones de vulnerabilidad. *Enfermería Global*, 15(2), 157-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3658/365844756007.pdf>
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán-Ariza, C. M., Chaparro-Hurtado, H. R. y González-Ulloa, E. O. (2017). *Espacio público y*

- prácticas corporales: un estudio de caso. *Bitácora Urbano\Territorial*, 27(1), 71-78. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v27n1.47083>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). Módulo sobre ciberacoso 2015: MOCIBA: documento metodológico. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ciberacoso/2015/doc/702825084745.pdf>
- Lucio López, L. A. y Gómez Meza, M. V. (2016). Guerra en el ciberespacio. ¿Los universitarios en el campo de batalla? Estudio exploratorio en alumnos de nivel superior. En Carrillo Navarro, C. (coord.) *Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Miniwatts Marketing Group. (2017). Internet World Stats. <https://www.internetworldstats.com>
- Ortega, R. (2008). Nuevas formas de violencia interpersonal entre iguales: ciberbullying. <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/2.%20Ciberbullying%20y%20Dating%20Ortega.pdf>
- Reig Hernández, D. y Fretes Torruella, G. (2013). Identidades digitales: límites poco claros. En Sacristán, A. (comp.) *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Rizo García, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(15), 78-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005>
- Serrano Puche, J. (2012). La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman. *Anàlisi* (46), 1-17. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/13323898.pdf>
- Soriano Díaz, A. y Bedmar Moreno, M. (2016). Violencia y acoso escolar. Construir la convivencia desde la educación para la paz. En Carrillo Navarro, C. (coord.) *Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Steingress Carballar, N. (2019). Self y selfie en la época de su reproductibilidad técnica. *Universitas humanística* (87), 121-141. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/download/26589/22412/>

**Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007).
Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa
Nacional de Educación Solidaria**

**State, School and Community in Argentina (2003-2007). The conceptual
foundations of a policy designed by the National Program for Solidarity
Education**

Hernán Mariano Amar

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

E-mail: hamar@untref.edu.ar

Resumen

En este artículo, se analizan los fundamentos conceptuales de una política sobre Escuela y Comunidad, diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) del gobierno de Néstor Kirchner. Estos fundamentos se construyeron, mediante múltiples traducciones y usos de conocimientos, con los aportes de funcionarios ministeriales, especialistas y educadores realizados en algunos espacios institucionales, tales como el Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario y el Premio Presidencial Escuelas Solidarias. Por este motivo, se adoptó como estrategia metodológica el enfoque cualitativo, con centro en el análisis interpretativo para estudiar no sólo las actas de esos dos eventos oficiales, sino también algunas leyes nacionales y testimonios de referentes clave que sumaron datos para entender los debates y políticas de educación solidaria. Se indagaron estos materiales, desde el prisma de la sociología histórica del conocimiento y la historia intelectual, porque son textos que contienen ideas y conceptos que permiten comprender los puntos de vista construidos por el Estado, las instituciones y los sujetos, en un contexto histórico, social y político, sobre sus temas y problemas educativos.

Palabras clave: estado, escuela, comunidad, Argentina, Néstor Kirchner.

Abstract

In this article, the conceptual foundations of a policy on School and Community are analyzed, designed by the National Program for Solidarity Education (PNES) of the Ministry of Education, Science and Technology (MECyT) of the government of Néstor Kirchner. These foundations were built, through multiple translations and uses of knowledge, with the contributions of ministerial officials, specialists and educators carried out in some institutional spaces, such as the International Seminar on Learning and Solidarity Service and the Presidential Solidarity Schools Award. For this reason, the qualitative approach was adopted as a methodological strategy, with a focus on interpretive analysis to study not only the minutes of these two official events, but also some national laws and testimonies of key referents who added data to understand the debates and policies. of solidarity education. These materials were investigated, from the prism of the historical sociology of knowledge and intellectual history, because they are texts that contain ideas and concepts that allow us to understand the points of view constructed by the State, institutions and subjects, in a historical context, social and political, on their educational issues and problems.

Key words: state, school, community, Argentina, Néstor Kirchner.

AMAR, H. M. (2021) "Estado, Escuela y Comunidad en Argentina (2003-2007). Los fundamentos conceptuales de una política diseñada por el Programa Nacional de Educación Solidaria". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 211-225. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-297>

RECIBIDO: 15/10/2020 – ACEPTADO: 20/10/2020

Introducción

En este artículo, se analizan los fundamentos conceptuales de una política sobre Escuela y Comunidad, diseñada en el marco del Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) del gobierno de Néstor Kirchner. Con este tipo de iniciativas estatales, se pretendía contribuir con la formación de ciudadanos capaces de construir el perfil de un país productivo, con empleo y más igualdad social, luego del agotamiento, según Basualdo (2006), Kulfas (2016), Pucciarelli y Castellani (2017), del modelo económico neoliberal instaurado por la última dictadura cívico-militar y consolidado con las presidencias de Carlos Ménem y Fernando de la Rúa. Este final de ciclo neoliberal se condensó, como una marca episódica, en la gran crisis de diciembre de 2001¹.

Los fundamentos conceptuales de esta política educativa nacional se construyeron en base a los aportes realizados por los funcionarios ministeriales, los especialistas y los educadores en algunos espacios institucionales, como el Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario y el Premio Presidencial Escuelas Solidarias. En no pocos pasajes de las actas de esos eventos oficiales, algunos de estos fundamentos se presentaron explícitamente bajo títulos como *Fundamentos conceptuales del aprendizaje-servicio* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004 y 2006) o *Fundamentos conceptuales e impacto educativo del aprendizaje-servicio* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005). En otros fragmentos, se comunicaron no sólo a través de los funcionarios y sus *Discursos de Apertura y Palabras Preliminares* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, 2006, 2007a), sino también mediante secciones en las que participaron funcionarios, expertos, docentes y estudiantes, tales como *Aprendizaje-Servicio e Inclusión Educativa* o los apartados dedicados a la presentación de las experiencias solidarias ganadoras del Premio Presidencial (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006; Ministerio de Educación de la Nación, 2008a).

Estos fundamentos conceptuales se elaboraron, además, a partir de múltiples traducciones (Chartier en Bourdieu y Chartier, 2011) o traducciones y usos de conocimientos (Burke, 2017) efectuadas en y desde un país periférico en relación a los centros mundiales de las ciencias sociales y humanas (Altamirano, 2004 y 2013; Neiburg y Plotkin, 2004). Estos procesos de producción intelectual pueden ser entendidos, en términos de Burke (2017), como instancias de negociación y adaptación de ideas y prácticas a unos contextos, circunstancias, tradiciones y necesidades particulares.

En palabras de Neiburg y Plotkin (2004):

La producción de saberes en cualquier sociedad nacional no está aislada de los procesos de circulación internacional de teorías, individuos y modelos de acción política. Más significativa aún para un contexto nacional periférico como el argentino, esa afirmación revela la existencia de jerarquías en el plano internacional y, específicamente, indica que el vínculo con lo internacional (la capacidad de gestionar el flujo de las “importaciones”) suele funcionar, en el plano doméstico, como un principio de jerarquización, dando mayor legitimidad a unos individuos que a otros. Al mismo tiempo, llama la atención sobre el hecho de que la recepción de sistemas de pensamiento o creencias nunca es pasiva: en el proceso mismo de “nacionalización” y adaptación se produce conocimiento (p.25).

Las traducciones y usos de conocimientos conllevan siempre incesantes reformulaciones

de sus sentidos iniciales, que pueden ser explicadas por la existencia de procesos de mediación intelectual entre los distintos campos, lenguas e intérpretes (Chartier en Bourdieu y Chartier, 2011; Burke, 2017). Se originan porque las ideas, como decía Bourdieu (2006a), viajan sin sus contextos primeros de producción y son apropiadas según las condiciones de sus campos de recepción (historia, lenguajes, estado de fuerzas relativas, disputas intestinas, modalidades de lectura)². Se activan, por ejemplo, en el diseño de las ideas y políticas educativas locales debido a las relaciones nunca lineales, según Schriewer (2011), entre el discurso y las políticas de status supranacional elaboradas por los países desarrollados, los organismos internacionales y las agencias de alcance global, y sus transposiciones encarnadas en las orientaciones de las políticas nacionales, que se adecuan a las tradiciones históricas y culturales de sus sistemas de enseñanza.

Por último, las traducciones se multiplican, en los marcos institucionales de la construcción de las políticas públicas, porque el Estado Nacional asume en las formaciones capitalistas modernas, como lo afirmaba Hall (2017), la función de condensación de diferentes discursos y prácticas sociales. Esto lo hace, según el autor, para dirigir, regular y coordinar, en cada una de las coyunturas, en cada una de sus contingencias, las relaciones desiguales entre los grupos y clases sociales. Esto lo hace, diría Bourdieu (2015), para producir y reproducir principios comunes de visión y división del mundo social que, en un mismo movimiento, no sólo promueven la integración social, sino también la legitimación de los mecanismos de refuerzo de la dominación y desigualdad sociales.

Por todo lo expuesto, esta investigación adoptó una estrategia metodológica cualitativa, con centro en el análisis interpretativo para estudiar no sólo las actas de los seminarios internacionales de aprendizaje-servicio y los premios presidenciales otorgados a las escuelas solidarias, sino también algunas leyes nacionales y testimonios de referentes clave que aportaron datos sobre los debates y políticas de educación solidaria (por caso, la Ley Federal de Educación nro. 24.195/93, la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06 y las entrevistas realizadas a Daniel Filmus -titular del MECyT- y Darío Pulfer -director de la OEI sede regional Buenos Aires). Se indagaron estos materiales, desde el prisma de la sociología histórica del conocimiento y la historia intelectual, porque son textos que contienen ideas y conceptos que permiten comprender los puntos de vista construidos por el Estado, las instituciones y los sujetos, en un contexto histórico, social y político, sobre sus temas y problemas educativos.

El Programa Nacional de Educación Solidaria (PNES)

El 25 de mayo de 2003, Néstor Kirchner asumió la presidencia argentina. El nuevo mandatario designó como titular del MECyT a Daniel Filmus, un sociólogo que dirigió la FLACSO Argentina en los años noventa y se desempeñó como secretario de educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires entre el 2000 y el 2003, precisamente en la gestión del frepasiستا Aníbal Ibarra.

Daniel Filmus recuperó la política pública de Escuela y Comunidad, que se había discontinuado por decisión de la ministra de educación Graciela Giannettasio en febrero de 2002, durante la presidencia de Eduardo Duhalde, pero le dio un nuevo encuadre en el PNES (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007b). Al frente de este

programa nacional, Filmus designó a María Nieves Tapia, quien había coordinado el Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario en los años del menemismo y el Programa Nacional Escuela y Comunidad en los tiempos de la Alianza. Formada en el profesorado de Historia del Instituto Joaquín V. González, como se señaló en otro lugar (Amar, 2019a), Tapia contaba también con experiencia en el diseño y gestión de proyectos comunitarios en las escuelas y organizaciones sociales. En la Iglesia Católica, por caso, no sólo había ocupado la vicepresidencia de la Pastoral Juvenil, sino también una posición importante en el Comité Organizador de la Jornada Mundial de la Juventud, que trajo por segunda vez al Papa Juan Pablo II a la Argentina en 1987.

El PNES continuó con la difusión de los proyectos de aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas, pero sus principales orientaciones se focalizaron en los temas de la nueva agenda educativa del gobierno de Néstor Kirchner (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004). En primer lugar, esta política pública se ubicó en la órbita de la Unidad de Programas Especiales del MECyT, a cargo de Ignacio Hernaiz; en segundo lugar, su trabajo pedagógico oficial se centró en la organización de seminarios, foros, premios y jornadas educativas solidarias, así como en la producción de publicaciones no sólo destinadas como materiales de capacitación a las escuelas y ONG, sino también a los institutos de formación docente y las universidades (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007b); en tercer lugar, este programa nacional se propuso colaborar con la estrategia política del gobierno nacional para “salir del infierno”, una expresión que solía utilizar el presidente Kirchner: esto significaba, por ejemplo, poner nuevamente en el centro de la escena el rol del Estado para contribuir con acciones educativas de calidad a la recuperación del desarrollo productivo, la reducción del desempleo y la disminución de la tasa de pobreza que había alcanzado, como señalaba el INDEC (2002), al 57,5% de la población en octubre de 2002.

A partir de 2003, el PNES retomó la organización de los seminarios internacionales dedicados a la promoción de los proyectos educativos solidarios. En este nuevo período, se lo denominó como Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Además, se prosiguió con la celebración del Premio Presidencial Escuelas Solidarias. En estos espacios institucionales, los funcionarios ministeriales, los especialistas y los educadores se reunían anualmente para construir y actualizar parte de los fundamentos conceptuales de esta política pública sobre Escuela y Comunidad en el primer gobierno del ciclo kirchnerista.

El Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario

Los funcionarios ministeriales. Con Argentina, con América Latina.

En el discurso de apertura del seminario de 2004, Daniel Filmus afirmaba que el sistema educativo no sólo debía enseñar contenidos, sino también formar argentinos comprometidos con el país, los compatriotas, la paz y la solidaridad. Los docentes, continuaba, no educaban para que los estudiantes aprueben una materia, sino para construir un mañana mejor. Ese mañana tenía por fin el diseño de una sociedad con integración social, en franca oposición a las sociedades de la exclusión de los años noventa:

En este sentido, tenemos que ser muy claros; quienes no construyen un país donde el esfuerzo, el trabajo, la autoridad y la capacitación sean cartas de triunfo sino que lo sea el exitismo rápido, quienes no construyen un país donde todos tengan lugar

y no solamente una porción de la población, no pueden levantar sus dedos acusadores contra la escuela. (...) [...] Fueron nuestras escuelas el único lugar que trabajó por la integración cuando toda la sociedad excluía (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p. 8).

En el discurso inaugural del seminario de 2005, Filmus ratificó que las escuelas no sólo debían formar estudiantes con muchos conocimientos de matemática, lengua, filosofía, química y física, sino también con valores solidarios para construir un país con desarrollo productivo, más justo y solidario. Para ello, concluía, se había creado el PNES:

El trabajo con los valores en la escuela es tan importante como el trabajo con los contenidos. Es más: no se puede transmitir contenidos sin valores, como tampoco se puede transmitir valores sin contenidos. (...) Con escuelas así, con chicos así, con docentes que enarbolan las banderas de la solidaridad como el principal elemento para construir un mundo mejor, estamos seguros de que vamos a construir la Argentina que todos necesitamos. Una Argentina por supuesto más productiva, con más desarrollo económico, pero principalmente, una Argentina más justa y más solidaria (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 8).

En las Palabras Preliminares del seminario de 2005, el jefe de la Unidad de Programas Especiales, el profesor Ignacio Hernaiz comentaba que era posible construir una sociedad más justa y solidaria. La escuela era, para Hernaiz, el lugar ideal para la inclusión social, la innovación pedagógica, el respeto por los pueblos originarios, la promoción de la identidad nacional y latinoamericana. Esto se podía ejercitar a través de los proyectos educativos solidarios:

Para terminar, me gustaría decirles que de la “Canción para todos” que hace un rato cantábamos -y que es un himno de Latinoamérica, un himno de los pueblos hermanos y también de la solidaridad- nos quedamos con algunas palabras clave: en principio, “todas las voces”. (...) Todas las voces, todas las manos. Y todas las sangres: la sangre no es una palabra fácil porque en muchos casos se asocia a las luchas, a las muertes y a dar la vida. Pero nosotros lo relacionamos, desde nuestra perspectiva, a la identidad, a nuestra cultura, por el respeto de los pueblos originarios, por la interculturalidad latinoamericana. Esta es la sangre que nos mueve (...) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, p. 13).

En el discurso inaugural del seminario de 2006, por su parte, el secretario de educación de la nación, Juan Carlos Tedesco afirmaba que las instituciones de educación superior eran lugares fundamentales para formar a una élite dirigente capaz de promover el pilar educativo del “aprender a vivir juntos”, propuesto por Jacques Delors en *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Era necesario “aprender a vivir juntos”, según el pedagogo argentino, para contrarrestar las tendencias de desigualdad y exclusión sociales que se habían consolidado con el nuevo capitalismo en las últimas décadas:

Estamos viviendo momentos en donde la idea de vivir juntos ya no puede seguir sustentada en los pilares tradicionales. Antes no teníamos que aprender a vivir juntos, porque estábamos obligados a hacerlo. (...) Esa solidaridad, hoy en día, en nuestra sociedad, ya no alcanza. En el pasado, explotadores y explotados tenían un vínculo, los dos eran necesarios. Hoy, además de que sigue la explotación, se agregó un fenómeno nuevo que es la exclusión, y el excluido en términos de ese funcionamiento de la sociedad, no es necesario. (...) La sociedad que exige esta sociedad es más voluntaria, más reflexiva, más consciente, más política. Y es por eso que hay que aprender a ser solidario y hay que enseñar a ser solidario (Ministerio de Educa-

Estas tomas de posición de Tedesco, Filmus y Hernaiz tenían por fin primero orientar la política de educación solidaria hacia la construcción de una sociedad integrada, más justa, sin exclusión social. Según el testimonio de Filmus, en el caso puntual de sus intervenciones públicas se pretendía dirigir, además, una crítica contra las ideas promovidas por el Banco Mundial, el enfoque de recursos humanos y la teoría del capital humano, que reducían la función de la educación a la formación de sujetos competitivos y eficientes para el mercado laboral y el crecimiento del PBI (nacional, *per cápita*)³. A esta visión instrumental, Filmus le oponía la idea durkheimiana de la educación como el mecanismo institucional elegido en las sociedades modernas para transmitir un conjunto de conocimientos y valores con el objetivo de construir y reforzar los lazos y la unidad sociales⁴.

Estos funcionarios ministeriales no estaban solos. Sus ideas y políticas eran apoyadas por algunas autoridades de los organismos regionales especializados en educación. El director adjunto de la oficina regional Buenos Aires de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Darío Pulfer sostenía que la igualdad y la educación en valores eran temas imprescindibles para construir sociedades más justas e integradas en el nuevo período histórico que se abría con los gobiernos de la región en el siglo XXI. La educación solidaria, continuaba, podía colaborar con esta tarea:

América Latina sale del siglo XX mucho más pobre y más desigual. (...) Pero ahora viene lo más complicado, cuando tenemos la sensación de que el agua baja, cuando parece estar arrancando un nuevo proyecto histórico que tiene en el centro la agenda de la justicia, la lucha de la igualdad, cómo hacer para que esto, que surgió en la emergencia como una respuesta a la crisis, pase a ser una actividad sistemática, orgánica, cómo se transforma en un proyecto. (...)
(Las escuelas solidarias) Son escuelas que dialogan con el contexto. (...) Nos hacen acordar mucho a esas "escuelas mundo", de las que hablaba Freire, escuelas que están en sintonía con la realidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p.15).

Según el testimonio de Darío Pulfer, las escuelas solidarias se parecían a las "escuelas mundo" pensadas por Freire porque no sólo estaban conectadas con la realidad social, sino también porque construían los conocimientos educativos en y a partir de la relación con las problemáticas de sus entornos comunitarios⁵. En un artículo titulado Nuestro Freire 2.0, publicado el 6 de septiembre de 2011, Pulfer amplió esta idea al sostener que los docentes en la sociedad-red, por ejemplo, podían seguir recurriendo a Freire y sus pedagogías (de la pregunta, de la autonomía, de la esperanza, de la indignación) para pensar no sólo sus prácticas en una clave crítica, sino también a las escuelas como mediadoras entre el adentro y el afuera, entre las experiencias de aula y el mundo, entre lo local y lo global, entre la sociedad y el nuevo mundo digital:

Sigamos el método de Freire:
Leer el mundo y reescribirlo.
Compartir/comunicando la lectura del mundo.
Construir conocimiento.
Fundar una práctica de la libertad en sujetos autónomos. (...)
Sigamos la concepción de Freire:
Hacer preguntas, dando orientación, sentido, profundidad, problematizando...

Contextualizar, sistematizar, reflexionar sobre la práctica, compartir, comunicar, construir nueva teoría....

Volver al contexto y fundar nuevas prácticas, con alegría y seriedad, con indignación ante la injusticia, con audacia y esperanza, con confianza en la capacidad de los alumnos, con asombro y búsqueda permanente (Pulfer, 2011, s/n).

En estas coordenadas, el Ministerio de Educación Nacional conducido por Daniel Filmus enmarcó esta política de Escuela y Comunidad con centro en el diseño de proyectos educativos solidarios. Con este tipo de proyectos, que reconocían como uno de los antecedentes principales al *service learning* anglosajón, se buscaba articular, según María Nieves Tapia, coordinadora del PNES, los contenidos disciplinares, el protagonismo estudiantil y el servicio solidario para responder a los problemas educativos y comunitarios que se habían incrementado tras la crisis de 2001:

El concepto de aprendizaje-servicio, como lo desarrollaremos a lo largo del Seminario, implica articular dos tipos de actividades que muchas veces en el sistema educativo corren en paralelo: las actividades específicas del aprendizaje académico, disciplinar, las investigaciones que se hacen en terreno, por un lado, y, por otro lado, todo ese caudal de actividades solidarias que está presente en la mayoría de las instituciones educativas argentinas y latinoamericanas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p.11).

Los especialistas. Con calidad educativa para la formación de una ciudadanía activa

En el seminario de 2003, Michel Beni, profesor de Didáctica y Pedagogía Experimental de la Universidad de Verona (Italia), le comunicaba al auditorio que era necesario una “revolución positiva”, capaz de dar sentido a un “pensar compartido”. Ese pensar común, que debía enfrentar múltiples problemas comunes, sostenía Beni, mientras aludía al sociólogo alemán Ulrich Beck, no se podía desarrollar en una “comunidad de solos” (libertaria, egoísta, estética y superficial), sino en una comunidad ética y responsable por los otros:

Hay una especie de incoherencia lógica en este razonamiento. No se tiene en cuenta que, en nuestro mundo cada vez más globalizado, todo depende de todos y que el privilegio de vivir en una comunidad requiere el esfuerzo común hacia un bien que está por encima de las necesidades individuales (Ministerio de Educación de la Nación, 2008b, p. 12).

La educación escolar, decía Beni, tenía que encargarse de construir esa comunidad común a través de la garantía del derecho a la educación: esto era, el “derecho-deber de humanización y de identidad”, que sólo era posible cuando los miembros de una sociedad se reconocían entre sí como personas iguales. Esta educación, a su juicio, debía promover la pro-socialidad, que se podía desarrollar a través de los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad educativa:

Desde este punto de vista, las finalidades de la metodología educativa del “aprendizaje-servicio” sin duda son de naturaleza prosocial. Ante todo, se proponen objetivos pedagógicos de calidad, unitarios y sistemáticos, no sólo por el contenido de las actividades en sí, sino sobre todo por el método y los objetivos, tales como:

- la implicancia directa y protagonismo de los alumnos;
- una respuesta solidaria a una real necesidad de la comunidad (finalidad prosocial);
- el mejoramiento de la calidad de aprendizaje en los alumnos, utilizando los contenidos y los métodos propios de las disciplinas de estudio (y esta es una gran finalidad pedagógica) (Ministerio de Educación de la Nación, 2008b, p.16).

Andrew Furco, director del Centro de Investigación y Desarrollo sobre Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Berkeley (California, Estados Unidos), se preguntaba qué era una experiencia de aprendizaje-servicio de calidad. Entre otras cuestiones, respondía, eran aquellas prácticas pedagógicas solidarias que tenían un alto impacto no sólo en el desarrollo académico y cognitivo (más conocimientos, mejores notas, mayor asistencia escolar), sino también en el desarrollo cívico (más participación en la comunidad y las cuestiones públicas), el desarrollo profesional (preparación para el mundo del trabajo), el desarrollo ético y moral (liderazgo, empoderamiento, resiliencia) y el desarrollo social (menos prejuicios, más conductas solidarias):

Cuanto mayor sea la calidad del aprendizaje-servicio, mayor será su impacto. Pero no debemos estancarnos en pensar que hay una relación directa o automática entre el aprendizaje-servicio y los resultados académicos, y definir primero un aprendizaje-servicio de calidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p.26).

La preocupación por la relación entre el aprendizaje-servicio y el desarrollo cívico fue retomada por Miquel Martínez. El profesor de la Universidad de Barcelona sostenía que el aprendizaje-servicio de calidad era una excelente propuesta para formar a los estudiantes en una ciudadanía activa. En esta sociedad global y multicultural de la información, comentaba, se nos imponían una serie de retos y compromisos que debíamos abordar desde la educación formal y no formal (sostenibilidad, alfabetización funcional y digital, educación intercultural). Era por esto que, a su juicio, se necesitaba de iniciativas como el aprendizaje-servicio para impulsar algunos saberes (comprensión crítica del mundo, comunicación oral y escrita fluida, conocimiento de las posibilidades y límites sociales) necesarios para modelar una sociedad civil activa con acceso a los derechos sociales, en el marco de una democracia participativa con inclusión social

Cuando pretendemos que las propuestas de aprendizaje-servicio contribuyan a la formación de la ciudadanía activa, como mínimo han de fomentar competencias en la persona que permitan que se implique en proyectos colectivos mejor que antes, que esté mejor entrenada para hacerlo, esté más acostumbrada para ejercer responsabilidad; es decir, para asumir las consecuencias de sus conductas y saber analizarlas y reconocerse como autor de sus conductas. En fin, ser capaz de contribuir a la transformación, no ser un mero observador de lo que pasa, sino ser un participante auténtico. Este es el tipo de ciudadanía activa que interesa. Un tipo de ciudadanía que contribuya a la inclusión social (...) (Ministerio de Educación de la Nación, 2008a, pp. 55-56).

Esa ciudadanía activa, además, debía ser resiliente para enfrentar, por ejemplo, los efectos sociales regresivos de las políticas neoliberales locales aplicadas en los años noventa. En las actas del seminario de 2003, el doctor Aldo Melillo, integrante del Centro Internacional de Investigación y Estudio de la Resiliencia de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) sostenía que la resiliencia se construía a partir de los pilares de la autoestima, la moralidad, el humor, la creatividad, la introspección, la capacidad de relacionarse, las iniciativas, la independencia, la capacidad de pensamiento crítico. El concepto de resiliencia relacional, puntualmente, podía contribuir, según la licenciada Paula Kanacri del Grupo Nexos de Tucumán, con un conjunto de saberes y experiencias para potenciar el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio:

¿Puede la resiliencia como constructo teórico inspirar efectivamente y significar un “plus” en conocimiento y en acción a los proyectos de aprendizaje-servicio? Una intuición incipiente como respuesta es que podría serlo en la medida en la que se pueda ahondar en el concepto de resiliencia relacional y demostrar, sistemáticamente, el tipo de relación establecida entre los sujetos actuantes de un proyecto de aprendizaje-servicio con su entorno y a nivel institucional (Ministerio de Educación de la Nación, 2008b: 51).

El Premio Presidencial Escuelas Solidarias

Los educadores. Con una escuela solidaria orientada hacia el desarrollo productivo, el empleo y la inclusión educativa

En este evento público, se pueden percibir algunos de los criterios establecidos por el PNES-MECyT para premiar a los proyectos educativos solidarios diseñados por las escuelas argentinas. Entre otros criterios oficiales se puede reconocer, al menos, dos principios de evaluación: las contribuciones educativas de calidad al desarrollo productivo y el empleo; a partir de la sanción y promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) nro. 26.206/06, la promoción de la idea de inclusión educativa.

En el Premio Presidencial de 2005, por ejemplo, los tres primeros premios fueron otorgados a los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados por la Escuela Albergue N°80 Vicente López y Planes (Cangrejillos, Jujuy), dedicado a promover la forestación para el establecimiento de huertas y viveros familiares en la Puna; el Colegio de Capacitación Laboral San José Obrero (Neuquén), destinado a capacitar en oficios a los jóvenes y adultos de las comunidades mapuches; el Colegio Pablo Apóstol (Yerba Buena, Tucumán), cuyo foco de acción giró en torno a la promoción de la salud comunitaria y la biodiversidad regional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006).

Inés Dussel, coordinadora del Área de Educación de la FLACSO Argentina, en calidad de comentarista de esta edición del Premio Presidencial, no sólo reconocería el valor educativo de estas experiencias solidarias presentadas por los directivos, docentes y estudiantes de las escuelas premiadas, sino también la relación novedosa que estos proyectos anudaban entre el currículum escolar y el mundo del trabajo:

El aprendizaje en servicio tiene mucho que ver con un aprendizaje en relación a otra relación con el trabajo. Los tres proyectos que se premiaron, en líneas generales, tienen una relación con el trabajo muy diferentes a la que se pensó tradicionalmente. Hace varios años, estudié la relación entre currículum y trabajo en la escuela media, y observé cómo, desde hace 120 años, el trabajo siempre fue concebido como un elemento marginal. Desde algunos sectores de las clases medias, desde el normalismo y también desde los sectores más progresistas en la pedagogía, se pensaba que el trabajo es algo que condena a los pobres a seguir pobres, el trabajo es algo que no es valioso, y por eso no debe aprenderse en la escuela, porque la escuela está reservada a los saberes humanistas. (...) Eso, hoy, en el contexto de alto desempleo, sabemos que está muy lejos de ser cierto; hemos aprendido duramente que el trabajo (...) tiene un papel fundamental en nuestra sociedad (...) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, pp. 111-112).

Margarita Poggi, por su parte, reconocía también con sus comentarios que estos proyectos educativos solidarios eran experiencias innovadoras que ya formaban parte de la vida regular de la cultura escolar. Estas prácticas pedagógicas, según la directora del IIFE- UNESCO

Sede Regional Buenos Aires, no sólo contribuían a saldar posibles desencuentros entre la escuela y la comunidad, sino también invitaban a (re)pensar el concepto de comunidad:

En este sentido, recordé las palabras de Zygmunt Bauman en un libro que se denomina “Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil”. Él tiene un inicio muy interesante, muy movilizador del pensamiento, cuando dice “todas las palabras tienen significados pero hay algunas palabras que además de significados conllevan sensaciones y una de esas palabras es el término comunidad”. Luego afirma que cada vez que uno habla de la “comunidad” no sólo remite al sentido que el término tiene, sino que despierta ciertas sensaciones y está presente la idea de la seguridad, de lo próximo, de la mismidad, es decir, lo parecido. Pero al mismo tiempo que Bauman expresa esto, convoca a repensar estas sensaciones que aparecen cuando uno menciona el término comunidad –y algo de esto ya lo planteó Inés-, porque, sin duda, una comunidad no está conformada hoy, solamente, por aquello más próximo o que forma o conforma el contexto próximo a una institución (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006, pp. 114-115).

La Ley de Educación Nacional (LEN) nro. 26.206/06 no sólo sustituyó a la Ley Federal de Educación (LFE) nro. 24.195/93 impulsada por la denominada transformación educativa, sino también fijó una dirección que se plasmó en una agenda educativa de políticas estatales centradas en la inclusión (Feldfeber y Gluz, 2011 y 2020). En la nueva ley, el concepto de inclusión educativa, parafraseando a Acedo y Opertti (2012), no era considerado sólo en términos de necesidades especiales o de demandas de los sectores vulnerables, como sucedió en la región en los años noventa, sino desde un punto de vista integral, transversal y transformador de todo el sistema educativo.

En este marco de orientación, la LEN terminó de consagrar, en el artículo 32 inciso g), las líneas de trabajo pedagógico oficial sobre los proyectos educativos solidarios y las acciones de voluntariado juvenil y aprendizaje-servicio en la escuela secundaria, así como también las actividades institucionales de extensión y aprendizaje-servicio con el artículo 123 inciso l). Según el testimonio público de María Nieves Tapia, Daniel Filmus fue uno de los impulsores de la introducción de la educación solidaria en la nueva ley educativa nacional. El apoyo de Filmus a este tema, comentaba Tapia, podía mostrarse con una línea de continuidad en las últimas décadas: no sólo como director de la FLACSO Argentina en los años noventa, como secretario de educación de la Ciudad de Buenos Aires a principios de dos mil, sino también como ministro de educación nacional al crear el PNES o establecer el 8 de octubre como el Día Nacional del Estudiante Solidario⁹.

La preocupación por la inclusión educativa, entonces, se instaló con mucha más fuerza en el seminario internacional a partir de 2007. En un apartado de las actas del 10° seminario, titulado Aprendizaje-Servicio e Inclusión Educativa, la profesora María del Carmen Trincado señalaba que la exclusión educativa no sólo encontraba sus causas en la familia y la sociedad, sino también en la propia escuela. Esta integrante del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)¹⁰ sostenía que cada unidad educativa debía desarrollar actividades inclusivas para alentar la adaptación a las situaciones diferentes, pero también para resolver problemas y construir vínculos afectivos con las familias y el entorno comunitario. Trincado consideraba que el aprendizaje-servicio trabajaba en dirección a estos objetivos de inclusión educativa: prueba de ello, los cambios positivos que había producido en las escuelas medias y especiales (Ministerio de Educación de la Na-

ción, 2008a).

Al respecto, Gladys Kochen, coordinadora del Programa Nacional de Inclusión Educativa del MECyT, no tenía dudas que los proyectos de aprendizaje y servicio colaboraban en la formación de ciudadanos solidarios e inclusivos. Por este motivo, para Kochen, este tipo de programas nacionales tenían que convertirse en una política de Estado:

Comparto la idea de que el aprendizaje-servicio tiene que ver con seguir creyendo en la solidaridad, que la construcción se hace por inclusión y no por exclusión, que tenemos que seguir nominando y premiando al que se esfuerza, al que trabaja, al que puede ser ejemplo y no disfrutar todos los domingos por ver quién va cayendo, un juego perverso en el que hoy toda la sociedad está involucrada. (...)

Y que, en la medida en que se conviertan en políticas de Estado, tenemos más garantía de no tener que pensar que es una escuela u otra escuela, o es un docente u otro docente, sino que es un grupo de escuelas que empieza a arrastrar al resto con una determinada concepción (Ministerio de Educación de la Nación, 2008a, p. 137).

El Premio Presidencial de 2007 también prestó atención al tema de la inclusión. María Marta Mallea (CLAYSS), en calidad de comentarista de las experiencias ganadoras de esta edición afirmaba que estos proyectos de aprendizaje-servicio (por caso, “Ñande Rekó, nuestro modo de ser”, la radio comunitaria rural y móvil de las Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Corrientes) eran prácticas educativas de calidad y de integración que habían convertido a la comunidad en un aula más grande, en la que todos aprendían más conocimientos y valores como la solidaridad:

Ustedes convirtieron a toda la comunidad en un aula donde todos aprenden, los que están en la escuela y también los que estamos afuera. (...)

El aprendizaje-servicio integra escuelas, integra docentes, integra asignaturas, integra chicos y grandes. La vocación integradora del aprendizaje-servicio es distintiva y es lo que permite que estas escuelas lleguen a hacer estas maravillosas experiencias que nosotros acabamos de escuchar (Ministerio de Educación de la Nación, 2008a, p. 232).

A modo de cierre

Lo perturbador, o lo que se dice en inglés lo *trouble* de estas visiones y estos asuntos, los nombro, pues, con una expresión francesa una vez más intraducible para recordar al menos que el archivo reserva siempre un problema de traducción. Singularidad irremplazable de un documento que hay que interpretar (...). (Derrida, 1997, p.97-98).

Los fundamentos conceptuales de la política sobre Escuela y Comunidad diseñada por el PNES se construyeron, en parte, con los aportes intelectuales de funcionarios ministeriales, especialistas y educadores presentes en los seminarios internacionales de aprendizaje-servicio y los premios presidenciales otorgados a las escuelas solidarias. Entre otros aportes, se puede mencionar: 1) la educación en aprendizajes y valores solidarios para la integración social (Daniel Filmus); 2 y 3) la educación solidaria para “aprender a vivir juntos” (Juan Carlos Tedesco) y construir la identidad e integración latinoamericanas (Ignacio Hernaiz); 4) los pilares teóricos del aprendizaje y servicio solidario (María Nieves Tapia); 5) la filiación entre las escuelas solidarias y las “escuelas mundo” referidas por Paulo Freire (Darío Pulfer); 6) la educación pro-social para la comunidad de iguales (Michel Beni); 7) los criterios de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio (Andrew Furco); 8) las siner-

gias entre el aprendizaje-servicio y los estudios psicológicos sobre la resiliencia relacional (Aldo Melillo, Paula Kanacri); 9) la formación en aprendizaje y servicio para la construcción de una ciudadanía activa (Miquel Martínez); 10) las reflexiones sobre el concepto de comunidad a partir de una lectura de la sociología de Zygmunt Bauman (Margarita Poggi); 11) las contribuciones del aprendizaje-servicio al currículum escolar orientado hacia la producción y el trabajo (Inés Dussel); 12) los vínculos entre el aprendizaje-servicio y la inclusión educativa (María del Carmen Trincado, Gladys Kochen, María Marta Mallea).

Con todas estas ideas producidas en los centros mundiales de las ciencias sociales y humanas (Estados Unidos, Europa), los organismos internacionales y regionales (UNESCO, OEI) y América Latina (con centro en Argentina) se fue constituyendo, mediante múltiples traducciones (Chartier, R. en Bourdieu y Chartier, 2011) o traducciones y usos de conocimientos (Burke, 2017), los fundamentos conceptuales eclécticos de esta política nacional enmarcada en el paradigma de la educación solidaria. Entre 2003 y 2007, esta política pública continuó con la difusión de los proyectos de aprendizaje y servicio solidario en las escuelas, tal como se hizo, según lo señalado en otro lugar (Amar, 2019a y b), en los gobiernos de Ménem y de la Rúa; pero, a diferencia de los años noventa, sus principales orientaciones no se concentraron en la inculcación de una serie de competencias para la formación de sujetos eficientes, autogestivos y pro-sociales para la nueva sociedad del conocimiento del “fin de la historia”, sino en la promoción de una educación solidaria de calidad para la construcción de una ciudadanía activa y resiliente con capacidad para diseñar un país productivo y más justo, con empleo, inclusión educativa e integrado con América Latina, luego de la crisis del orden neoliberal a partir del estallido de diciembre de 2001.

El carácter ecléctico de las ideas y conceptos de esta política de Estado encontró su condición de posibilidad no sólo por los desfasajes estructurales en las relaciones entre el centro y la periferia (Altamirano, 2004 y 2013), entre la circulación internacional de las ideas y sus adaptaciones nacionales (Neiburg y Plotkin, 2004), entre las condiciones históricas y sociales de los campos de producción y recepción de las ideas (Bourdieu, 2006a), sino también por las relaciones no lineales entre el discurso y las políticas educativas de status supranacional y sus transposiciones encarnadas en las orientaciones de las políticas educativas nacionales, que se adecuan a las tradiciones históricas y culturales de sus sistemas de enseñanza particulares (Schriewer, 2011). Este eclecticismo se manifestó en la articulación de múltiples y heterogéneas propuestas, teorías, autores y experiencias, pero también en el esfuerzo por construir un vínculo de necesidad entre ellas: por ejemplo, entre el aprendizaje-servicio anglosajón (con énfasis en los impactos educativos), los proyectos educativos locales centrados en los aprendizajes y valores solidarios, los estudios psicológicos sobre la educación pro-social y la resiliencia relacional, la pedagogía emancipadora freireana, los pilares para la educación del siglo XXI (Delors-UNESCO), el pensamiento social crítico para el desarrollo económico nacional y la identidad e integración latinoamericanas.

Esto confirma lo señalado por Hall (2017): en nuestras sociedades democráticas y liberales, una de las funciones del Estado Nacional es la condensación de varios y distintos elementos para, una vez combinados según los objetivos de cada coyuntura, conformar una unidad contingente destinada a dirigir, coordinar, regular, renovar las complejas relaciones de conflicto entre los grupos y clases sociales.

Notas

- ¹ El modelo económico neoliberal argentino (1976-2001) se basó en un patrón de acumulación fundado en el endeudamiento externo, la valorización financiera y la fuga de capitales (Basualdo, 2006; 2017).
- ² Bourdieu (2006b) afirmaba que en la recepción de los autores y sus ideas operaban también las “fuerzas de no recepción”, la negativa de saber, el odio a la verdad, el reconocimiento sin conocimiento.
- ³ Entrevista personal realizada a Daniel Filmus el 3 de agosto de 2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- ⁴ Testimonio público de Daniel Filmus en CLAYSS (2017).
- ⁵ Conversación de trabajo (virtual) con Darío Pulfer, realizada el 28 de agosto de 2020.
- ⁶ En los años noventa, María Nieves Tapia tomó contacto personal con referentes de Estados Unidos (por ejemplo, con Donald Eberly) para conocer en detalle los proyectos de *service learning* desarrollados en ese país. En el cruce de estos intercambios, Cecilia Braslavsky (a cargo de la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) y María Nieves Tapia (como coordinadora del Proyecto Especial Educación y Servicio Comunitario) comenzaron a diseñar una política pública sobre Escuela y Comunidad con eje en los proyectos de servicio comunitario y aprendizaje-servicio, en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación nro. 24.195/93 y la Resolución nro. 57 de 1997 del Consejo Federal de Cultura y Educación (Amar, 2019a).
- ⁷ En 2006, la editorial Ciudad Nueva publicó Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles, un libro de Tapia (2006) dedicado a sistematizar los principios teóricos y prácticos para diseñar proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas, organizaciones sociales e instituciones de educación superior.
- ⁸ Entre los principales cambios introducidos por la Ley de Educación Nacional nro. 26.206/06, se pueden mencionar las modificaciones realizadas a la estructura por niveles y ciclos del sistema educativo, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la creación del INFD, el énfasis otorgado a una educación de calidad e inclusiva. Entre las principales continuidades con la Ley Federal de Educación nro. 24.195/93, se puede enunciar la nominación de todas las escuelas como públicas (Feldfeber y Gluz, 2011).
- ⁹ Testimonio público de María Nieves Tapia en CLAYSS (2017).
- ¹⁰ El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) es una organización social argentina dedicada a promover la pedagogía del aprendizaje-servicio en América Latina. Fue creada, entre otros integrantes, por la profesora María Nieves Tapia en 2002. Para mayor información: www.clayss.org.ar
- ¹¹ Fukuyama (1992) aludía con esta expresión al triunfo de la democracia liberal a nivel mundial, luego del fin de la Guerra Fría y tras la caída del Muro de Berlín, la disolución de la URSS y la implosión del bloque socialista.

Referencias Bibliográficas

- Acedo, C. y Operti, R. (2012). Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos. En Rambla, X. (ed). *La Educación para Todos en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Altamirano, C. (2004). Entre el naturalismo y la psicología social: el comienzo de la “ciencia social” en la Argentina. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Altamirano, C. (2013). *Intelectuales. Notas de investigación sobre una tribu inquieta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Amar, H. M. (2019a). Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). La configuración discursiva de una política educativa nacional. Prohistoria: Rosario.
- Amar, H. M. (2019b). “Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001). Decisiones teóricas y principales hallazgos de una investigación educativa”, en Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, 2019, p. 1-10. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>
- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Basualdo, E. (ed.) (2017). *Endeudar y fugar. Un análisis de la historia económica argentina, de Martínez de Hoz a Macri*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006a). Las condiciones sociales de la circulación de las ideas. En Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

- Bourdieu, P. (2006b). ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. En Bourdieu, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada.
- Bourdieu, P. (2015). *Sobre el Estado. Curso en el Collège de France (1989-1992)*. Buenos Aires: Anagrama.
- Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educ. Soc.* 32, (115) 339-356. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2020). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* 13, 19-38. Recuperado de: https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último Hombre*. Barcelona: Planeta.
- Hall, S. (2017). *Estudios culturales 1983. Una historia teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- INDEC (2002). *Encuesta Permanente de Hogares. Incidencia de la Pobreza y de la Indigencia en 31 aglomerados urbanos*. Octubre. Buenos Aires: INDEC.
- Kulfas, M. (2016). *Los tres kirchnerismos. Una historia de la economía argentina (2003-2015)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina*. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comp.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Pucciarelli, A. y Castellani, A. (2017). Introducción. El kirchnerismo y la conformación de un régimen de hegemonía escindida. En Pucciarelli, A. y Castellani, A. (coord). *Los años del kirchnerismo. La disputa hegemónica tras la crisis del orden neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pulfer, D. (2011). Nuestro Freire 2.0. *Iberoamérica divulga*, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Nuestro-Freire-2-0-por-Dario>
- Schriewer, J. (2011). Políticas educativas y formas de saber en la escuela moderna global. Problemas teóricos y metodológicos. En Caruso, M. y Tenorth, H. E. *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Conferencias Audiovisuales

- CLAYSS (2017). “Un balance a los 20 años. Aportes del aprendizaje-servicio solidario a una educación inclusiva y de calidad”, en el 20° Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario, Conferencia Audiovisual realizada en la Universidad Católica Argentina el 24 de agosto de 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pROFN3jrtH0&t=41s>

Conversaciones, entrevistas

Conversación de trabajo (virtual) con Darío Pulfer, realizada el 28 de agosto de 2020.

Entrevista personal realizada a Daniel Filmus el 3 de agosto de 2018 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Leyes, resoluciones, actas

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Ley Federal de Educación Nº. 24.195, 1993, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución nro. 57 de 1997, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). Aprendizaje y servicio solidario. *Actas del 5° y 6° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Actas del 7° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). Aprendizaje y servicio solidario en la Escuela. *Actas del 8° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ley de Educación Nacional Nº. 26.206, 2006, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007a). Educación Solidaria. *Actas del 9° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007b). 10 años de aprendizaje-servicio en Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2008a). Cumpliendo una década. *Actas del 10° Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2008b). Antología 1997-2007. *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Páginas web

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS): www.clayss.org.ar

Pensando la enseñanza de las Ciencias de la Computación en el nivel primario: una experiencia de la Especialización Superior en la ciudad de Tandil

Thinking Computer Science Teaching in Primary School: one experience from the Higher Level Specialization in Tandil city

Carmen Leonardi

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: cleonard@exa.unicen.edu.ar

Virginia Mauco

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: vmauco@exa.unicen.edu.ar

Laura Felice

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: lfelice@exa.unicen.edu.ar

Nerina Menchón

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: nmenchon@fch.unicen.edu.ar

Resumen

El presente artículo aborda un estudio realizado en el marco de la Especialización Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la Enseñanza Primaria, cuyo diseño y dictado estuvo a cargo de un equipo de docentes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT N°166). El objetivo de este trabajo es indagar acerca de las construcciones de secuencias didácticas realizadas por los docentes de nivel primario que están cursando la Especialización. Esas secuencias fueron diseñadas como parte de los trabajos realizados durante las cursadas de los módulos de Resolución de Problemas con Computadoras, Introducción a la Programación 1 y Práctica Integradora II de la Especialización, donde se abordaron contenidos y metodologías pedagógico-didácticas para la enseñanza, en el nivel primario, de las estructuras de control, concepto básico en la programación.

Palabras clave: ciencias de la computación, formación docente, enseñanza de la programación, nivel primario.

Abstract

This paper addresses a study carried out in the context of the Higher Level Teaching Specialization in Didactics of Computer Science for Primary Education, whose design and implementation was carried out by a team of teachers from a local Public University (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -UNICEN) and a Higher Institute of Teacher and Technical Training (ISFDyT No. 166). The goal of this work is to inquire about the constructions of didactic sequences carried out by primary level teachers who are studying the Specialization. These sequences were designed as part of the work carried out during the courses of the modules of Problem Solving with Computers, Introduction to Programming 1 and Integrative Practice II of the Specialization, where pedagogical-didactic contents and methodologies were addressed for teaching, in the primary level, the control structures, a basic concept in programming.

Key words: computer science, teacher training, teaching programming, primary education.

LEONARDI, C. y otras (2021) "Pensando la enseñanza de las Ciencias de la Computación en el nivel primario: una experiencia de la Especialización Superior en la ciudad de Tandil". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 227-242. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-298>

RECIBIDO: 16/10/2020 – ACEPTADO: 29/10/2020

1. La enseñanza de las Ciencias de la Computación en el sistema educativo Argentino

Contexto de la investigación

Desde hace una década, se ha abierto el debate en muchos países del mundo —como Inglaterra, Israel, Estados Unidos o Nueva Zelanda— acerca de la enseñanza de contenidos de las Ciencias de la Computación (CC) y de su inclusión en los diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo (Riesco et al., 2014).

En Argentina, en el año 2015, el Consejo Federal de Educación estableció la importancia estratégica para el sistema educativo de la enseñanza y el aprendizaje de la Programación, durante la escolaridad obligatoria, para fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, conforme a lo establecido en el Art. N° 3 de la Ley de Educación Nacional (Res. CFE N° 263/15). En este contexto, la Fundación Dr. Manuel Sadosky¹, a través de la iniciativa Program.AR², fue pionera en el desarrollo de diferentes proyectos de capacitación para docentes y estudiantes de todo el país en torno a estas temáticas.

En el año 2016, Program.AR realizó una convocatoria a Universidades Nacionales con carreras o departamentos en Informática o CC que tuvieran interés en diseñar y dictar una especialización de formación docente en asociación con Institutos de Formación Docente de sus jurisdicciones. Esta acción respondió a la necesidad de crear dispositivos sostenibles de formación docente poniendo en relación aquellas instituciones que tienen el conocimiento en el área específica y aquellas que son referentes de la formación docente continua. La convocatoria tenía por objetivo favorecer la apropiación de la idea por parte de cada jurisdicción y promover el desarrollo de ofertas adecuadas a las necesidades y posibilidades de cada provincia, respetando los lineamientos generales en términos de alcance de los contenidos y propuesta didáctica. Se postularon diecisiete Universidades de las cuales ocho resultaron seleccionadas³ por un comité internacional en base a la calidad de sus propuestas y los antecedentes profesionales de sus equipos.

La UNICEN, en asociación con el ISFDyT N°166 de la ciudad de Tandil, fue una de las 8 elegidas, siendo la única en la provincia de Buenos Aires destinada a la formación de docentes de Nivel Primario. El resultado del trabajo a partir de esa convocatoria fue la creación de la *Especialización Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la Enseñanza Primaria*, aprobada por la Res. N° 929 (DGCyE, 2018).

2. La experiencia de la Especialización Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la Enseñanza Primaria

La Especialización otorga el título de Especialista Docente de Nivel Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la Educación Primaria, teniendo una duración de 400 hs. presenciales y otorgando 2,5 de puntaje docente⁴. Los destinatarios fueron docentes de nivel primario, estudiantes avanzados del profesorado de nivel primario y docentes de tecnología o informática. Comenzó a dictarse en agosto del año 2018 en la sede del ISFDyT N° 166, bajo la modalidad de cursada presencial, mediante encuentros semanales.

Los autores del presente artículo, formaron parte del equipo que participó del diseño del plan de estudios y del dictado de la Especialización, conformando grupos de trabajo interdisciplinario, integrados por docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, de la Facultad de Ciencias Humanas, del ISFDyT N° 166 y del ISFDyT N° 10 de la ciudad de Tandil.

La particularidad de esta propuesta formativa es que toma como eje teórico-metodológico la enseñanza de resolución de problemas a través de la algoritmia. El objetivo es que el maestro del nivel primario construya conocimientos de la programación de manera independiente de la sintaxis específica de un lenguaje o un entorno de programación, así como también se afiance en la descomposición de problemas en subproblemas, como una estrategia de resolución de problemas.

A través del diseño curricular de la especialización, se ofrece un espacio de conocimiento y resignificación de las prácticas docentes a la luz de la integración de contenidos y procesos elementales que hacen al *pensamiento computacional* (Wing, 2006; Brennan y Resnick, 2012) con los saberes pedagógico-didácticos necesarios para su enseñanza. En este sentido, es una especialización enfocada en la formación de procesos elementales para un posicionamiento crítico frente a diversas problemáticas en general y, respecto de la tecnología, su producción y uso en particular. En este sentido, los contenidos de la estructura curricular se desarrollaron a partir de tres modalidades: 1) *Módulos teórico-prácticos que abordan contenidos de las CC*, en vista a desarrollar prácticas que estructuran el pensamiento computacional. Principalmente, se enfocó en la enseñanza de la programación y se organizó en tres módulos correlativos: Resolución de Problemas con Computadoras (RPC), un módulo introductorio a la programación donde se trabaja con entornos de programación por bloques (Scratch⁵, Pilas Bloques para Primer y Segundo Ciclo⁶) y programación de robots (utilizando los mBot⁷) recuperando los conceptos abordados en el módulo anterior y agregando nuevos, y otro módulo donde se profundizan los conceptos de programación para que el maestro cursante adquiera una mayor comprensión de la lógica de la programación. Los tres módulos disciplinares restantes son Introducción a los Sistemas de Cómputo, Redes e Internet y Sistemas Inteligentes; 2) *Módulos de Prácticas Integradoras* a dictarse en paralelo a cada uno de los módulos específicos de CC, a cargo de parejas pedagógicas conformadas por un profesional del campo de las CC y uno del campo de la Educación; 3) Un *Taller de Práctica Docente* para que los maestros cursantes diseñen, desarrollen y pongan en práctica una secuencia didáctica sobre contenidos de alguno de los módulos trabajados durante la cursada de la Especialización.

En la siguiente Tabla (N° 1) se detallan los módulos y sus correspondientes cargas horarias.

Tabla N° 1: Organización de los módulos en cuatrimestres

<p>Primer Cuatrimestre Módulo Introductorio (25 hs) Introducción a los Sistemas de Cómputos (40 hs) Práctica Integradora I (10 hs)</p>	<p>Segundo Cuatrimestre Introducción a la Resolución de Problemas usando Computadoras (30 hs) Introducción a la Programación I (65 hs) Práctica Integradora II (20 hs)</p>
<p>Tercer Cuatrimestre Introducción a la Programación II (40 hs) Redes e Internet (50 hs) Práctica Integradora III (20 hs)</p>	<p>Cuarto Cuatrimestre Sistemas Inteligentes (15 hs) Taller de Práctica Docente (85 hs)</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

El rol del docente y la perspectiva pedagógico-didáctica que se adopte es fundamental para poder favorecer el desarrollo de *aprendizajes significativos* (Ausubel, 1980) y para que los estudiantes puedan resolver toda clase de problemas a la hora de programar⁸

(García y Catrillejo, 2007).

Por ello, es importante no sólo el contenido disciplinar —*qué enseñar*— sino también el sentido —*por qué y para qué enseñar*— y la metodología pedagógico-didáctica —*el cómo enseñar*—. Las metodologías que se seleccionaron para abordar en la Especialización fueron: el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, el *Aprendizaje Basado en Problemas y Gamificación*, habiendo sido elegidas teniendo en cuenta las especificidades propias de la disciplina y de la didáctica de las CC, ya que favorecen el desarrollo de la motivación, el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes. Las mismas no sólo permiten fomentar el desarrollo de *competencias* (Perrenoud, 2007) propias del *pensamiento computacional*⁹ tales como la modelización y formalización, la descomposición en subproblemas, la generalización, la abstracción de casos particulares, la recursividad, la iteración (Zapata Ros, 2015) sino también buscan motivar el compromiso, la criticidad y la creatividad del estudiante en sus procesos de aprendizaje para lograr superar el mero rol de usuarios/consumidores de tecnología.

3. Estudio acerca de los procesos de construcción de secuencias didácticas para la enseñanza de las CC realizadas por los cursantes de la Especialización

3.1. La formación docente para la enseñanza de las CC en Argentina

Referencias teóricas de la investigación

En el marco del surgimiento de estas primeras experiencias de formación que se están llevando a cabo en todo el país, es fundamental indagar cómo los maestros se van apropiando de los conceptos relacionados a las CC, en particular de la programación (Monjelat, 2019; Martínez, 2019).

Muchos autores han abordado la formación docente como objeto de estudio en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Sin embargo, aún son escasos los estudios e investigaciones dedicadas a la formación docente para la enseñanza de las CC.

Mientras los productos de las Ciencias de la computación se generan en corto tiempo dado el desarrollo de la ciencia *per se*, las reflexiones en cuanto a la enseñanza de dichas ciencias se han caracterizado por desarrollarse a largo plazo (Insuasti, 2012, p. 343).

Durante la década de los '90, en nuestro país, en el marco de un contexto internacional caracterizado por el desarrollo de la industria de las computadoras y la consolidación de monopolios (IBM, Intel, Microsoft, Apple), las políticas educativas neoliberales igualaron la enseñanza de computación en las escuelas a la instrucción en los productos que desarrollan estas empresas (Levis, 2007; Echeveste y Martínez, 2016) a lo que la formación docente no quedó exenta. Las experiencias en relación a la enseñanza con tecnología se basaban en una concepción operativa e instrumental, desde un *enfoque utilitario* (Levis, 2007), “en detrimento de los conceptos propios de la disciplina CC, brindando así la ilusión de estar formando a los jóvenes y niños en esa área” (Echeveste y Martínez, 2016, p. 36).

Consideramos que la formación docente para la enseñanza de las CC, en cualquier nivel del sistema educativo, debe combinar capacitación en saberes tanto científico-técnicos propios de la disciplina como así también pedagógico-didácticos acerca de *qué* conteni-

dos, *cómo, por qué y para qué* enseñarlos. Por lo cual, no sólo es importante reconocer los contenidos que abordaría la enseñanza de CC (a diferencia de la mera integración de las TIC en las propuestas de enseñanza¹⁰) sino también implicaría un **posicionamiento crítico y reflexivo** por parte de los docentes.

En este sentido, Levis (2007) distingue variadas dimensiones que competen a diversas áreas de conocimiento de la Informática y de las CC, enmarcadas en diferentes posicionamientos pedagógico-didácticos. Las dimensiones son: *la operativa* que refiere al uso de la computadora y de las aplicaciones básicas de software; *la técnica* que alude al uso de los componentes electrónicos de computadoras tales como procesadores, memorias, discos duros, etc.; *la lingüística* que refiere a los lenguajes de programación basados en la lógica y en la utilización de algoritmos matemáticos; y *la sociocultural* que hace referencia a los usos sociales de la informática y otras TIC y a las repercusiones sociales, culturales y económicas de la incorporación de estas tecnologías en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Cada dimensión se corresponde con una diferente concepción pedagógico-didáctica: la **Técnico-operativa** donde la enseñanza y el aprendizaje se restringe al uso de la computadora para el ámbito laboral (tratamiento de texto, hojas de cálculo, etc.); la **Instrumental-utilitaria** basada en la utilización de las TIC como recurso didáctico complementario para facilitar la enseñanza de todas las disciplinas; la **Integradora-educacional** que propone que las computadoras y redes deben ser utilizadas para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras (proyectos colaborativos en red, bimodalidad, uso de material hipermedia y de simulaciones —videojuegos—, etc.) considerando a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como activos basados en la exploración, la experimentación, el debate y la reflexión; y la **Lingüística-cultural** que tiene en cuenta la dimensión lingüística de la informática, en tanto técnica cultural, planteando la necesidad de enseñar los principios del lenguaje que regula el funcionamiento de las computadoras y otros medios informáticos (programación).

En esta línea, Busaniche (2006) destaca la importancia de la enseñanza de contenidos propios de las CC y, especialmente, en lo que refiere a lenguajes de programación, para que los estudiantes no sólo aprendan a usar/consumir la tecnología sino también conozcan su construcción, estructura y escritura.

El software gestiona nuestras comunicaciones y almacena nuestra memoria social. (...) es la técnica cultural de nuestro tiempo y relegar su aprendizaje es relegar un aspecto esencial en la construcción de nuestras sociedades. La música, así como la Informática, se basa en lenguajes/código que es necesario dominar para comprenderla plenamente (p. 52).

En este sentido, uno de los desafíos para la formación de docentes en el campo de las CC es brindar las herramientas para que puedan crear propuestas de enseñanzas que no se basen en una mera utilización técnica-operativa o instrumental-utilitaria de las tecnologías e internet, sino que se complementen con la comprensión de la lingüística-cultural de las herramientas informáticas y de los fundamentos de las CC, desde un enfoque y con metodologías pedagógico-didácticas adecuadas para propiciar el desarrollo de *aprendizajes significativos* (Ausubel, 1980).

Para ello, es necesaria la investigación, evaluación y el ejercicio sistemático de reflexión sobre la propia práctica docente. Entendemos a la reflexión como “al proceso recursivo y

no lineal [...] donde el saber y el conocimiento están a disposición para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista, no para generar dependencia de ellos” (Souto, 2016, p. 77) y siendo a través de ella que “el profesor comprende mejor su actividad profesional, y [...] la reflexión sobre los problemas de enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 76).

Ese ejercicio reflexivo no debe ser únicamente individual, ni olvidar que se enmarca en un contexto institucional, social y político. En ese sentido, consideramos fundamental el rol de **comunidades de aprendizaje** a fin de comunicar y debatir las experiencias y reflexiones para enriquecer y conocer nuevas miradas, perspectivas y abordajes de las problemáticas educacionales en torno a la enseñanza de las CC, especialmente, por lo novicio de este campo en particular que “*tensiona la gramática escolar tradicional*”¹¹ requiriendo procesos de negociación entre lo instituido y lo instituyente (Echeveste y Martínez, 2016). Una comunidad que se constituye por un grupo de docentes que se reúnen sistemáticamente a reflexionar sobre su práctica profesional y construir propuestas superadoras (Martínez y Echeveste, 2014), generando espacios para la colaboración y debate entre profesores de una misma escuela o creando redes externas (Marcelo, 2008) ya que “Es el juego dialéctico de reflexión personal e intercambio entre colegas el que genera y expande esa práctica profundizándola y permite integrar a la vez una mayor cantidad de temas y problemáticas al pensamiento de los docentes” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 80).

3.2. Marco metodológico

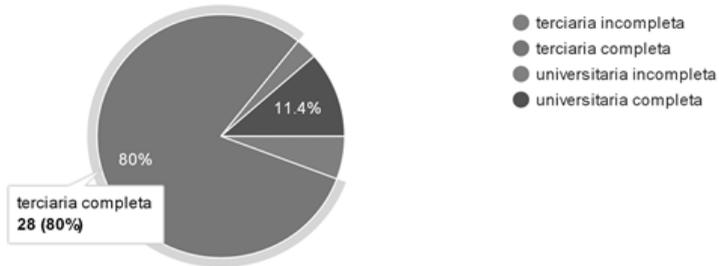
Este estudio fue de carácter exploratorio, enmarcado en el enfoque de la *investigación-acción* (Elliot, 1993). Para su desarrollo se siguieron los lineamientos presentados en el curso “Introducción a la documentación de procesos de enseñanza y aprendizaje de programación en las aulas” (Martínez, 2019), iniciando con el planteo de una pregunta que guiaría la definición de las dimensiones a analizar y la selección de las herramientas adecuadas. Se combinaron metodologías y técnicas cualitativas y cuantitativas tales como: encuestas, entrevistas semiestructuradas y observaciones participante.

La muestra del estudio se compuso del total de treinta y cinco maestros cursantes de la Especialización en el segundo año de su dictado (2019). En su mayoría, son de la ciudad de Tandil, pero también hay oriundos de ciudades cercanas como: Olavarría, Rauch, Ayacucho, Maipú, Vela y Benito Juárez —siendo todas pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires—. Respecto a sus formaciones académicas, el 80% de los docentes poseen un título de grado correspondiente al nivel terciario no universitario (Profesores de educación primaria) como se puede apreciar en el Gráfico N° 1.

Dentro de este grupo, si bien el 88,6% manifiesta tener conocimientos de informática —ya sea por estudio autodidacta o por cursos de formación formales e informales— (Gráfico N° 2), sólo el 23% tiene alguna experiencia en Robótica y Programación con lenguajes visuales, adquirida mediante la realización de capacitaciones formales o informales (Gráfico N° 3).

Todos los docentes de la muestra ya habían cursado los módulos: *Introdutorio, Introducción a los Sistemas de Cómputos y Práctica Integradora I* (correspondientes al primer año de la Especialización) y *Resolución de Problemas usando Computadoras, Introducción a la Programación I y Práctica Integradora II* (módulos del segundo año)¹².

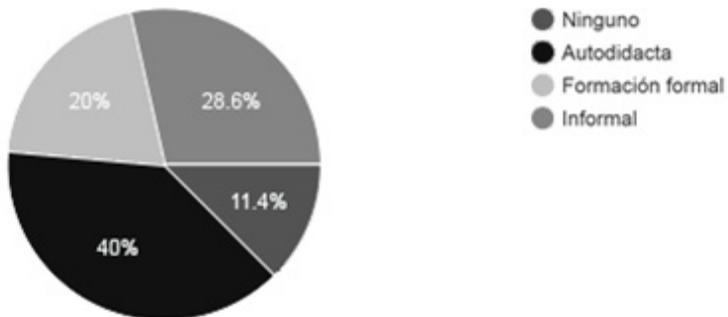
Gráfico N° 1: Tipos de formación de los cursantes de la Especialización



Fuente: Elaboración propia.

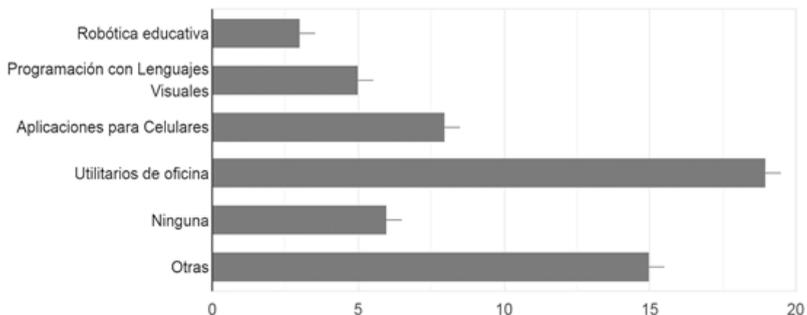
La pregunta que orientó la investigación fue: *¿Qué construcciones didácticas realizaron los maestros que cursan la especialización, luego de completar los módulos de Resolución de Problemas usando Computadoras, Introducción a la Programación I y Práctica Integradora II, para la enseñanza de las estructuras de control básicas en el nivel primario?*

Gráfico N° 2: Conocimientos en informática de los cursantes de la Especialización



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 3: Experiencias previas de los cursantes de la Especialización vinculadas a la informática en el ejercicio docente



Fuente: Elaboración propia.

Para su abordaje, se consideraron las siguientes dimensiones:

a) Dimensiones con respecto a la *secuencia didáctica*:

- ¿Qué recorte temático se realizó? ¿Con qué nivel de profundidad se abordó cada tema?
- ¿Cuáles fueron los conceptos teóricos seleccionados?
- ¿Qué actividades diseñaron?
- ¿Los conceptos teóricos abordados y las actividades propuestas fueron acordes con respecto al grupo etario para el cual está diseñada la secuencia?
- ¿Las actividades propuestas promueven el uso del concepto que quiere enseñarse o pueden resolverse sin usarlo?
- ¿Qué metodología pedagógico-didáctica está abordada en la secuencia didáctica?
- ¿La secuencia integra temas de otras disciplinas? ¿Cómo lo hicieron?
- ¿Desarrollaron actividades para cubrir las distintas habilidades de la programación (programar, comprender, modificar y depurar programas)?
- ¿Adaptaron propuestas existentes o desarrollaron una nueva? Si adaptaron una propuesta existente, ¿cuál y por qué?
- ¿Utilizaron actividades sin computadora? ¿Por qué y para qué?
- ¿Qué entorno utilizaron para las actividades con computadora? ¿Por qué?
- Las actividades que plantearon, ¿fueron para hacer en grupo o de manera individual? ¿Por qué?
- La modalidad de evaluación planteada, ¿es acorde a las actividades propuestas?

b) Dimensiones con respecto al *maestro cursante*:

- ¿Cuáles son los saberes previos (formal/informal) de CC del maestro antes de comenzar la Especialización?
- ¿En qué disciplina o área se desempeña el maestro?
- ¿Qué nivel de dominio conceptual y práctico¹³ tiene el maestro en relación a los temas dados en los módulos Resolución de Problemas usando Computadoras e Introducción a la Programación I?

c) Dimensiones con respecto al *contexto institucional* y al *grupo destinatario*

- ¿Qué espacio tiene la disciplina CC en la currícula de la escuela?
- ¿Qué recursos tecnológicos tiene a disposición la escuela?
- ¿Cuál es el año escolar de los estudiantes destinatarios de la secuencia?
- ¿Cuántos estudiantes tiene el curso destinatario?

Una vez planteadas las dimensiones, se seleccionaron las herramientas que consideramos más adecuadas para la recolección de datos, teniendo en cuenta las propuestas de Martínez (2019) y ScratchEd (2019) (Tabla N° 2).

- Planilla de Inscripción: La inscripción se realizó entre junio y agosto de 2018 mediante un formulario online provisto por la Fundación Sadosky para ser usado en todas las especializaciones del país. Entre otros datos, se solicitaba a los postulantes que indicaran materia/área que dictaban y conocimientos en Informática; esto último mediante una pregunta con respuesta cerrada.

- Observación participante durante el desarrollo de las clases de los módulos: La observación participante fue favorecida por la modalidad de desarrollo de las clases teórico-prácticas, pudiendo registrar aspectos tales como la participación de todos los es-

Tabla N° 2: Herramientas utilizadas en el estudio

Herramientas	Dimensiones que intenta cubrir
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de Planilla de Inscripción 	<p>¿Cuáles son los saberes previos (formal/informal) de CC del maestro antes de comenzar la especialización?</p> <p>¿En qué disciplina o área se desempeña el maestro?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Observación participante durante el desarrollo de las clases de los módulos. ● Análisis de las producciones individuales y grupales que se realizaron como Trabajos prácticos y Trabajos finales de los módulos de RPC y Programación 1. ● Análisis de Encuestas de fin de módulos “Resolución de Problemas usando Computadoras” e “Introducción a la Programación 1” 	<p>¿Qué nivel de dominio conceptual y práctico tiene el maestro en relación a los temas dados en los módulos Resolución de Problemas usando Computadoras e Introducción a la Programación I?</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de las Secuencias Didácticas entregadas a partir de la consigna Trabajo Final Práctica Integradora II 	<p>Todas las preguntas definidas en “Dimensiones con respecto a la escuela y al curso”.</p> <p>Todas las preguntas definidas en “Dimensiones con respecto a la secuencia didáctica”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevistas grupales a los cursantes 	<p>Abordaje en profundidad de todas las dimensiones.</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

tudiantes y el acompañamiento por parte de los docentes del postítulo a cada uno de los cursantes.

- Producciones individuales y grupales que realizaron los cursantes como trabajos prácticos y trabajos finales de los módulos de RPC e Introducción a la Programación 1: Durante la cursada de estos módulos se realizaron distintas actividades conectadas y desconectadas para cubrir todos los conceptos trabajados desde distintas perspectivas. Por ejemplo, cuando se abordó el concepto de algoritmo, se plantearon ejercicios para que los cursantes pudieran desarrollar las habilidades de comprensión, diseño, modificación y corrección de un algoritmo. El módulo Introducción a la Programación 1 también incluyó la programación de Robots, produciendo gran entusiasmo entre los maestros cursantes y la ejercitación de los conceptos antes mencionados. Todas estas producciones se realizaron durante las clases y se completaron en el aula virtual.

- Encuestas realizadas al finalizar los módulos “Resolución de Problemas usando Computadoras” e “Introducción a la Programación 1”: Estas encuestas forman parte de los formularios que deben completar todos los maestros cursantes de estas especializaciones en todo el país para contribuir al relevamiento que realiza la Fundación Dr. Manuel Sadosky. Entre otras cuestiones, se solicitaba a los maestros evaluar la complejidad de los contenidos y herramientas utilizadas, así como también describir si pudieron planificar e implementar alguna experiencia en las aulas de actividades vinculadas a esos contenidos.

- Trabajo Final Módulo Práctica Integradora II: En este trabajo, individual o en grupos de máximo 3 integrantes, se solicitaba el desarrollo de una secuencia didáctica con al menos 4 actividades para abordar alguna/s de la/s estructura/s de control en un entorno de Programación por Bloques. Además, se requería que se realizara una descripción del

grupo escolar destinatario de la propuesta.

- Entrevistas semiestructuradas grupales a los cursantes: Por cuestiones de tiempo, fueron realizadas por grupo de trabajo y junto con la defensa oral del Trabajo Final de la Prácticas Integradoras II. Si bien una entrevista individual hubiera permitido conocer mejor el aporte y aprendizaje de cada maestro cursante, no fue posible llevarlas a cabo. Esta entrevista fue semiestructurada a partir de preguntas disparadoras.

Es pertinente aclarar que en el análisis que se presenta a continuación no se recuperan algunos datos detallados previamente, en particular, los referidos al análisis profundo de las actividades de la secuencia tales como: si las actividades fueron pensadas para resolver con o sin computadora, si favorecen o no el desarrollo de distintas habilidades de programación, si fueron actividades nuevas o adaptadas, grupales o individuales. Los mismos serán abordados en la próxima etapa del proyecto de investigación.

3.3. Aportes para pensar la enseñanza de las CC en el nivel primario

Reflexiones resultantes del análisis

A partir del análisis de la información resultaron las siguientes reflexiones. En primer lugar, en relación a la *secuencia didáctica*, de las tres estructuras básicas de control que podía elegir para abordar (Secuencia, Condicional y Repetición) el 54% de los docentes optó por Secuencia —la estructura de control más sencilla y trabajada previamente en los módulos de *Resolución de Problemas usando Computadoras e Introducción a la Programación I—*. Los maestros que eligieron esa estructura de control no tuvieron dificultades conceptuales y, si bien la consigna del Trabajo Práctico Integrador dejaba explícito un recorte de contenidos que debía utilizarse para el diseño de la secuencia didáctica, en algunas de ellas se abordaron muchos contenidos agregados lo cual no se consideraba adecuado para la duración con la que estaba pensado el desarrollo de la secuencia en el aula. Esta cuestión puede haber sido producto de que algunos cursantes no lograron comprender la complejidad de cada contenido en sí mismo, lo cual repercutió en el reducido tiempo estimado y la poca profundidad con la que plantearon el abordaje de los contenidos en sus propuestas de enseñanza.

Los conceptos teóricos abordados y las actividades propuestas fueron acordes al grupo etario para el cual está diseñada la secuencia. Las propuestas estaban destinadas para estudiantes de 2do a 6to año del nivel primario, de entre 18 a 26 alumnos por curso. Específicamente, del total de las 13 secuencias didácticas analizadas, tres de ellas eran para el 2° año; cuatro para 5° año y seis para 6° año del nivel primario. El adecuado abordaje se vió favorecido por el trabajo colaborativo desarrollado en las actividades de la *Práctica Integradora I y II*. Estos módulos contaban con espacios de intercambios y de evaluación colectiva. Por ejemplo, al exponer algunas actividades, se creaban debates acerca de la profundidad con la cual se trabajarían algunos conceptos propios de las CC para un determinado grupo destinatario, haciendo muchas veces repensar estas cuestiones a partir de las devoluciones y opiniones de sus pares.

Hubo mayores dificultades en el abordaje de los contenidos disciplinares propios de las CC que de aquellos ligados a las metodologías pedagógico-didácticas. Las actividades presentadas en las secuencias tenían metodologías adecuadas con los objetivos de la propuesta y para el abordaje de los contenidos disciplinares. Sin embargo, a veces existieron

problemas en la definición de las conceptualizaciones de CC. En algunos casos, si bien el planteo de los objetivos y propósitos era idóneo, en el desarrollo de las secuencias didácticas no se abordaban a las CC como objeto de estudio sino como una herramienta TIC para trabajar contenidos y temas de otras disciplinas. Por ejemplo, en una de las secuencias si bien se utilizaba el entorno Scratch, el objetivo era desarrollar una animación para un proyecto de Ciencias Sociales, sin que fuera necesaria la utilización de ninguna de las estructuras de control que se pretendía que trabajaran con sus estudiantes.

En relación a la creación de medios didácticos para abordar los contenidos de las CC en el nivel primario, no se presentaron dificultades siendo el entorno de programación Scratch uno de los más utilizados. La única dificultad fue que, en algunos casos, si bien los recursos eran los adecuados, faltaban guías que orienten a los estudiantes para alcanzar los propósitos presentados en sus propuestas de enseñanzas.

Las metodologías de *Aprendizaje Basado en Proyectos*, *Aprendizaje Basado en Problemas* y la *Gamificación*, para algunos maestros eran desconocidas, mientras que otros ya las habían utilizado. En esos casos, el motivo de su implementación fue por haber sido promovidas desde las mismas instituciones educativas donde ejercen la docencia. En el primer caso, el desafío para estos maestros fue doble porque además de tener que conocer y aprender nuevas metodologías, también debieron seleccionar la que consideraban más adecuada para el abordaje de los contenidos de las CC y en concordancia con las características del grupo de clase al que estaba destinada su propuesta de enseñanza.

Todas las secuencias presentaron la integración de los temas propios de las CC con otras áreas curriculares. Las articulaciones más frecuentes fueron con: Matemáticas, Ciencias Naturales y TIC, y en menor medida con Ciencias Sociales y Educación Artística. Las propuestas mostraban la diferencia entre los contenidos propios de las otras áreas disciplinares con la específica de las CC, y sólo en algunos casos, estuvieron más enfocadas hacia las otras áreas, utilizando la programación meramente como una herramienta de apoyo.

La modalidad de evaluación fue adecuada en todas las propuestas y siempre siendo procesual y formativa, entendida como parte del proceso de aprendizaje y estableciendo criterios coherentes con la metodología pedagógico-didáctica elegida. Algunos ejemplos fueron auto-evaluación y co-evaluación. Se destaca el uso de rúbricas. Un grupo de cursantes, expresaron que entienden a la evaluación como:

Parte del proceso de aprendizaje que se da como momentos de reflexión, de sistematización y de base para nuevos aprendizajes. Consideramos importantes los espacios grupales e individuales donde la constante revisión posibilita el anclaje de los saberes propios y de los compartidos. (...) no siendo la evaluación en sí un conflicto sino por lo contrario siendo parte del mismo proceso (Maestros cursantes del segundo año de la Especialización, 2019).

Respecto a los *saberes previos sobre las CC y a las experiencias docentes de los maestros cursantes*, se analizó la hipótesis que el 23% de los maestros que tenían experiencias formativas previas al postítulo relacionadas a las CC iban a tener menos dificultades a la hora de desarrollar actividades para llevar al aula los contenidos disciplinares. Sin embargo, esta hipótesis no pudo ser corroborada y, en casos específicos, se notaron dificultades conceptuales a la hora de la elaboración de la propuesta aún en cursantes que tenían experiencias previas de capacitación en contenidos de CC.

La problemática más recurrente en relación al dominio conceptual de los temas dados en los módulos *Resolución de Problemas usando Computadoras e Introducción a la Programación I*, fue la dificultad en la comprensión de algunos conceptos como la Selección y la Iteración.

En relación al *contexto institucional* y al *grupo destinatario*, la disciplina CC no es una asignatura del currículo, por lo cual, no tiene su propia carga horaria en las instituciones educativas. Esta cuestión fue destacada por los maestros cursantes como una dificultad que a veces impedía el desarrollo de algunas actividades que, para llevarlas a la práctica, debían realizarlas en el horario de otra materia. Por ese motivo, solo 30% de los maestros pudieron realizar las actividades en el aula, relacionadas al concepto de *algoritmo* y *secuencia*, en el marco de otras asignaturas que tiene a cargo. A continuación, se citan algunas de esas experiencias:

Pude realizar una actividad en 4to año de primaria, en un establecimiento con Aprendizaje basado en proyectos, donde a partir de un cuento narrado a los alumnos, debían identificar la rutina del personaje, introduciendo la noción de algoritmo. El proyecto actual es de “Libros álbum” por lo que seleccioné un libro en el que el personaje se preparaba en la mañana para salir a jugar (“Lobo está?”). Luego de la narración, a la vez que proyectaba las páginas del libro, conversamos sobre: ¿qué rutina sigue el personaje? ¿en qué orden realiza los pasos? ¿hacés la misma rutina? ¿en el mismo orden? ¿hay pasos que no son necesarios? ¿el orden de la secuencia es importante? (Maestro cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

Trabajé en un 6to año, quienes habían iniciado Scratch el año anterior, pero esta vez se seleccionó el tema de algoritmos haciendo hincapié en el desarrollo y orden de la secuencia de instrucciones, resolviendo actividades diversas sin computadora y luego con computadora e introduciendo nociones de programa (Maestra cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

Trabajo con actividades de este estilo dentro del aula. Escritura de una receta, re-escritura de un cuento, entre otras, donde antes de comenzar se especifican todos los pasos necesarios y el orden que deben seguir para llegar al objetivo propuesto. Al comenzar la clase se retoma el objetivo y los pasos ya realizados, para poder continuar. Son alumnos de 1er grado. Ellos plantean la importancia de seguir los pasos en un orden determinado para poder lograr el objetivo (Ej: en el caso de los alfajorcitos. Ellos mismos plantean que: ‘No se puede poner el dulce de leche después del coco’) (Maestra cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

Es importante destacar que todos los maestros cursantes manifestaron contar con recursos tecnológicos a disposición en la institución educativa en la que trabajan: desde carros con netbooks —otorgados por el *Proyecto de Aulas Digitales Móviles* incluido dentro del *Programa Nacional Primaria Digital* como así también del *Programa de Alfabetización Digital de la Provincia de Buenos Aires*—, acceso a internet e incluso una institución cuenta con 5 robots —entregados en el marco del *Proyecto Escuelas del Futuro* del *Plan Nacional Integral de Educación Digital*—.

Con respecto a la realización de trabajos grupales los maestros valoraron positivamente esa modalidad. A continuación, se recuperan algunas frases donde los maestros cursantes se manifestaron al respecto:

Muy interesante la propuesta de construir conocimiento en grupo (Maestro cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

[La metodología] constó en trabajos grupales y fue adecuada ya que partíamos de

diferentes realidades y era importante encontrar en nuestros colegas similitudes y diferencias en nuestras prácticas (Maestra cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

El trabajo en grupo primero, luego el poder resolver en forma individual (aunque consultando a compañeros) me pareció muy bien (Maestra cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

Para finalizar, se destaca que los cursantes expresaron que la formación del postítulo les brindó las herramientas necesarias para poder desarrollar por sí mismos una secuencia didáctica con actividades para abordar la estructura de control elegida y también les permitió tener otra mirada para mejorar su práctica docente. En palabras de dos maestras:

Me sentí cómoda trabajando en la secuencia porque lo que ví en el postítulo me permitió crear nuevas actividades. Además ahora también tengo otra mirada al abordar otros contenidos de otras áreas en las que trabajo (Maestra cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

Aplicando resolución de problemas, pude incorporar varias de las herramientas vistas, algunas ya las usaba sin embargo, he logrado mejorar la práctica docente del día a día especialmente con algunas actividades que pude especificar mejor con alumnos de primer ciclo (Maestra cursante del segundo año de la Especialización, 2019).

4. Reflexiones finales

El análisis presentado en este trabajo permite reflexionar y replantear algunas cuestiones relevantes en relación a la formación de maestros del nivel primario en el área de CC. En principio, a modo de reflexión, se pueden destacar algunas cuestiones en relación a las dificultades que presentaron los maestros en la apropiación de conceptos sustantivos de las CC —como lo son las estructuras de control— y a la hora de abordarlos en sus secuencias didácticas. En ese sentido, en algunos casos, se observó la *predominancia del enfoque de las TIC*, es decir, que el abordaje de contenidos de CC en las secuencias didácticas se realizó desde lo que Levis (2007) denomina un *enfoque utilitario*, desde una *concepción operativa e instrumental*, donde los maestros cursantes creían que con la mera inclusión de un entorno de programación —como lo es Scratch—, era suficiente para la enseñanza de los contenidos propios de ese campo disciplinar. En palabras de un maestro cursante:

(...) al estar usando Scratch pensé que ya estaba enseñando Programación, y no me terminé de dar cuenta que sólo lo usaba como un entorno de edición de escenarios con figuras animadas (...) (Maestros cursantes del segundo año de la Especialización, 2019).

La enseñanza de contenidos de las CC implica más que una mera utilización instrumental de las tecnologías. Por lo cual, para que esa cuestión se vea reflejada en una propuesta didáctica, es fundamental que el maestro tenga no sólo claridad en la diferenciación entre TIC y CC, sino también un posicionamiento pedagógico-didáctico y ético que sea *crítico y reflexivo*, enmarcado en una perspectiva como la *Lingüística-cultural* (Levis, 2007) que tiene en cuenta la dimensión lingüística de la informática en tanto técnica cultural. Esta cuestión es especialmente importante para evitar, como destaca Echeveste y Martínez (2016), el detrimento de los conceptos propios de la disciplina CC y la ilusión de estar formando a los estudiantes en esa área, cuando en realidad de esa manera, no se estarían trabajando.

Por otro lado, la investigación sirvió también para evaluar la propuesta del dictado

de la Especialización, reconociendo las fortalezas para potenciarlas y las debilidades para mejorarlas. Entre los replanteos para los futuros módulos o nuevos cursos, consideramos optar por diferentes metodologías, según las necesidades de cada maestro cursante, especialmente en lo que respecta a la manera en que cada uno se va apropiando de los conceptos de CC. Por eso, es fundamental generar nuevos canales comunicacionales que favorezcan, aún más, los intercambios entre los docentes y los maestros cursantes, a fin de proporcionar espacios para expresar las dudas, consultas y dificultades. Esos espacios ayudarán a fortalecer los lazos y a realizar un mejor acompañamiento y apoyo durante la cursada, a fin de ayudar a sostener la continuidad y finalización de la formación.

Además, se continuará no sólo con la realización de trabajos grupales —modalidad valorada positivamente por los maestros cursantes, como se mencionó anteriormente— sino también favoreciendo la construcción de *comunidades de aprendizaje* (Anijovich y Capelletti, 2018) para propiciar la reflexión colectiva y colaborativa. Es destacable resaltar que había grupos conformados por docentes que trabajaban en una misma escuela, lo cual fortaleció y ayudó al desarrollo y puesta en práctica de proyectos institucionales; y en otros casos hubo grupos formados por maestros de distintas escuelas, quienes pudieron compartir distintas realidades y experiencias y así enriquecer sus propuestas de enseñanza. Más allá del aspecto académico, el integrar un equipo de trabajo fortaleció el sentido de pertenencia y los ayudó a sostener en el tiempo la realización de la Especialización.

Destacamos también la importancia de documentar y recopilar la información que permita evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es un trabajo arduo y exhaustivo, a veces difícil de realizar, ya que obliga a ser sistemáticos y utilizar estrategias de recolección. En este estudio, una de las problemáticas fue el tiempo, habiendo muchas dificultades a la hora de recopilar las encuestas de los cursantes. Es necesario dedicar un tiempo para recolectar esa información que posibilitará no sólo la evaluación de nuestra propia práctica sino también repensar futuras propuestas de enseñanza y de capacitación dentro del área de las CC.

Por último, consideramos que la enseñanza de las CC interpela a los educadores a pensar en nuevas formas de integrar las tecnologías en las aulas, más allá del uso habitual de las aplicaciones informáticas. Su campo de desarrollo aún se encuentra en construcción en nuestro país, lo cual hace necesario seguir pensando la formación docente en este campo, sobre la base de procesos críticos y reflexivos y sin separarse de la formación de ciudadanos comprometidos con el contexto tecnológico actual.

Notas

¹ <http://www.fundacionsadosky.org.ar/>

² <http://www.fundacionsadosky.org.ar/programas/programar/>

³ Además de la UNICEN, las Universidades Nacionales seleccionadas fueron: UNLP, UNLa, UNR, UADER, UNRC, UNC y UNComa.

⁴ En la Res. N° 929/18 (DGCyE, 2018) se detalla el diseño curricular completo.

⁵ <https://scratch.mit.edu/>

⁶ <http://program.ar/pilas-bloques-primaria/>

⁷ <http://www.makeblock.com.ar/educativo.html>

⁸ La resolución de problemas combina pensamiento de tipo convergente y divergente puesto que fomenta la creatividad y al mismo tiempo el uso de un pensamiento lógico (Fundación Sadosky, 2013), evitando el aprendizaje memorístico o basado en una mera aplicación de conceptos.

⁹ “El Pensamiento Computacional implica el desarrollo sistemático de las habilidades de pensamiento crítico y

resolución de problemas con base en los conceptos de la computación” (Dapozo et al., 2016 en Astudillo y Bast, 2020).

¹⁰ “Introducir las TIC en el aula se relaciona a presentar dispositivos electrónicos, aplicaciones informáticas e Internet, entre otras cosas, como herramientas aplicadas en la escuela a cualquier área de conocimiento. (...) A diferencia de las CC profundizan aspectos propios de una disciplina. Esta ciencia, cuenta con fundamentos, principios, conceptos y métodos independientes de tecnologías concretas: incluye algoritmos (métodos para describir soluciones a problemas, realizando instrucciones bien definidas, ordenadas y finitas que permite realizar una actividad mediante pasos sucesivos) y estructuras de datos (formas de organizar datos en la computadora) que se materializan en programas que ejecutan sobre determinadas arquitecturas (modelo y descripción funcional de los requerimientos y las implementaciones de diseño para varias partes de una computadora) y que pueden requerir estar en red (formas de vincular las computadoras para que puedan establecer comunicaciones entre ellas)” (Echeveste y Martínez, 2016, p. 36).

¹¹ “La enseñanza de la computación, más específicamente de la programación, presenta particularidades que desafían este régimen académico estándar: existe un feedback inmediato que ofrecen las computadoras, la colaboración necesaria entre los estudiantes, la posibilidad de trabajar entre distintas edades, tiempos prolongados de trabajo orientados a un objetivo concreto y el papel activo de los alumnos, serían elementos que se observan en las prácticas de enseñanza y tensionan la gramática escolar tradicional” (Echeveste y Martínez, 2016, p. 35).

¹² Los contenidos de cada módulo se encuentran en diseño curricular de la Especialización (RESFC-2018-929-GDBA-DGCYE, 2018).

¹³ Por dominio conceptual y práctico se considera comprensión del funcionamiento de las estructuras de control y poder aplicarlas de manera autónoma para resolver un problema.

¹⁴ Se entienden por actividades conectadas aquellas que se realizan utilizando un dispositivo programable, mientras que las desconectadas son actividades que no requieren el mismo.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 75-90.
- Astudillo, G. y Bast, S. (2020). Enseñanza y aprendizaje de programación. Hacia un estado del arte. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), 138-155.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Brennan, K. y Resnick, M. (2012). *Nuevos marcos de referencia para estudiar y evaluar el Desarrollo del pensamiento computacional*. Vancouver, Canadá: American Educational Research Association.
- Busaniche, B. (2006). Alfabetización digital: las fronteras del aprendizaje y el control de la información. En R. Cabello, y D. Levis, *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*. 51-59. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Dapozo, G. N., Petris, R. H., Greiner, C. L., Espíndola, M. C., Company, A. M., y López, M. (2016). Capacitación en programación para incorporar el pensamiento computacional en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (18), 113-121.
- Echeveste, M. E. y Martínez, M. C. (2016). Desafíos en la enseñanza de Ciencias de la Computación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12 (7), 34-48.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Fundación Sadosky (2013). *CC 2016. Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas Argentinas*. Buenos Aires, Argentina.
- García, J. M. y Castrillejo, D. (2007). *Robótica en la escuela del Tercer Mundo. Una manera diferente de aprender a aprender*. Recuperado de: http://www.argos.edu.uy/sitio/documentos/Robotica_en_la_escuela.pdf
- Insuasti, J. (2012). La construcción de didácticas para las ciencias de la computación: interculturalidad y globalización. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 15 (15) 343-366.
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática / enseñar y aprender informática. Medios

- informáticos en la escuela argentina. En R. Cabello. y D. Levis (Edits.) *Tecnologías informáticas en la educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante*. Barcelona, España: Octaedro.
- Martínez, M. C. (2019). *Apunte: Resumen Materiales para el Diseño de una Investigación Didáctica*. Curso de posgrado “Introducción a la documentación de procesos de enseñanza y aprendizaje de programación en las aulas”. Córdoba, Argentina: Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, M. C. y Echeveste, E. (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación OEI/CAEU* (65) 19-36.
- Monjelat, N. (2019). Enseñanza de la programación en la formación docente: pautas pedagógicas desde una experiencia con maestros de primaria. *Anales de SAEI. Simposio Argentino de Educación en Informática*. JAIIO, 189-201.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Riesco, M., Fondón, M. D., Álvarez, D., López, B., Cernuda, A. y Aquilino, J. (2014). La Informática como materia fundamental en un sistema educativo del siglo XXI. *Actas de las XX JENUI*. Oviedo, 9-11 de julio 2014. 27-32.
- ScratchEd (2019). *Computational Thinking with Scratch: Developing Fluency with Computational Concepts, Practices, and Perspectives*. <http://scratched.gse.harvard.edu/ct/assessing.html>
- Souto, M. (2016). *Pliegos de la formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications ACM* 49 (3), 33-35.
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. RED. *Revista de educación a distancia* (46) 1–47.

Normativas

- Consejo Federal de Educación (2015). *Resolución N° 263/15*. Argentina: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Resolución N° 929/18. Especialización Docente de Nivel Superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación para la Educación Primaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N° 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela

Conceptualizations Based On The Student's Account Of Their Educational Experiences On The CENS 463, Located On The Penitentiary Unit 4 In Bahía Blanca: In Between The Hallmark Of Jail And The Hallmark Of School

Juan Pablo Aires Cunha

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: juanpabloacunha@hotmail.com

Brenda Alba Marilao

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: bren.albamarilao@gmail.com

Bautista Klampachas

Universidad Católica de la Plata, Instituto Superior Juan XXIII, Argentina.
E-mail: bklampachas@gmail.com

María José Lopetegui

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: mjlopetegui@gmail.com

Héctor Darío Rausch

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: hrausch@donbosco.org.ar

Camila Sánchez

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: camilabelesanchez@gmail.com

Resumen

El propósito de este artículo es presentar los resultados parciales de un proyecto de investigación iniciado en el año 2018, orientado a comprender, a partir del relato de las experiencias de los estudiantes del CENS 463 emplazado en la cárcel de Villa Floresta de Bahía Blanca, los posibles cambios producidos en ellos desde su ingreso en la institución educativa.

Siguiendo los lineamientos de un diseño cualitativo enmarcado en la Teoría Fundamentada, el equipo de investigación logró construir una serie de categorías en torno a la percepción personal de los estudiantes respecto al posible efecto de la trayectoria escolar, en el contexto de privación de la libertad, en su proyecto de vida, y la identificación de las experiencias educativas que, según ellos, promueven modificaciones significativas en su forma de ser (pensar, sentir y actuar).

Palabras clave: escuela, contexto de encierro, proyecto de vida, teoría fundamentada.

Abstract

The objective of this paper is to introduce the partial results of an ongoing research project that started in 2018. It is based on the analysis of the students' account of their experience in the CENS 463, located in Villa Floresta Penitentiary in the city of Bahía Blanca. It aims to demonstrate the possible changes the students underwent as a result of the entry in this Educational Institution (CENS 463).

Following the guidelines of a qualitative design backed by the Grounded Theory, the research team developed a series of categories on the subject of the students' personal perception of the learning experience in the context of deprivation of liberty, and the identification of the effects the Institution had on them, concerning both, their own selves (the way they think, feel and behave) and their life plans.

Key words: school, context of deprivation of liberty, life plans, grounded theory.

AIRES CUNHA, J. P. y otros (2021) "Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N° 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 243-258. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-299>

RECIBIDO: 2/10/2020 – ACEPTADO: 3/11/2020

Introducción

A la Escuela Media N° 9 (actual CENS 463), ubicada en el penal de Villa Floresta, concurren jóvenes y adultos que se encontraron impedidos en la finalización de sus trayectorias escolares anteriores y que, en su gran mayoría, provienen de sectores sociales en contextos de pobreza (Aires Cunha, Marfía y Rausch, 2011, 2015).

El proyecto de investigación *“Educación en situaciones de privación de libertad y proyectos de vida”* aprobado por el Comité de Investigación y por Resolución del Consejo Superior de la Universidad Salesiana (RES. CS N° 008/2018 y N° 004/2019) se propuso indagar sobre las representaciones de los estudiantes acerca de los cambios producidos en sí mismos a raíz de su ingreso en una institución educativa emplazada dentro de un Penal.

La construcción del conocimiento generado durante los dos primeros años del proyecto de investigación estuvo motivada, no sólo por la necesidad de aumentar la comprensión de los significados de las experiencias educativas que los estudiantes destacaron como representativas en la reformulación de su proyecto de vida, sino también, en la convicción de que los sujetos que se encuentran en contexto de encierro se ven afectados, en cuanto a la generación de nuevas posibilidades en sus proyectos de vida, al percibir el sesgo estigmatizante de la mirada social.

Marco metodológico

En función de los objetivos planteados, el equipo de investigación fundamentó el proyecto desde un paradigma cualitativo en su perspectiva interpretativa que *“enfatisa la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares”* y la naturaleza dinámica y simbólica de los procesos sociales (Coicaud, 2008, p. 3).

Dada la prioridad otorgada por el equipo a la construcción de una teoría que diera cuenta de las particularidades de las experiencias que los estudiantes consideraron significativas a la hora de construir su proyecto de vida, es que se decidió optar por el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada en los Datos de Strauss y Corbin (2002), dado que permite generar:

una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (pp. 21-22).

Siguiendo estos lineamientos, el equipo de investigación logró construir una serie de categorías de análisis a partir de los recurrentes e incidentes registrados a través de los instrumentos puestos en práctica para recolectar los datos del campo (encuestas y focus group). Gracias a la continua problematización de los datos y a la revisión constante de las categorías que se fueron desarrollando a lo largo del proyecto, se logró generar una categoría central con suficiente solidez conceptual y particularidad contextual que permite dar cuenta de los objetivos iniciales.

Objetivos planteados y grado de concreción

El objetivo general que guió la investigación fue indagar si desde la perspectiva de los alumnos, las experiencias educativas experimentadas en el CENS 463, ubicada en la Cárcel de Villa Floresta, incentivan cambios significativos en su forma de pensar, sentir y hacer.

El propósito que dio rumbo al proyecto fue construir nuevos interrogantes que permitieran profundizar la comprensión de las experiencias educativas de los estudiantes que transitan su escolaridad en contextos de encierro y construir algunas líneas de pensamiento que permitan reflexionar sobre el mejoramiento de la práctica escolar cotidiana.

Siguiendo el diseño de investigación basado en el paradigma cualitativo en su perspectiva interpretativa, y tomando como eje de análisis los datos obtenidos en las encuestas suministradas, y en los focus groups llevados a cabo, es que hoy puede afirmarse la hipótesis inicial del equipo: las experiencias educativas en el CENS 463 incentivan cambios significativos en la forma de pensar, sentir y hacer de los estudiantes. Tanto la encuesta administrada al inicio de la investigación a 20 estudiantes de 3º y 4º año, como los focus groups llevados a cabo para profundizar y validar las categorías que fueron emergiendo (dos focus groups de entre 12 y 15 estudiantes), dan cuenta de ello.

Junto con confirmar la influencia de las prácticas escolares en la forma de ser de los estudiantes, los lineamientos de investigación propuestos por Barney Glaser y Anselm Strauss (Sirvent, 2006), permitieron develar los procesos que motivarían dichos cambios y sus *efectos* concomitantes. Para lograrlo, en la etapa de *codificación abierta y axial* el equipo de investigación construyó categorías provisionarias basándose en las expresiones de los estudiantes (*códigos in vivo*), las cuales fueron comparadas sistemáticamente con las categorías teóricas encontradas en los discursos académicos que se tomaron como marcos de referencia.

Luego de generar esas primeras categorías, el equipo de investigación se dedicó a realizar una integración conceptual, dentro de lo que los autores anteriormente nombrados denominan proceso de la *codificación selectiva*, durante la cual se pretende “interrelacionar las categorías para formar un esquema teórico más amplio” (Strauss y Corbin, 2002, p.160), y cuyo primer paso consiste en determinar una categoría central que represente el tema de investigación. Sin intenciones de llegar a una explicación definitiva, sino de construir un contexto que permita comprender la naturaleza del campo de estudio, se destacó la categoría “*entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela*” como primer horizonte de sentido significativo, que permite dar cuenta de las continuidades y rupturas de las tramas de significado insertas en la especificidad del problema investigado, sin olvidar que la construcción de un nuevo objeto es siempre progresiva y surge de la problematización generada entre colegas.

Principales resultados alcanzados

Siguiendo los principios encuadrados en el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada, la evolución teórica que hoy se presenta fue objeto de numerosas reformulaciones y problematizaciones que se fueron detallando en cada una de las publicaciones y presentaciones del tema. No se pretende hacer un desarrollo exhaustivo de los giros teóricos que se fueron poniendo en práctica a lo largo del proyecto, sino nombrar brevemente las categorías iniciales que sirvieron de base para construir el esquema teórico que se presen-

ta sobre el final.

La construcción teórica encuentra sus bases fundacionales en el análisis realizado por el equipo sobre las encuestas educativas administradas a los alumnos de 3º y 4º año del entonces CENS 463. Durante esta primera etapa exploratoria, se lograron construir las siguientes categorías de análisis:

- Aprendizaje/adquisición de conocimientos: aprender es el término más recurrente en la resolución de la primera consigna de la encuesta. Se encuadra en la adquisición de contenidos conceptuales.
- Finalización del nivel secundario: en esta categoría se destacan aquellas respuestas relacionadas con la terminación de los estudios escolares, a partir de experiencias anteriores inconclusas.
- Desarrollo personal: se refiere a aquellas resoluciones que apuntan a la transformación de ciertas aptitudes: comunicativas, sociales, vinculares.
- Salida del pabellón (“desengomarse”): se refiere a ideas en relación a la intención de salir del encierro por un momento.
- Procesos cognitivos: se ve a la escuela como facilitadora del desarrollo de estrategias cognitivas.
- Buenos vínculos: los estudiantes subrayan el impacto positivo que generan los buenos vínculos con sus docentes, que posteriormente se ven plasmados en crecimientos personales.
- Identidad laboral = identidad social: conseguir un trabajo, se ubica como posibilidad de nuevas ligazones con la comunidad fuera de la cárcel. Resalta una vinculación fundante entre la reconstrucción del proyecto laboral y los proyectos de reconstrucción ciudadana.
- Afectos: los estudiantes valoran ciertas características afectivas de los profesores como catalizadoras de cambios en su forma de pensar, sentir y actuar.

Esas primeras construcciones (cuya elaboración implicó el análisis en profundidad de las encuestas y una constante problematización en la que se construyó y reconstruyó el campo de objetos articulados) fueron las que motivaron al equipo a la aplicación de focus groups con el objeto de validarlas/reformularlas.

Durante la aplicación de la técnica, los estudiantes resaltaron el significado positivo que ocupaba la escuela en su proyecto de vida, pero también aparecía la desesperanza, cuando pensaban en el afuera y en lo que pasará tras su liberación. Al respecto, uno de los estudiantes menciona: “Yo desde que llegué, hice como ocho cursos, pero cuando salís, esa carga del sello, te sigue en tu historia para siempre, porque podés tener veinte cursos, pero igual eso te condiciona, ¿quién te va a tomar cuando ven el sello del penal?, ¿quién le da oportunidad a un pibe que sale del penal?” (Estudiante, focus group).

Estas frases generaron más preguntas y motivaciones en el grupo de investigación para seguir pensando en políticas públicas para que los jóvenes y adultos que salen de la cárcel, encuentren un trabajo, una forma de reconstruir lazos sociales. A partir de aquí, se consideró fundamental reflexionar en torno a políticas públicas que observaran la falta de acceso a derechos fundamentales, y la construcción de proyectos vitales que hicieran de soporte de las familias y los sectores vulnerados. Si aquel sujeto que recupera su libertad, saliendo del penal, no encuentra un trabajo, no obtiene un lugar, y no tiene a nadie que lo

reciba al salir, ¿qué oportunidades tiene?

La intervención desde la reconstrucción del lazo social se constituyó en un nuevo núcleo teórico a desarrollar dentro del esquema más amplio. El “sello-de-la-cárcel” pasó a constituirse en un signifiante propio que, a través de un proceso de pensamiento dialéctico, permitió la construcción de la categoría de “sello-de-la-escuela” y la teorización sobre la importancia de confiar en una educación que funcione de soporte de la identidad laboral de cada sujeto, y que transforme ese “sello” rígido y conservador, en un símbolo dinámico, de esperanza y construcción de oportunidades y proyectos.

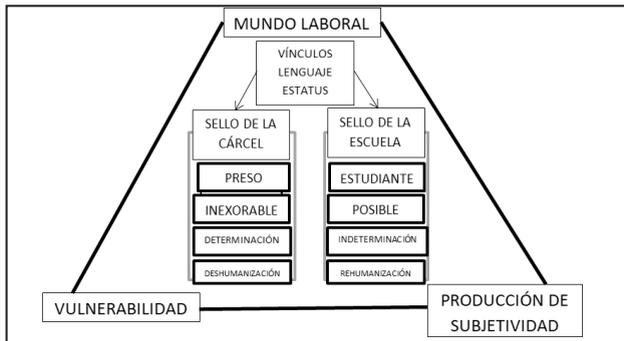
El “sello-de-la-cárcel” y el “sello-de-la-escuela” pasaron a conformar las categorías medulares de la investigación. “La indeterminación dentro de la determinación” y la “re-humanización en un mundo deshumanizado” se constituyeron en las propiedades fundamentales para dar cuenta del efecto que produce habitar el espacio escolar y el espacio penitenciario, y las “rutinas-de-las-rejas” y las “rutinas-de-las-tizas” en los procesos generales dinamizadores del cambio subjetivo que los estudiantes atribuían a cada uno de los contextos, compuestos por prácticas específicas en relación a los vínculos, estatus y lenguaje promovidos en cada uno de ellos. Todo ello enmarcado en lo que denominamos el “contexto representado” que intentó dar cuenta de las variables macrocontextuales que los estudiantes consideran como significativas a la hora de pensar en sus cambios subjetivos: la producción de la subjetividad, el mundo laboral y el contexto de vulnerabilidad.

Si bien es imposible pensar a los espacios sociales como constituidos de manera uniformada u homogénea, en el presente artículo se pensarán “los discursos en permanente contradicción estratégica”, tal como propone Manchado (2011, p. 24), tratando de pensar los umbrales semióticos en las dinámicas interactivas entre los discursos de los estudiantes sobre el pabellón y sobre la escuela.

En palabras de Camblong (2014), “en efecto, las fronteras delineadas están y no están al mismo tiempo, se acercan y se alejan, se presentan y se ausentan en gradaciones infinitesimales de matices sutiles sin por ello debilitar la consistencia semiótica de sus intervenciones” (p. 8).

A continuación, se presenta la matriz condicional/consecuencial que integra lo formulado anteriormente y se explicitan los rasgos principales de cada una de las categorías.

Imagen N° 1: Matriz condicional/consecuencial sobre las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro y macro, tanto entre ellas como para el proceso



Fuente: Elaboración propia

Categorías de análisis y discusión

Las categorías de análisis construidas en el primer tramo de la investigación focalizado en el terreno exploratorio y la *codificación abierta y axial* (identificación de conceptos, propiedades y dimensiones por una parte, y relación entre categorías y subcategorías por la otra), fueron sometidas a diversas etapas de refinamiento que obligaron a diferenciar alguna de ellas, conjugar otras y crear nuevas denominaciones para dar cuenta de los significados y sentidos construidos en torno a las palabras de la población de estudio. Como se mencionó anteriormente, se encuadra esta integración dentro del proceso de la *codificación selectiva* que pretende “interrelacionar las categorías para formar un esquema teórico más amplio” (Strauss y Corbin, 2002, p.160), y cuyo primer paso es determinar una categoría central que represente el tema de investigación.

Se han encontrado ciertas prácticas habituales dentro del contexto escolar del CENS 463 y de los pabellones de la Cárcel de Villa Floresta que disponen formas específicas de habitar el mundo (ver, interactuar, sentir, decir, proyectar). Se ha dado en llamar a dichas prácticas la “*rutina-de-las-tizas*” y la “*rutina-de-las-rejas*”, respectivamente, y a sus efectos “*sello-de-la-escuela*” y “*sello-de-la-cárcel*” (Aires Cunha, Alba Marilao, Klampachas, Lopetegui, Pires, Rausch, 2019).

Entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela

¿Qué circula en las palabras de los estudiantes en relación a su cotidianeidad en las cárceles? ¿Y en relación a la escuela? Los senderos de significados fueron decantando en características bien distintivas de habitar cada uno de los espacios. Lo que se destacará aquí serán principalmente los efectos producidos en los estudiantes que participaron de la investigación, y los procesos que condujeron a ello.

Se ha encontrado en el discurso de los estudiantes una clara distinción entre una historia petrificada, coagulada, que no permite un corrimiento de sentidos ni interpretaciones alternativas de los desenlaces ya escritos a manera de designio en el libreto de su vida; y una historia viva, floreciente, que tiende a la apertura y a la introducción de nuevas variables en las historias que hasta ese momento se veían como un mandato ineluctable. Por la recurrencia de la primera en los discursos de los alumnos al hacer referencia a lo que en los pabellones se resalta como marca identitaria, y de la segunda al referirse a la vida de la escuela, es que la presente categoría recibió el nombre que porta: el *sello-de-la-cárcel* y el *sello-de-la-escuela*. Ambas son impresiones bien distintivas en las que lo institucional desgarrar las historias de los sujetos e inscribe una marca particular. Mientras que, en el primer caso, se la vivencia como un estigma que clausura sentidos, en el segundo caso se resaltan las oportunidades que abren caminos. Podemos recuperar aquí el concepto de Ana María Camblong (2015) de *umbral semiótico* para dar cuenta de las nuevas configuraciones discursivas que se producen en las fronteras de sentido erigidas entre el espacio escolar y el pabellón. Para esta autora, el umbral semiótico es entendido como un tiempo-espacio donde la enunciación “se dispersa, se desmadra, se lanza a las búsquedas, a las exploraciones experimentales y halla en los *flujos aporéticos* posibilidades *imposibles* para fuentes normales de producción. En pocas palabras, podríamos decir que la enunciación ubicada en *umbral*, produce discursos *ubicuos* y *desubicados* en todos los sentidos que se quiera o pueda interpretar” (p. 43).

Si bien los nombres de las categorías pueden llevar a pensar que tanto las rutinas (prácticas) como el sello (efectos) reciben su denominación a raíz del contexto que las circunda (escuela o pabellón), no se debe creer que son privativas de los mismos, ya que cualquier tipo de rutina/sello puede aparecer en cualquier contexto. La definición es funcional, y por tanto, incluso la escuela puede verse permeada por la *rutina-de-las-rejas* y el *sello-de-la-cárcel*. Los sellos y las rutinas son sentidos que se identifican, pero no son exclusivos de los espacios. En palabras de Herrera (2008), “educar (...) puede convertirse en una acción para la liberación -incluso en el encierro- o una pieza más del aparato disciplinador y moralizador de aquellos “violentos”, “peligrosos”, “inmorales”” (p. 124). De esta manera, el *sello-de-la-cárcel* puede hacerse presente en el ámbito escolar a través de ciertas *rutinas-de-las-rejas* puestas en funcionamiento por los propios docentes o estudiantes, en forma de estigmatización y deshumanización. Estas categorías petrificadoras de sentidos se vinculan con la idea de un espacio contenedor, en tanto depósito de lo humano transmutado en ajeno a partir de un rasgo que lo convierte en ello (Buber, 2002) que impide extranjerizar la mirada y sorprenderse ante la cruel realidad de personas que han sido despojadas de toda cualidad humana y convertidas en una mera estadística más del sistema penal:

“Nosotros acá sabemos que estamos obligados a independizarnos, saber hacer algún oficio, algo. Porque sabemos que salimos con el sello y la única manera es tener algún emprendimiento propio” (Estudiante, focus group).

“La carga del sello te sigue siempre, de por vida, aunque hayas estudiado. Nadie te recibe con antecedentes penales” (Estudiante, focus group).

“Yo siempre me pregunto, ¿quién le da oportunidad a un pibe que sale de acá?” (Estudiante, focus group).

Estas expresiones se instituyen en las dinámicas interactivas entre los espacios escolar y penitenciario, como sostiene Manchado (2011), “estos discursos se constituyen en situación de umbralidad, se establecen en un estado de pasaje, de continuo movimiento, de fronteras discursivas móviles” (p.24).

Si nos enfocamos en el contenido de las palabras de los estudiantes, podemos problematizar un concepto del sentido común que generalmente circula de manera acrítica entre las personas de la comunidad. Cuando se habla de “reinserción”, suele entenderse que hubo un momento inicial en el cual el sujeto estaba inserto y la comisión de un acto sancionado como delictivo por parte de un juez marcó la expulsión del lazo social comunitario. Aun aceptando ese sentido, ¿están dadas las condiciones necesarias para la “reinserción” en esa trama social? ¿O será más bien que, el estigma del sello-de-la-cárcel es como un fantasma que acompañará al sujeto por el resto de su vida impidiéndole proyectarse más allá de él? ¿Su formación adquirida en el CENS 463 pierde mérito cuando egresa del penal? ¿O quizás sienta las bases para generar distintas estrategias en relación a su desempeño laboral?

Pero pretender garantizar lo real dentro de categorías objetivadoras o concebir la subjetividad como absoluta carece de sentido. Si, como dice Bruner (2003) “lo canónico y lo posible están en perenne tensión dialéctica entre sí” (p. 27), tenemos que preguntarnos por aquello que permite conferir extrañeza a lo familiar, “transformar el indicativo en subjuntivo” (ibídem), lo que ha sido en lo que está llegando a ser. Y se encontraron en las pala-

bras de los estudiantes varios indicios clave para suponer que la tensión dialéctica entre las “apelaciones al precedente” y lo que “podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” podría hallarse en la construcción de una categoría que se ha denominado “*sello-de-la-escuela*”.

Si el *sello-de-la-cárcel* se inscribe en el eterno retorno del pasado en el presente, que a manera de una profecía autocumplida llevaría a su propia realización, el *sello-de-la-escuela* sería la apertura de nuevas posibilidades:

“Si no tenés estudios no sos nada” (Estudiante, focus group).

“Con la escuela te podés expresar mejor. Podés desenvolverte mejor, ganás otro ritmo y otra manera de pensar. Ante una pregunta antes no la sabía responder, ahora sí” (Estudiante, focus group).

“La escuela es una herramienta, tengo proyectos, metas” (Estudiante, focus group).

Hallazgos similares podemos encontrar en Manchado (2011) en relación a las dos pasiones predominantes en la institución penitenciaria: el miedo que paraliza, detiene e inmoviliza, y la esperanza que pone en movimiento y hace avanzar (p. 37). Tanto en el relato de los estudiantes del CENS 463, como en el trabajo empírico realizado en la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario (Santa Fe, Argentina) por Manchado (2011), se perciben estas formas complementarias de habitar los espacios no en términos de contradicciones sino más bien de desplazamientos. Es decir, las paradojas y aporías son constitutivas de las dinámicas de encierro, y es necesario destacarlas en su potencialidad y no en los términos negativos de la contradicción. En relación a la tensión entre el “*sello-de-la-cárcel*” y el “*sello-de-la-escuela*” se puede identificar una *línea-frontera*, en términos de Deleuze (2005), por la cual lo divergente converge alrededor de un elemento paradójico “que no constituye un círculo de convergencia sino para lo que diverge en tanto que tal (potencia de afirmar la disyunción)” (p. 133), que es expresado en los relatos de las experiencias de los estudiantes. La lógica de ese elemento paradójico está en afirmar dos sentidos a la vez. El sentido comprende siempre relaciones plurales, entrecruzamientos, encuentros y desencuentros. La categoría “entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela” sintetiza tensiones, intensidades diferenciales; permite pensar el “entre”, problematizar la diferencia y el devenir de las dinámicas del encierro y abrir nuevos sentidos.

Ahora bien, ¿a partir de qué propiedades se pone en juego ese *sello-de-la-escuela*? ¿Cuáles son los movimientos existentes dentro de la trama vincular escolar que posibilitan cambios de perspectivas en torno a la construcción de la realidad que desearían habitar? En artículos anteriores (Aires Cunha et al., 2018a, 2018b, 2018c) se encontró que el lenguaje, el adentro/afuera y los afectos desempeñan un papel esencial, pero debido a las mixturas y efectos complejos que se producen en la interacción dinámica entre ellos, se decidió incluirlos como subcategorías de una dimensión clave que permite dar cuenta de la categoría central: la *rutina-de-las-tizas* y la *rutina-de-las-rejas*.

La rutina-de-las-tizas y la rutina-de-las-rejas

Como se mencionó anteriormente, se encontraron ciertas prácticas habituales dentro del contexto escolar y del pabellón que disponen formas específicas de habitar el mundo (ver, interactuar, sentir, decir, proyectar). Hemos dado en llamar a dichas prácticas la “*rutina-de-las-tizas*” y la “*rutina-de-las-rejas*”, respectivamente (Aires Cunha et al., 2019). A continuación, se mencionan las dinámicas propias de cada categoría.

La indeterminación dentro de la determinación como efecto de ciertas prácticas

La psicología señala continuamente que los seres humanos son constructores de significados. No toleran el dolor del sin-sentido ni la incertidumbre del no-saber. A medida que las experiencias presentan desafíos cual preguntas que interpelan por la existencia (Frankl, 2004), se ven compelidos a construir significados en torno a un eje identitario que ordena el flujo de sentidos posibles junto a construcciones previas derivadas de múltiples fuentes: roles asumidos, juicios de los otros, representaciones sociales, acciones y resultados, entre otras (Myers, 2005). Esas significaciones, determinadas en gran medida por las historias de vida, producen efectos reales sobre la persona y su entorno, ya que una vez construidas, sentarán las bases a partir de las cuales serán interpretadas las experiencias del sujeto (ambientales, personales, relacionales, afectivas, etc.) y marcarán el rumbo del proyecto vital (Fernández-Álvarez, 2008). Si la rigidez de las construcciones es prevalente, a causa de la petrificación imaginaria de una proyección identitaria que proviene de los otros, que es interiorizada y productora de autoalienación, se puede entrever una profecía de destino que se asume como inexorable (Frigerio y Volnovich, 2004). Cabe aquí preguntar: dada la primacía de las significaciones vitales ¿hasta qué punto la experiencia de encierro se interioriza y echa raíces a partir del vocabulario tumbero? Si se acepta la premisa de que los hombres hacen su historia, pero en condiciones que han heredado ¿hasta qué punto la pre-existencia de un cierto tipo de significaciones que clausuran sentidos en torno a un eje identitario propio de los códigos de encierro, no terminaría marcando, parafraseando a Ludwig Wittgenstein (1988), los límites de su mundo?:

“Acá el vocabulario te parte, vos empezás a hablar como todos y seguís hablando así” (Estudiante, focus group).

“Hay que aprender a hablar como es afuera” (Estudiante, focus group).

“Una vez, un señor que lleva muchos años acá dentro me dijo, si te quedas en este cuadrado, por la celda, solo vas a poder ver hasta la reja y el cuadrado, si salís de acá vas a poder ver mucho más lejos” (Estudiante, focus group).

En “*Investigaciones filosóficas*” (1988), Wittgenstein menciona que aprender un lenguaje es adquirir nuevas formas de acción que se concretan en experiencias en las cuales los sujetos se interrelacionan en el mundo de la vida. Es el lenguaje el que habilita una relación de reciprocidad e implicación entre las partes. ¿De qué manera el lenguaje ha condicionado ciertas formas de acción en cada uno de ellos? ¿Podríamos pensar que la adaptación y aprehensión del lenguaje que utilizan en la “*rutina-de-las-tizas*” y la “*rutina-de-las-rejas*” les permite arribar a un sentido de pertenencia y reciprocidad con un otro?

En las palabras de los estudiantes se encontró una referencia a la percepción de las posibilidades de la escuela como constructora de anti-destino (Núñez, 2003) y que se caracterizó como la posibilidad de torcer un designio gracias a la introducción de la indeterminación en la determinación: la posibilidad de otra posibilidad dentro de lo que hasta ese momento se consideraba una facticidad. El cambio de la jerga tumbera como acto social propio que incluye a la vez que excluye, que muestra a la vez que oculta, permitiría introducir una ruptura en la hasta ese momento constituida percepción de sí mismos y del mundo: ¿se puede afirmar junto a Vigotsky (2000) que vivir otro lenguaje en el espacio de la escuela conduciría a una modificación en el monólogo interno de quienes la habitan?

¿Los soliloquios de pensamiento en el pabellón son los mismos que se oyen hablar a sí mismos en la escuela? Y si se entiende junto a Foucault (1992) que “sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados” (p.14) ¿qué sucede con los gestos? ¿existirá otra mirada? ¿otra postura? ¿otras tensiones? ¿otro cuerpo?:

“La escuela nos ayuda a hablar bien, a salir de las costumbres de la cárcel” (Estudiante, focus group).

“En la escuela hablás diferente, te dirigís a los maestros de otra manera y ellos también hacia vos” (Estudiante, focus group).

Aquí, nuevamente, y en palabras de Camblong (2014), “la frontera practica traducciones y permite el intercambio entre grupos” y finalmente la autora agrega: “no solo atravesamos fronteras, sino a la vez, las fronteras nos atraviesan” (p. 2). No sin tensiones y negociaciones la escuela puede jugar un rol fundante a través de los procesos que presentamos a continuación.

Cambio en el vocabulario, modificación de estatus y construcción de mundos posibles

Adentro y *afuera* son palabras cargadas de sentidos para los estudiantes del CENS 463. El significado de cada concepto es múltiple, según sea el contexto de uso. “Adentro” puede referirse a la celda, al penal, a la escuela o a la propia interioridad, pero según sea la perspectiva tomada por el hablante, los adentros pueden ser transmutados en “afuera”. Es importante mencionar aquí que a pesar de referirnos a determinados territorios para el adentro y el afuera como espacios particulares y diferenciados (por ejemplo, la escuela, la sociedad y la prisión), no los concebimos separados tajantemente, sino como espacios con fronteras permeables que en sus umbrales habilitan la construcción de nuevos sentidos. La sociedad incluye a la prisión y a la escuela, pero no podemos reducirla a estas últimas. En la sociedad circulan sentidos que exceden y pueden no entrar en contacto con los espacios institucionales anteriormente nombrados. Serán los sentidos que arriben a sus fronteras y que habiliten el intercambio discursivo y de prácticas entre sus miembros, los que fueron puestos en foco en esta investigación. Cada actor involucrado en ellos negociará significados particulares en función del intercambio discursivo y de las prácticas emergentes. Concebimos estos espacios como dispositivos semióticos de conversaciones alternativas que posibilitan cambios en la manera de ser-en-el-mundo de todos aquellos que los habitan.

“*Hablar de cosas de la calle con los profesores*” dicen los alumnos, antes de comenzar cada clase. Las “*cosas de la calle*” se vuelven un área de conocimiento para ellos. En el aula, los “*afueras*” se encuentran: por un lado, la historia petrificada del pabellón, con su pasado siempre recurrente y, por el otro, el presente vivo de la historia que se está construyendo afuera y que los docentes intentan enlazar en una línea prospectiva. La escuela y la sociedad, se unen en sus fronteras a través de la palabra. Se encuentran en un afuera que habilita otros modos de vincularse con los otros y con la realidad, con el lenguaje como mediador:

“En el pabellón con gente de la cárcel hablás del tiempo pasado. En la escuela hablás de la parte de afuera y en eso aprendés el respeto de afuera” (Estudiante, focus-group).

Siguiendo a Leocata (2003) en su interpretación de la teoría filosófica de Husserl, la palabra manifestada en el diálogo es intermediaria de dos intencionalidades que son recíprocas y que surgen espontáneamente de la mirada (encuentro). Esta palabra está dotada de vitalidad y conecta dos interioridades. El lenguaje se orienta particularmente a la comunicación intersubjetiva, y es el diálogo la forma más perfecta en la cual se puede expresar y reavivar el encuentro interterritorial. Sin dudas, el lenguaje es el fenómeno por excelencia que nos abre al mundo en su complejidad, a partir del cual intentamos interpretar el mundo exterior y a nosotros mismos. La conexión con el mundo se da inexorablemente de forma mediata y simbólica, condicionada por el lenguaje. Por eso es posible afirmar que el lenguaje como modalidad de apertura al mundo, habilita un horizonte que se va explorando siempre a través de la palabra.

Al decir de Rita Segato (2012), al mencionar la importancia del desarrollo de la capacidad discursiva en relación a la simbolización de los actos de los presos promovida por el proyecto “Habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”:

la convocación a hacer su relato y el desarrollo de la capacidad de vertir estos saberes en el lenguaje y darles pasaje en el proceso de comunicación es un factor liberador y de apaciguamiento para el preso, pues le permite simbolizar sus tensiones psíquicas y sociales y reflexionar sobre aspectos centrales de la experiencia humana como las motivaciones que nos llevan a actuar, la posibilidad de la autonomía, la capacidad de elegir entre alternativas y la responsabilidad del sujeto como uno de sus patrimonios morales más importantes (p. 29).

Lo desarrollado suscita a pensar, por un lado, de qué manera el universo simbólico, las categorías lingüísticas y mundo conceptual de los alumnos condiciona sus horizontes en relación a la preocupación respecto a sus posibles proyectos de vida y sus planes de futuro. Y, por otro lado, de qué manera la adquisición de nuevas significaciones en el plano simbólico, que surjan de la experiencia escolar, puede generar cambios en relación a la constitución de su subjetividad, es decir, en relación a sus formas de ser, hacer, pensar y sentir.

Dialogar sobre “*las cosas de la calle*” dentro de un marco institucional que adopta metas formativas posibilita una nueva lectura del “*adentro-afuera*” e invita a los estudiantes a pensar e imaginar su ubicación en el entramado social cuando estén plenamente en el *afuera*: “Hay que aprender a hablar como es *afuera*” (Estudiante, focus-group). “*Acá es la escuela y afuera es el trabajo*” (Estudiante, focus-group).

Aquí se encuentra una expresión importante del *afuera* que refiere a el trabajo, el mundo laboral. Pero surge un problema: “Por los antecedentes estamos obligados a tener nuestro propio trabajo”, mencionan. El paso por el *adentro* queda grabado y los etiqueta para los otros que están *afuera*: la dialéctica entre la determinación y la indeterminación vuelve a ocupar el foco, sólo que esta vez, el peso del primer plato desequilibra la balanza en torno a un fijismo que parece inquebrantable e insuperable.

En palabras de Herrera y Frejtman (2010):

la vinculación con el mundo del trabajo trae aparejada una suerte de conflictos para muchos sujetos, en tanto están presentes dispositivos ideológicos y barreras sociales que estigmatizan y buscan diferenciarlos (negativamente) para que no puedan competir en el mercado de trabajo y para que no consigan empleos de ninguna naturaleza (p.25).

La estigmatización de todo aquel que tiene un prontuario delictivo hace mucho más difícil encontrar un empleo genuino en un espacio en el que, además de existir la criminalización de los ex presos/detenidos, crece el desempleo, la pobreza y la conceptualización del trabajo como factor de humanización parece estar en segundo plano. La posibilidad de participar de procesos educativos y de un trabajo digno siguen siendo claves para la inclusión. En este sentido, la salida del ex preso/detenido, en un afuera que lo estigmatiza, muchas veces implica tener que autogestionarse un trabajo. La estigmatización y la falta de oportunidades hacen al sujeto más vulnerable.

La rutina-de-las-tizas en “afuera-escuela” del “adentro-cárcel”

Ya se hizo mención a que los estudiantes hablan del “adentro y afuera” desde diferentes sentidos y a que cada uno de estos contienen formas distintas de habitar y estar siendo (con otros). A su vez, cada espacio está enmarcado en un lugar que abarca dinámicas propias de otro “adentro y afuera”. En efecto, explorar estos sentidos colabora en la significación de los espacios que, tanto adentro como afuera, subjetivan el ser de aquellos que se encuentran dentro de la institución.

Un espacio particular es la cárcel, el cual se representa “adentro”, respecto al “afuera” de la sociedad, es decir, de aquella porción que no se encuentra privada de la libertad de acción. Pero al mismo tiempo, dentro del penal, existe un “afuera”, el cual es “otro afuera”, representado por la escuela, y discriminado respecto del “adentro” del pabellón.

Las celdas representan mucho de lo que, aquellos que las transitan, esperan perder, de lo que esperan alejarse cuando vuelvan a ser/estar en el “afuera-sociedad”; mientras tanto, asisten al “afuera-escuela”, porque allí encuentran los modos que saben son los esperados una vez salgan de la cárcel, aquellos que le dan forma al sentido de la libertad que anhelan: modos de convivir, de hablar, de pensar.

Los estudiantes reconocen el “adentro-pabellón”, como un lugar en el que existen códigos que comprenden, y asumen para poder habitarlo, como si esa asunción fuera provisoria, por presentarse como sentidamente necesaria. Lo identifican como un lugar en el que el olor a cigarrillo es normal, la música siempre está fuerte, en el que se habla mucho del pasado, pero se oye poco, características de un ambiente que los hace sentir “más encerrados” (Estudiante, Focus Group).

En cambio, dentro de la cárcel pueden estar en un “afuera-escuela”. En el que el oído es más importante, donde se habla del futuro, de las “cosas de la calle”, donde se puede ser responsable y reír, encontrar sentido en el proyectarse en libertad.

Identifican la escuela y los vínculos que allí se generan como una pequeña muestra de “cómo son las cosas” fuera de la cárcel, donde pueden aprender la “forma de pensar y de hablar”, de reencontrarse con otros más allá de la institución que los encierra, de aprehender otro código que les resultará facilitador una vez fuera de la cárcel.

Este reconocimiento de la escuela tal como la describen puede provocar que los educandos “sean capaces de *abandonar las razones* de los otros para buscar nuevas razones (...), para imaginar o simplemente para iniciarse en una búsqueda personal y de sentido (...)” (Litwin, 2012, p.15). El “afuera-escuela” les permite un espacio en el que se habilita un “encuentro subjetivante” (Herrera y Frejtman, 2010) porque plantea, en la mayoría de los casos, lo que se ha dado en llamar las *rutinas-de-las-tizas* (que desarman las ru-

tinias-de-las-rejas). En efecto, las *rutinas-de-las-tizas* posibilitan la narración de la propia vida a partir de la construcción de nuevos sentidos que se dan en la interacción de pensar y hablar del “adentro y el afuera”.

En el “afuera-escuela”, los estudiantes se ven provocados a narrarse a sí mismos (y no otros actores sociales por ellos, como se dijo anteriormente) para poder, a partir de su pasado, ya sea en el “afuera-sociedad” o “adentro-pabellón” seguir deconstruyendo modos de pensar que los inviten a proyectarse.

Las *rutinas-de-las-tizas* también incluyen vínculos. Dicen:

“Tenemos una relación más horizontal. Hay un ida y vuelta. La mayoría son así”

(Estudiante, Focus Group).

“En la escuela nos miran como personas” (Ídem).

“Quince o veinte minutos hablamos cosas de la calle” (Ídem).

De este modo, se reconocen ciertos marcos de referencia que les permiten proyectarse, o narrarse hacia el futuro, con modos diferentes a los que conocían. Aunque las posibilidades de reposicionarse como sujetos activos de su historia personal, agentes de su proyecto de vida, no será un tránsito libre de dificultades, dado que la sociedad es un campo multi-dimensional de sustancial complejidad no exenta de tensiones.

El sello-de-la-cárcel en el “afuera-sociedad”: el contexto representado

En la relación entre los estudiantes del secundario del penal, la escuela y el mundo laboral, se encontró un desplazamiento de sentidos en términos de las condiciones del tiempo pasado y el presente. Por un lado, el vínculo escuela-trabajo de “afuera-sociedad”, en relación a la trayectoria del sujeto antes de ingresar al penal; y otro, escuela-trabajo, como relación que se da luego del “adentro-cárcel”, una vez obtenida su libertad de acción.

Algunas afirmaciones características que dan cuenta de lo primero son:

“Dejé la escuela por cuestiones laborales y de la vida” (Estudiante, Focus Group).

“Por el trabajo tuve que dejar la escuela” (Ídem).

“Me costó mucho la secundaria por el trabajo, soy del campo” (Ídem).

Cuando se preguntó a los estudiantes cómo había sido su trayectoria escolar durante la adolescencia, afirmaron que la necesidad de trabajar dificultó su paso por la escuela. A los adolescentes de grupos excluidos y desfavorecidos económicamente les es dificultoso la posibilidad de completar la escolaridad (Tenti Fanfani, 2011).

En este pasado, la falta de oportunidades impedía adquirir saberes y rutinas que hicieran posible el ingreso y la permanencia en un trabajo estable, en un mundo económico y laboral complejo. Pero ahora pueden representarse una relación escuela-trabajo distinta. Hoy, la escuela se destaca como oportunidad para entablar nuevos vínculos entre conocimiento, cultura, trabajo. Las *rutinas-de-las-tizas*, la de los hábitos responsables, modos de hablar distintos, de respeto, de escucha atenta, de los relatos del afuera, alejan a las *rutinas-de-las-rejas*, del ruido, del pasado, del lenguaje tumbero y un presente inamovible. Así, se acercan al “afuera-sociedad” y también al trabajo.

“Te piden el secundario completo (refiriéndose al momento de postularse para un empleo)” (Estudiante, Focus Group).

“Si no tenés estudios no sos nada” (Ídem).

“Para algunos no hace falta, pero capaz no conseguís el trabajo que vos querés” (ídem).

“La cárcel o cualquier otra institucionalidad que refiera a contextos de encierro (hogares, institutos de menores) son, para el común de las personas, el ‘no lugar social’” (Herrera y Frejtman, 2010, p.81). A este “no lugar social” se alude al referir al contexto que decanta en el *sello-de-la-cárcel*. Haber estado “adentro” imprime en las personas que pasaron por allí, una marca difícil de borrar una vez “afuera”. En el ámbito del trabajo, es donde esta ruptura biográfica se nota. Pero los alumnos valoran la escuela, como generadora de posibilidades de adentrarse con más oportunidades en el mundo laboral y encontrar soportes en el afuera-sociedad: “Sirve para marcar un ritmo. Una rutina para salir. Aprendes responsabilidad. Acá es la escuela y afuera es el trabajo” (Estudiante, Focus Group).

La *rutina-de-las-tizas* es reconocida como el escalón que puede facilitar el sostenimiento en el mundo laboral, por la responsabilidad que implica, la necesidad de determinados modos de hablar, escuchar, pensar y vincularse con los demás. Siguiendo las ideas de Herrera y Frejtman (2010), se trata de una motivación hacia el empleo que da a los sujetos la posibilidad de proyectar concretamente la capacidad de obtener los bienes necesarios y deseados para la vida. De reconocer a través de las prácticas democráticas, sus derechos, y las condiciones de existencia que facilitarán la proyección del ser en el afuera-sociedad. Pero el estigma de la posibilidad de ser vistos desde la etiqueta de “preso” genera incertidumbre en los estudiantes de esta escuela, ya que saben que los empleadores pueden asumir que el “no lugar social” que habitaron les otorgó solamente rutinas institucionalizadas de encierro, que no representan soportes para la construcción de sentidos emancipadores: nuevos vínculos, redes. Esto los lleva a pensar que: “Por los antecedentes estamos obligados a tener nuestro propio trabajo” (Estudiante, Focus Group).

Las *rutinas-de-las-tizas* y de las rejas, los adentros y afueras que los estudiantes viven, impulsan su subjetivación y la narración de la propia historia. En efecto, los invita a pensar la posibilidad que tienen de buscar modos de ser distintos a los del pabellón, a dar cuenta que “cada lugar” se habita de un modo diferente. Que pueden no estar determinados por su pasado y presente, al menos desde sus propias expectativas y desarrollar su historia de forma activa. La relación entre origen y destino en el ser, no se desarrolla de forma lineal, sino que representa una dinámica compleja, que puede ser transformada a partir de la deconstrucción, de la circulación de la palabra, y el fomento de espacios democráticos, que renueven las buenas prácticas de la ciudadanía, tanto “adentro” como “afuera”, en la rigidez de la reja del pabellón, como en la fluidez de los vínculos y los sentidos que genera la tiza, desde la narración del pasado, hasta la proyección del futuro.

A modo de cierre

Para dar cuenta del objetivo general que guió la investigación: indagar si, desde la perspectiva de los estudiantes, las experiencias educativas en el CENS 463, incentivan cambios significativos en su forma de pensar, sentir y hacer; a lo largo del artículo se destacó la categoría “entre el *sello-de-la-cárcel* y el *sello-de-la-escuela*” como primer horizonte de sentido, para comprender las continuidades y rupturas de las tramas de significado de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. Se destacaron asimismo las catego-

rías de “rutina-de-las tizas” y “rutinas-de-las-rejas” para representar las prácticas vivenciadas dentro del contexto escolar y del pabellón que disponen en los estudiantes formas específicas de habitar el mundo (percibir, interactuar, sentir, decir, proyectar).

A partir de interrogantes generados en esta investigación, el proyecto en la actualidad continúa con el análisis de los datos recogidos en entrevistas realizadas a los docentes. Consideramos que incorporar sus representaciones al proyecto de investigación es un paso clave en nuestro intento de dar a conocer las articulaciones que se ponen en juego en esta escuela, ya que nos permitiría dar cuenta de una dimensión contextual significativa de las dimensiones de los estudiantes ya explicitadas.

Referencias Bibliográficas

- Aires Cunha, J.P., Marfía, F., Rausch, H. (2011). Maestro, ¿cómo sigue la cosa afuera? El trabajo pedagógico en contexto de encierro. Ponencia presentada en las V Jornadas de Psicopedagogía, Instituto Superior Juan 23 y Fundación UNISAL. Recuperado de: <http://www.juan23.edu.ar/jornadas/2011/aprendizaje/1/materiales/ponencias/EL%20TRABAJO%20PEDAGOGICO%20EN%20CONTEXTOS%20DE%20ENCIERRO.pdf>
- Aires Cunha, J.P., Marfía, F. y Rausch, H.D. (2015). ¿Van a venir a vernos? Espacios donde el encierro (por momentos), ya no es encierro. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de Salesianidad, Instituto Superior Juan 23 y Fundación UNISAL.
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018a). Vengo a la escuela para aprender, para poder ser alguien. Experiencias educativas de estudiantes en contextos de encierro. En Instituto Superior Juan XXIII, 1ra. Jornada Interdisciplinaria de Educación: “Pensar la enseñanza. Sujetos y Trayectorias” (pp.185-193). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1mPrQ2xjl4QExRGOjtyYrDpzLteQ5B0s5/view>.
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018b). Subjetividad, escuela y encierro. Los sujetos de la educación en contextos de encierro. *Miradas y Proyectos* 2(2), 169-184. Recuperado de: <https://drive.google.com/open?id=1Yc-rFu2-K1hY-rVp-j5K99x-YgvJMpStH>
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018c). Subjetividad y educación en contextos de encierro. Experiencias educativas y desarrollo personal. En V Congreso Internacional: Las caras invisibles de la pobreza (pp. 301-311). Recuperado de: <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/678/V%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20CERI%202018%20PONENCIAS.pdf?sequence=3>
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2019). Del sello al sujeto: identidad, escuela y contextos de encierro. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales Prof. María Eva Rossi, Instituto Superior de Formación Docente Dr. Julio César Avanza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Buber, M. (2002). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camblong, A. M. (2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. Conferencia de clausura del Foro Internacional “Fronteras Culturales”, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Recuperado de: <http://www.artes.unne.edu.ar/documentos/Extension/Fronteras%20Culturales/4-Conferencia-de-Cierre/Ana%20CABLONG-Semi%C3%B3ticas%20de%20Fronteras-.pdf>
- Camblong, A. M. (2015). Umbrales paradójicos. La paradoja en el discurso. Tópicos del Seminario, 34.

- Julio-diciembre, pp. 29-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n34/n34a3.pdf>
- Coicaud, S. (2008). La investigación cualitativa en las ciencias sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Educativa. Córdoba, Argentina: CEA/PROED.
- Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández Álvarez, H. (2008). Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid, España: La Piqueta.
- Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Barcelona, España: Herder.
- Frigerio, G. y Volnovich, J.C. (2004). Contra lo inexorable. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Herrera, P. (2008). La construcción de identidad en los adolescentes que cometen delitos. La educación en el encierro: un campo de tensiones, IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Jujuy.
- Herrera, P. y Fretjman, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Leocata, F. (2003). Persona, lenguaje, realidad. Buenos Aires, Argentina: Educa.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Manchado, M. C. (2011). Los umbrales semióticos en las dinámicas interactivas de las prisiones: miradas y aproximaciones al caso de la unidad penitenciaria Nº3 de la ciudad de Rosario. Global Media Journal, 8 (16), 22-46.
- Myers, D. (2005). Psicología Social (8ª Edición). México, México: McGraw-Hill.
- Núñez, V. (2003). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En Frigerio, G. y Diker, G. (2003). Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires, Argentina: Noveduc – Cem.
- Segato, R. (2012). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “Habla Preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”. Texto leído en el Encuentro «Culture, Violence, Politics, and Representation in the Americas», 24-25 de marzo de 2012 en la University of Texas, Austin, School of Law. Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>
- Sirvent, M.T. (2006). El proceso de investigación. Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tenti Fanfani, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Vigotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. México, México: Editorial Crítica.

Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela.
El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del
conurbano bonaerense

The effects of illegalisms on the materiality of the school. The case of a
school located in a context of urban poverty in the Buenos Aires suburbs

Marcos Bonilla

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
E-mail: markko1993@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los efectos que tienen los ilegalismos sobre la materialidad de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. Para lo cual se presenta una serie de escenas de la vida escolar reconstruidas a través del trabajo de campo realizado durante los años 2016 – 2019. A modo de hipótesis sostenemos que estos efectos exacerbaban la fragilidad de las condiciones materiales de la escuela y repercuten sobre la cotidianidad escolar de estudiantes, directivos y docentes. Resaltamos la importancia de pensar la materialidad de las escuelas como uno de los rasgos en los que hoy se expresa la desigualdad educativa.

Palabras clave: materialidad, escuela, ilegalismos, pobreza urbana, desigualdad educativa.

Abstract

The objective of this article is to analyze the effects that illegalisms have on the materiality of a school located in a context of urban poverty in the Buenos Aires suburbs. For this, a series of scenes from school life constructed through fieldwork carried out during the years 2016 - 2019 are presented. By way of hypothesis, we maintain that these effects exacerbate the fragility of the material conditions of the school and have an impact on the daily school life of students, managers and teachers. We highlight the importance of thinking about the materiality of schools as one of the features in which educational inequality is expressed today.

Key words: materiality, school, illegalisms, urban poverty, educational inequality.

BONILLA, M. (2021) "Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 259-273. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-300>

RECIBIDO: 16/10/2020 – ACEPTADO: 3/11/2020

Introducción

Pensar la materialidad de la escuela adquiere actualidad si consideramos acontecimientos como los sucedidos en agosto del 2018 en la escuela primaria N° 49 de Moreno, en donde una explosión ocasionada por el deterioro de la infraestructura escolar costó la vida de dos integrantes de la institución educativa. La tragedia despertó las alarmas en la región y constató que la fragilidad material es una característica común en gran parte de las escuelas, especialmente en aquellas localizadas en los barrios marginalizados. No obstante, en ocasiones la fragilidad material de las escuelas converge con problemáticas asociadas a las formas que adquiere la gestión de los ilegalismos en estos contextos. Nos referimos a disputas entre bandas por el mercado de la droga, un accionar policial violento, recurrentes tiroteos y toda una serie de prácticas de las cuales, en su mayoría, las juventudes (en ocasiones escolarizadas) son víctimas (Reguillo, 2012, 2015; Valenzuela-Arce, 2019). Gestión de los ilegalismos que en su dimensión espacial involucra asimismo la espacialidad de las escuelas. Escuelas próximas y cercanas a esos otros espacios en los que se desarrollan diversas actividades propias de los ilegalismos. Circunstancias frente a las cuales las escuelas se ven arrojadas a hacer frente y hacer de su materialidad parte de su respuesta. Paredes, alarmas, cerraduras y rejas, nuevas prohibiciones para el alumnado y precauciones para los docentes, son algunas de las formas que adquieren estas materialidades. Es precisamente en estos vasos comunicantes entre escuela e ilegalismos donde nos preguntamos por los efectos de los ilegalismos en la materialidad escolar.

John Devine (1996) describe que en los años noventa los programas educativos destinados a tratar la violencia y la criminalización de los barrios marginales de Nueva York vinieron acompañados de cambios en las infraestructuras escolares, la incorporación de objetos y dispositivos de vigilancia y personal técnico capacitado para su manejo. En efecto, las relaciones entre docentes y alumnos sufrieron cambios significativos. En las escuelas de máxima seguridad los docentes solo se encargaban de impartir los contenidos propios de cada asignatura, mientras que las cuestiones disciplinarias quedaban a manos del nuevo personal técnico análogo a la figura policial. Devine asegura que esto derivó en la ruptura de las relaciones éticas y afectivas entre docentes y alumnos e hizo del paso por la escuela de las juventudes marginalizadas una experiencia cuasi carcelaria. No pasó mucho tiempo antes de que el programa se mostrara ineficaz frente al problema que trataba. Sin embargo, el problema que aquí tratamos adquiere otras coordenadas tanto históricas como espaciales. En las escuelas de máxima seguridad se trata de una reforma escolar, fuertemente estructurada y bajo la supervisión rigurosa del Estado, que al considerar la ineficiencia de la escuela para refrenar la violencia y la criminalidad busca adaptar el dispositivo carcelario y policial a la escuela. Reformas en gran medida influenciadas por las políticas punitivas de mano dura de finales del siglo pasado, implementadas en los Estados Unidos. En cambio, en el caso que nos convoca, se trata de una presencia estatal sumamente diferente, que invita a la escuela de modo permanente a reinventarse, gestionar, diseñar, proponer, emprender y autoorganizarse para hacer frente a sus necesidades, inclusive en lo que se concierne a cuestiones de seguridad, violencia y criminalidad. Una forma de gobierno propia de las actuales sociedades del gerenciamiento, en donde las comunidades y sus instituciones se han vuelto el nuevo locus de gobierno (Osborne & Rose, 1999; Rose, 2001; Grinberg, 2008, 2009a; Rose & Lentzos, 2009; Rose, O'Malley &

Valverde, 2012;). Así pues, este artículo es el correlato de los modos en los que las formas de gobierno contemporáneo se hilvanan y materializan en la vida escolar contemporánea.

Por otra parte, Latour (2007) insiste en la importancia de pensar el lugar de los objetos como mediadores de la vida social, al igual que un conjunto de estudios se pregunta sobre el lugar de los objetos dentro de las dinámicas de gobierno (Lemke, 2015, 2017; Nimmo, 2011). Y aunque las escuelas han sufrido pocas alteraciones en su configuración durante gran parte de la modernidad y eso incluye su materialidad (Alvarez-Uria y Varela, 1991), estas han venido cambiando a un ritmo vertiginoso durante las últimas décadas, entre los cuales se encuentran los incorporados por los dispositivos tecnológicos forjados al calor de la cultura digital (Armella y Grinberg, 2012, 2018; Armella, 2015) y los mecanismos y objetos que tienen como finalidad la gestión de la inseguridad (Kessler, 2009). En este marco de debates, sostenemos que los efectos que tienen los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela exacerban su fragilidad y repercuten en su cotidianidad; siendo parte de las formas contemporáneas en que se expresa la desigualdad educativa en las urbes modernas.

Precisiones conceptuales

Desde la década de los noventa un conjunto de estudios conocidos como “nuevo materialismo”, presenta un interés renovado por los afectos, las emociones y la corporalidad en la constitución de los sujetos, lo no-humano y los entornos (Hird, 2004; Ahmed, 2008; Coole & Frost, 2010). Estos trabajos constituyen un campo interdisciplinario compuesto por disciplinas como: la filosofía, la teoría social, la cibernética, la sociología, la teoría de género, la estética, las neurociencias, la física, entre otras. Sus temas de mayor interés son: la inteligencia artificial, la biotecnología, la cibernética, los dispositivos tecnológicos, el big data, etc. Algunos de los referentes bibliográficos más destacados son: “New Materialism: Interviews & Cartographies” (2012) editado por Rick Dolphijn e Iris van der Tuin; “New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics” (2010) de Diana Coole y Samantha Frost y “Vibrant Matter: A Political Ecology of Things” (2009) de Jane Bennett, en donde una hipótesis en común de estos trabajos sugiere la posibilidad de agenciamiento autónomo de la materia independiente del agenciamiento humano. En palabras de Solana (2017): “la tesis principal del nuevo materialismo es que la materia es activa, resiliente y capaz de autoorganizarse y auto crearse, incluso a contrapelo de las restricciones sociales” (p. 92). A partir de esta hipótesis los investigadores sostienen una crítica al giro lingüístico, el constructivismo social y la gubernamentalidad (Lemke, 2015; Solana, 2017), sugiriendo la incapacidad de estos para superar una mirada antropocéntrica de los fenómenos humanos, sociales y naturales.

Sin embargo, estos estudios no han escapado de la crítica, especialmente de los investigadores cuyo sustento teórico se fundamenta en las teorías anteriormente citadas. En este sentido, Thomas Lemke (2015) señala que si bien las temáticas abordadas por el nuevo materialismo adquieren relevancia en nuestro tiempo, es necesario integrar a la analítica elementos que permitan entretejer las diversas formas de cómo se constituye la sinopsis política entre lo humano y lo no humano. En otras palabras, el lugar que ocupan los objetos dentro de determinadas formas de gobierno. En este sentido, Lemke propone el concepto de “gobierno de las cosas” que Foucault presenta en su curso de 1978 dictado

en el Colegio de Francia, asegurando que, este recoge los diferentes puntos críticos que presenta el nuevo materialismo, asimismo como presenta nuevos panoramas para pensar el lugar de las “cosas” en el mundo contemporáneo. De este modo, aparece referenciado este concepto en la obra de Foucault:

Ahora bien, en el texto de La Perrière vemos que la definición de gobierno no se refiere de manera alguna al territorio: se gobiernan cosas. Cuando La Pierrère dice que el gobierno gobierna cosas, ¿Qué quiere decir? No creo que se trate de oponer las cosas a los hombres sino, antes bien, demostrar que el gobierno no se relaciona con el territorio sino con una suerte de complejo constituido por los hombres y las cosas. Significa además que esas cosas de las que el gobierno debe encargarse son, señala La Pierrère: los hombres, pero en sus relaciones, en sus lazos, en sus imbricaciones con esas cosas que son las riquezas, los recursos, los artículos de subsistencia y el territorio, claro, en sus fronteras, con sus cualidades, su clima, su sequía y su fertilidad. Los hombres en relación con esas otras cosas que son las costumbres, los hábitos, las maneras de actuar y pensar. Y, por último, los hombres en su relación con esas otras cosas que pueden ser los accidentes o los infortunios, como el hambre, las epidemias, la muerte (Foucault, 2016a, p. 122).

El propio Lemke (2015) asegura que: “Foucault no se detendría a profundizar en este concepto, ni regresaría sobre este en el resto de sus cursos y trabajos, por lo menos en lo que se ha publicado hasta ahora” (p. 17). No obstante, en lo que sugiere el fragmento citado es posible situar dos consideraciones importantes. En primer lugar, la no necesidad de prescindir el obrar humano dentro de la disposición de la materia. Y, en segundo lugar, la intención de analizar el haz de relaciones entre el gobierno y las cosas. Ambas posturas, en contraposición a gran parte de las consideraciones postuladas por el “Nuevo materialismo”. Para Foucault las cosas y los hombres están articulados a una determinada forma de gubernamentalidad. Richie Nimmo (2011) se ha dado a la tarea de usar este concepto en combinación con las consideraciones de la “Teoría del Actor – Red” de Bruno Latour. En este ensamble teórico, Nimmo argumenta que la separación ontológica del ser humano de lo no-humano, de la cultura y la naturaleza, se promulga dentro de técnicas específicas de gobierno más no en su ontología. Así, gubernamentalidad y materialidad comprenden la bisagra analítica del “gobierno de las cosas”.

La postura teórica por la cual optamos dentro de este panorama contemporáneo interesado por la materialidad, es precisamente la articulación entre materialidad y gubernamentalidad (Lemke, 2015; Nimmo, 2011). Considerando así la factibilidad de pensar los efectos de los ilegalismos en la materialidad escolar, más que como una forma de agenciamiento autónomo de la materia, como formas en las que se materializan determinadas lógicas de gobierno. Es en este sentido, donde adquiere centralidad el concepto de “gestión diferencial de los ilegalismos” presentado por Foucault. En primer lugar, Foucault recurre al concepto de “ilegalismos” en uno de los últimos apartados de *Vigilar y castigar* (2009), para referir a un conjunto de prácticas que se encuentran en permanente tensión con la ley y que constantemente son redefinidas en el marco de relaciones de poder. En donde el sistema penal sería el encargado de administrar los ilegalismos, más que de reprimirlos y en efecto la delincuencia es tan solo un tipo más de ilegalismo. Según Deleuze (2014), el concepto de ilegalismos refiere a la relación de complementariedad entre lo legal y lo ilegal. En la actualidad diversas investigaciones principalmente desde el campo de las ciencias sociales se han apropiado de este concepto y sus premisas conceptuales para hacer

trabajos empíricos de diferente índole (Telles & Hirata, 2007; Telles, 2009, 2010a, 2010b; Kessler, 2013; Hirata, 2014, 2018; Renoldi, 2015; Tonkonoff, 2016; Pita & Pacecca, 2017; Grinberg y Bonilla, 2019).

Por su parte, la “gestión diferencial de los ilegalismos” refiere a la forma en la que los ilegalismos son administrados al interior de un determinado territorio; seleccionando, distinguiendo y controlando: lo prohibido, lo tolerado y lo permitido. Foucault se encargó de describir “la gestión diferencial de los ilegalismos” en base a la reforma penitenciaria de fines del siglo XVIII; cuando se buscó aplacar los ilegalismos populares y así evitar las revueltas sociales (2009). Igualmente, en *La sociedad punitiva* (Foucault, 2016b) se detiene en algunas formas de ilegalismos que surgen producto de las formas económicas establecidas por la burguesía; en donde, emerge el robo y el fraude como ilegalismos mediante los cuales los obreros pueden usufructuarse de los medios de producción. De ahí el interés de Foucault por dar cuenta de esas formas de enunciación en las que las clases trabajadoras aparecen como poblaciones proclives al crimen y a la degeneración moral; consecuencia del temor burgués por la aparente “depredación” de los trabajadores sobre los medios de producción (Foucault, 2016b). En este sentido, los ilegalismos adquieren una distribución entre las clases sociales y los espacios.

Es precisamente en tanto que la gestión de los ilegalismos es asumida como una determinada forma de gestión y administración, en donde converge con las materialidades de los territorios. En especial nos interesa pensar en consideración a este marco conceptual cómo los ilegalismos que tienen lugar en un determinado contexto de pobreza urbana afectan la materialidad escolar.

La reconstrucción de las escenas

La escuela que tiene como unidad de análisis el presente artículo, se encuentra ubicada en uno de los barrios también conocidos por el nombre de “Villa Miseria”, en los cuales al igual que los demás contextos de pobreza urbana que tienen lugar en las urbes del sur global, convergen la pobreza extrema y la contaminación ambiental (Davis, 2007; Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013; Grinberg, et al., 2015). Esta fue construida durante los años noventa, tiempo durante el cual el boom del neoliberalismo en Latinoamérica abrió un nuevo campo discursivo en donde el ejercicio democrático y participativo desplazó las lógicas de gobierno centralizadas (Grinberg, 2009b), donde los “dispositivos pedagógicos emergentes”, por medio de comunidades pedagógicas y educativas, debieron hacer frente a la profunda fragmentación que trajo consigo las reformas educativas de finales del siglo XX (Langer, 2013).

Es precisamente en esta escuela que hemos llevado a cabo tareas de investigación durante 2016 y 2019, involucrando largas estancias de trabajo de campo e implementando técnicas de investigación cualitativa, como: a) Observaciones participantes, b) Registros de campo, c) Entrevistas en profundidad y entrevistas grupales. Respecto al análisis de la información esta constó de dos partes. La primera de ellas se elaboró a medida que se construyeron los registros de campo, entendiendo que el proceso de análisis de información cualitativa es una de las tareas constantes la cual implica una retroalimentación permanente de las interpretaciones (Mucchielli, 2001; Samaja, 2004; Hernandez-Sampieri, 2016; Becker, 2018). En este sentido, es pertinente resaltar la elaboración de los registros

de campo como el ejercicio constante de análisis y construcción de datos (Guber, 2003; Restrepo, 2016). En la segunda instancia de análisis se recurrió al programa informático de investigación cualitativa Atlas.ti, el cual nos permitió analizar los datos y análisis dispersos en el cúmulo de información, no solo procedentes del material empírico, sino también de las categorías teóricas procedentes de la revisión de la literatura especializada. Construyendo nuevas redes de categorías y datos.

Fue a partir de esta segunda instancia de análisis de donde surgieron lo que hemos denominado como escenas. Una serie de fragmentos en donde describimos los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad escolar. Las escenas se encuentran acompañadas por fotografías, las cuales provienen asimismo del archivo de registros de campo, considerando el potencial metodológico de la fotografía para la problematización y descripción de la materialidad escolar, dado que como asegura Barthes (2006), “Si bien es cierto que la imagen no es lo real, es por lo menos su analogón perfecto, y es precisamente esa perfección analógica lo que, para el sentido común, define la fotografía” (p. 89). Es justamente por esta capacidad analógica por la cual se hace un instrumento útil en cuanto se trata de pensar la materialidad escolar. Es preciso señalar que algunas de estas fotografías fueron tomadas por los estudiantes con los que compartimos durante la instancia de campo.

Escena # 1: Cercados



Imagen # 1: Fotografía tomada desde la escuela y donde se pueden observar las casillas vecinas de la escuela. Fotografía tomada por estudiantes de 5° año.

Durante el 2014 hubo una fuerte disputa territorial entre bandas, especialmente entre “*Los de la 46*” y “*Los del fondo*”; lucha en la que luego se involucraría la policía. La convergencia entre las dos bandas y la policía sumergió tanto a la escuela como al vecindario en una serie de tiroteos, en donde cada uno trataba de tomar por sorpresa al otro y asestar el más duro golpe. Las clases transcurrían con regularidad hasta que eran interrumpidas por los estruendos de los proyectiles y el bullicio propio de quienes se debatían. De inmediato docentes y directivos se daban a la tarea de resguardar a los estudiantes en el comedor o en uno de los pasillos céntricos dentro del edificio escolar. Todo según el pasillo donde

parecía concentrarse la disputa y a partir del cual se buscaba el lugar de la escuela más indicado para trasladar a los estudiantes.

El director procedió con los protocolos indicados, informó a los estamentos del sistema educativo correspondientes y a la policía. Pero al principio como él mismo indica *“no le dieron mucha bola”*. Luego su denuncia cayó en las lógicas burocráticas: *“me hacían llamar e ir a todos lados”*, para más tarde concluir con humor *“ya no sabía qué hacer, a quién llamar, a quién pedirle ayuda o si comprar chalecos antibalas para los pibes y los profesores”*. Por su parte, la policía no parecía poder atender con urgencia a resguardar la escuela o ponerle punto final al conflicto. Sumado a la siempre sospecha de corrupción y un proceder confuso que acompaña a la policía del barrio. Así pues, docentes y directivos veían no solo cómo los desbordaba una serie de complejas y no menos peligrosas circunstancias, sino también cómo parecían quedarse solos frente a tal crisis. En el transcurso del año los conflictos cesaron, luego de que las bandas solucionaran sus conflictos, hubiese capturas por parte de la policía y sobre todo a efectos de la manifestación de la comunidad demandando el cese de las confrontaciones. Sin embargo, aún hoy la escuela sigue cercada por la banda. En ocasiones de nuevo las confrontaciones se desatan sumergiendo a la escuela en medio del fuego cruzado.

Escena # 2: Murallas

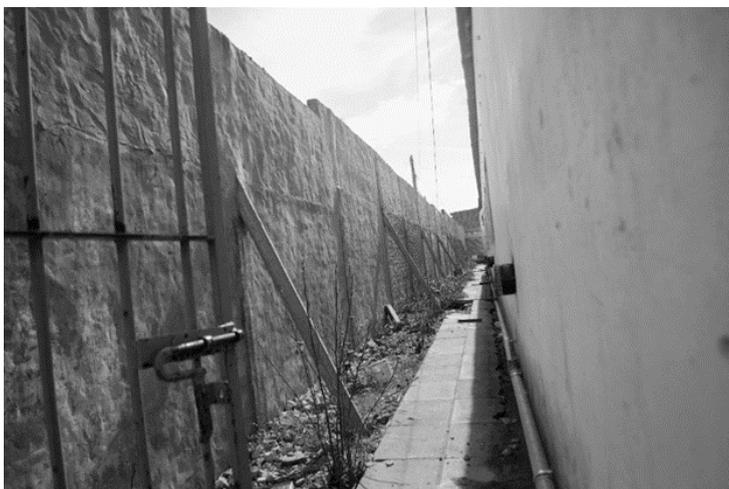


Imagen # 2: Pared de uno de los costados de la escuela. Fotografía tomada por estudiante de 2° año.

Debido a los frecuentes tiroteos, una de las alternativas ideadas por los directivos escolares y vecinos fue añadir a las paredes exteriores otro pedazo de pared. Amalia, directiva de la escuela señala:

Nosotros levantamos esas paredes ese año en que los tiroteos no paraban [se refiere al mismo año relatado en el apartado anterior]. Bueno, en realidad con ayuda de algunos vecinos y con algo que se pudo conseguir de la municipalidad. Esas paredes no eran muy altas, creo que cuando se hizo la escuela tampoco estaban, fue con el tiempo que se fueron construyendo. Lo que si se es que ese año les añadimos

un pedazo más para quedar más protegidos cuando se agarraban a los tiros. A la chanchita que está afuera de la escuela también le armamos paredes a los costados porque esa nos daba miedo que explotara. Aquí en la escuela por lo menos están las paredes, lo que me preocupa es la entrada y la salida de la escuela (Fragmento de registro de campo - Directora de la escuela - 2016).

Directores y docentes concuerdan que el pasillo formado entre las paredes y el edificio escolar debe estar prohibido para los estudiantes, con la finalidad de proteger a los estudiantes en el caso tal que acontezca cualquier tiroteo. Pese a la restricción y el reconocimiento de los estudiantes de la utilidad de las paredes, no siempre este pasillo está cargado de connotaciones relacionadas al peligro y el riesgo. En este sentido, Ángel (estudiante de 3° año) al observar la fotografía del pasillo, comenta: “Me gusta esta foto [¿Por qué? - investigador]. Porque cuando yo estaba a la primaria me metía ahí a coger bochitas [¿bochitas?] Sí, había un montón de bochitas que tiraban desde las aulas”.

Escena # 3: ¿Quién va por la pelota?



Imagen # 3: Estudiantes durante la hora de recreo en el patio de la escuela

Una imagen la cual podríamos atrevernos a generalizar que se encuentra en la mayoría de las memorias de aquellos que alguna vez transitaron por la escuela. Se trata de las innumerables veces en las que las pelotas y demás juguetes, terminaban en los techos, árboles o al otro lado de las paredes de la escuela. Asimismo, los docentes tienen presente esta imagen, con la particularidad de que son ellos quienes deben en ocasiones recuperar los objetos o cuidar con tensa calma que los estudiantes no sufran ninguna caída o accidente, en sus temerarios e impulsivos intentos por recuperar los objetos y continuar los juegos. Al igual que en muchas escuelas esto hace parte de la cotidianidad de la escuela aquí tratada, pero con los matices que adquiere una vez que pelotas y juguetes caen dentro de los pasillos de “Los de la 46”.

Debido a las circunstancias los estudiantes y docentes evitan realizar actividades en las cuales se corra el riesgo de que cualquier objeto sobrepase las paredes de la escuela.

Asimismo, los docentes que ingresan por primera vez a la escuela son advertidos desde un principio de las precauciones que debe tomar en caso de que algún implemento deportivo pase del otro lado de las paredes; al igual que a cualquiera que decida participar de juego alguno en el patio con los estudiantes (estas mismas sugerencias nos fueron dadas durante el trabajo de campo). No solo son advertidos por docentes y directivos, sino también por los mismos estudiantes los cuales reconocen dicha dificultad. En tal caso se sugiere esperar y si es posible solicitar con la amabilidad posible que del otro lado regresen los objetos. Si esto no funciona, es preciso que vaya un docente con larga experiencia, reconocimiento y trayectoria del barrio acompañado de otro docente. Está rotundamente prohibido dejar salir a cualquier estudiante e ir solo. Asimismo, se les pide a los docentes a cargo que tengan carácter respecto a esta última consideración, pues los estudiantes van a insistir, persistir y hacer todo lo posible por recuperar los objetos y continuar los juegos a cualquier costa. Más aún si se trata de estudiantes quienes quieren continuar los partidos de fútbol y han perdido la pelota. En el mejor de los casos los objetos son regresados del otro lado de la pared.

Escena # 2: Murallas

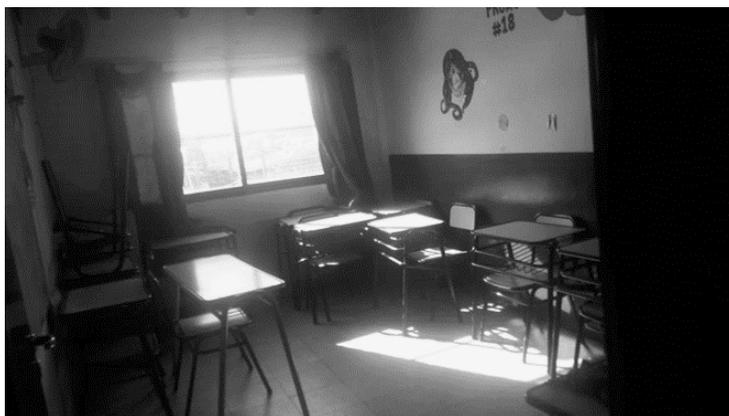


Imagen # 4: Foto del aula de 6° año

Desde estas ventanas es posible observar los pasillos y las casillas de venta de droga de “Los de la 46”, motivo por el cual el uso de la ventana se encuentra pautado y monitoreado constantemente. John, estudiante de 6° año, comenta: “Por esta ventana puedes ver a los transas vendiendo droga. Ves todos los que vienen a comprar y los que están cuidando. Es mejor no abrir las cortinas, solo las abrimos temprano en la mañana”. Para los estudiantes no es oculto lo que pasa en los pasillos vecinos, así como han aprendido a aprovechar las horas de menor movimiento de las actividades de la banda para aprovechar y abrir las ventanas. Lo primordial es evitar pararse a mirar por la ventana y que los integrantes de la banda se sientan vigilados o increpados por la mirada de los estudiantes. Son con estas premisas y precauciones con las cuales los estudiantes y docentes administran el uso de la ventana; considerando no solo la luz, la temperatura, el ruido o la circulación del aire, sino

también la presencia o ausencia de actividades de la banda vecina.

El uso restringido de las ventanas se ha sumado a las demás dificultades con las que cuenta el primer piso de la escuela. Este piso está conformado por tres aulas, la oficina de dirección, los pasillos que intercomunican los diversos espacios y la escalera que comunica el piso con el resto de la escuela. Una de las aulas ocupa la mitad del piso, mientras que la otra mitad está dividida entre los demás espacios, los cuales son considerablemente pequeños en relación a su función. En especial las dos aulas restantes las cuales se encuentran divididas por una pared de placa de yeso laminado, comúnmente conocido por su nombre comercial como “*Durlock*”. En ocasiones las voces de estudiantes y docentes de ambas clases se interfieren. Estas aulas están ocupadas por los años escolares de 5° y 6°, los cuales no suelen superar los diez estudiantes, sin embargo, el espacio sigue siendo limitado. A tal punto que, en el aula de 5° año, si alguno de los estudiantes sentado en el fondo del aula desea salir, los demás estudiantes deben levantarse o llevar su silla lo más cerca posible a su mesa. En consecuencia, el movimiento de los estudiantes se encuentra considerablemente limitado. El aula presenta asimismo problemas de acústica, por lo cual las clases en ocasiones se ven interferidas por las clases de las aulas adyacentes. El piso cuenta con un solo interruptor de luz, por lo cual cualquier actividad que implique oscurecer el aula se encuentra limitada. Asimismo, cualquier problema eléctrico en la mayoría de los casos afecta a todo el piso. Y es precisamente en estas condiciones en donde el uso restrictivo de la ventana se suma a los problemas de infraestructura de la escuela.

Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad escolar

Es preciso comenzar señalando dos factores determinantes para la lectura de los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad escolar. En primer lugar, el tipo de ilegalismos a los cuales se ve enfrentada la escuela. Es el caso de los ilegalismos en torno al mercado de la droga y las formas que este asume en los contextos de pobreza urbana; caracterizados por las recurrentes luchas territoriales, las cuales suelen involucrar confrontaciones armadas y grandes oleadas de violencia; además, de la consolidación de bandas organizadas y con cierta influencia sobre el aparato policial. Propio de las formas de gestión y organización con que paulatinamente se han configurado las bandas dedicadas al narcotráfico, no solo al contexto al cual nos referimos, sino en el resto de América Latina y el Caribe (Kessler, 2015). No obstante, en lo que respecta a la escuela las características mencionadas implican la preocupación permanente por los riesgos y peligros a la cual se ven expuestos docentes, directivos y estudiantes. Riesgos y peligros cuyas principales víctimas suelen ser las juventudes marginalizadas (Scheper-Hughes, 1997; Reguillo, 2000; Córdova-Solís, 2011; Valencia, 2012; Valenzuela-Arce, 2019), y en consecuencia gran parte de las poblaciones escolarizadas. Como segundo factor se encuentra la relación de proximidad entre los ilegalismos tratados y la escuela. Nos referimos a calles, pasillos y esquinas que, si bien en los barrios precarizados son el lugar de un heterogéneo conjunto de prácticas de reciprocidad, solidaridad, construcción de lazos sociales y comunidad, son también el lugar de desarrollo de múltiples ilegalismos. Los cuales a su vez se encuentran a tan solo un paso de la escuela. En este sentido, la escuela comparte y se vuelve parte de los territorios en disputa. Ambos factores –tipos de ilegalismos y relación de proximidad entre ilegalismos y escuela– son parte de una determinada forma de gestión de ilegalismos que tiene lugar

en los contextos de pobreza urbana y que a su vez va a determinar los efectos sobre la materialidad escolar.

Así pues, uno de los principales efectos sobre la materialidad escolar corresponde a la incorporación de una serie de objetos y mecanismos destinados a proteger a quienes habitan la escuela. Estos objetos y mecanismos pueden ser integrados al conjunto de elementos que Kessler (2009) atañe a la “gestión de la inseguridad”. En este aspecto considera que, en conjunto a la restricción de movilidad y la gestión de los vínculos, estos son implementados con el fin de generar una sensación de control sobre las amenazas y así permitir el desarrollo de las actividades cotidianas. Cámaras de vigilancia, alarmas, cerraduras, cercas, rejas; son algunos de los más comunes de estos y con los cuales también cuenta la escuela. No obstante, las paredes que protegen a la escuela del fuego cruzado, adquieren una particularidad, pues estos no están pensados en términos exclusivamente preventivos, en los márgenes de los riesgos y las posibilidades, sino frente a los peligros inminentes. Su particularidad se basa en la relación de complementariedad, pero a su vez la distinción, que algunos teóricos del riesgo han propuesto entre la categoría de riesgo y peligro. De modo conciso ambos pertenecen al ámbito de las probabilidades, de la posibilidad de que algo sea o no. No obstante, mientras que los riesgos se mueven dentro de escalas y gradaciones mucho más amplios, los peligros se mueven en la delgada línea donde el devenir de las consecuencias son tomadas como certezas (Grinberg, 2008). En este sentido, mientras que para muchos quedar bajo el fuego cruzado es una probabilidad cuasi inimaginable, para la escuela es casi una certeza, un peligro cotidiano y por lo cual las paredes se hacen de vital importancia.

Estas materialidades en tanto forma de protección de los peligros inminentes para quienes habitan la escuela, también han configurado una determinada forma de encierro. Dussel (2016) afirma que las lecturas de Foucault en el campo educativo han solido ser apresuradas, especialmente en lo que concierne a *Vigilar y castigar*, de la cual se desprende una lectura de la escuela como una institución disciplinaria, represiva y sin lugar alguno para cualquier tipo de práctica disruptiva. Además de esta precaución, escuela y prisión tienen diferencias sustanciales y es equivoco considerarlas análogas en su totalidad. No se trata entonces de hacer pasar a la escuela como cárcel, se trata de resaltar cómo paulatinamente la escuela pierde panorámica del exterior y se hace cada vez más introspectiva. Las ventanas y sus restricciones son un ejemplo de ello, imposibilitan una panorámica de la exterioridad, restringen la entrada de luz y obligan la mirada a la interioridad del aula. Asimismo, como lo son rejas, muros, cortinas (para no ver lo que pasa en los pasillos vecinos) y todas esas otras materialidades que van sedimentando capas sobre la escuela, encerrando. En este sentido, no nos referimos al encierro que en su momento las instituciones implementaron para disciplinar los cuerpos, sino para el cuidado, ni de un encierro coercitivo, se trata de un encierro supeditado por la gestión de los ilegalismos. En donde los sujetos son llamados a gestionar su seguridad a través de sus propias libertades (O’Malley, 2005).

Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela tiene asimismo efectos sobre los estudiantes, directivos y docentes. En las escenas se observa cómo estas materialidades que se transforman o se incorporan en relación a los ilegalismos terminan sumándose a la lista de problemáticas con la que cuenta la infraestructura escolar: proble-

mas en las instalaciones eléctricas, estufas de gas sin funcionar, aulas desproporcionadas al número de estudiantes e inmobiliario en mal estado. Así pues, la incomodidad es uno de estos rasgos que se puede observar en quienes habitan la escuela. En especial la Escena # 4 en donde se describe las aulas dan cuenta no solo de las problemáticas espaciales, sino también de la fragilidad material de la escuela. Inundaciones, inmobiliario deteriorado, cortes constantes de agua, electricidad y gas, sumados a las restricciones de circulación y apropiación de los espacios de la escuela en el marco de los ilegalismos, evidencian tanto la problemática como la fragilidad material de la escuela. Los cuales derivan en diversos casos en clases sin calefacción, sin baños, sin luz o en el peor de los casos en la suspensión total de las clases. No obstante, los estudiantes siguen asistiendo a la escuela, incluso en ocasiones donde la fragilidad material de la escuela implica mayores incomodidades. Al igual, que directivos y docentes hacen lo posible por mejorar las condiciones materiales de los espacios y de ese modo contribuir a la comodidad de los estudiantes. Son así mismas estas condiciones en las que docentes y estudiantes buscan entablar procesos de enseñanza y aprendizaje; las cuales son condiciones poco consideradas en las críticas que juzgan a la escuela como ineficiente en términos de aprendizaje. No se trata tampoco de otro de los tantos relatos contemporáneos marcados por el *leitmotiv* de la “resiliencia”, sino de determinadas condiciones de gobierno que exige a los sujetos salir airosos de cualquier adversidad (Rose & Lentzos, 2009; Grinberg, 2011).

Otro aspecto a señalar es cómo estos efectos sobre la materialidad dejan su huella sobre la cotidianidad escolar. La escena centrada en el patio escolar, da cuenta de todas esas prácticas rutinarias las cuales se ven atravesadas por la proximidad con esos otros espacios propios de los ilegalismos. Si bien nuestras reflexiones han girado en torno a la materialidad, los efectos que hemos enunciado son a su vez efectos sobre el espacio – tiempo escolar. Siendo estos elementos irreductibles entre sí. Sería pertinencia de otros trabajos concatenar esta multiplicidad de efectos de los ilegalismos sobre la materialidad, espacialidad y temporalidad escolar. Por último, es indispensable pensar estos efectos en relación a la gestión de los ilegalismos, más no como una suerte de condición sui generis de los barrios marginalizados, lo cual no hace más que profundizar su criminalización y estigmatización. En este sentido, las particularidades que asume lo permitido y lo no permitido en el barrio, hacen parte de una determinada forma de gobierno destinada para aquellos espacios urbanos marcados por la desigualdad social; y donde sus efectos sobre la materialidad de la escuela es una de las tantas formas en las que la desigualdad social se anuda con la desigualdad educativa.

A modo de cierre

Hemos analizado cómo los ilegalismos tienen efectos sobre la materialidad de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Estas materialidades incluyen objetos y mecanismos (paredes, alarmas, rejas, cerraduras, entre otros), los cuales asumen las características propias de los ilegalismos a los cuales la escuela es arrojada a hacer frente, adquiriendo centralidad aquellos objetos de protección destinados a refrenar los peligros inminentes derivados de los ilegalismos. Asimismo, la acumulación de estas materialidades que se expresan principalmente en los objetos y mecanismos anteriormente señalados, paulatinamente aíslan a la escuela con la exterioridad, generando así determinadas

formas de encierro. Estos efectos sobre la materialidad terminan sumándose a la fragilidad y precariedad de las condiciones materiales, repercutiendo sobre los estudiantes, docentes y directivos y sus actividades cotidianas. Por último, se resalta la importancia de hacer una lectura de estos efectos en el marco de las condiciones de desigualdad social que acompaña las urbes contemporáneas.

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, S. (2008). Imaginary prohibitions. Some preliminary remarks on the founding gestures of the 'new materialism'. *European Journal of Women's Studies*, 15(1), 23–39.
- Alvarez-Uria, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Editorial La piqueta.
- Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y Tecnologías de la Información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Armella, J., y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 31, 108–124.
- Armella, J., y Grinberg, S. (2018). Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. Em *Aberto*, 31(101), 43–61.
- Barthes, R. (2006). *La cámara Lúcida*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Becker, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bennett, J. (2009). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, NC: Duke Press.
- Coole, D., y Frost, S. (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Durham, NC: Duke Press.
- Córdova-Solís, N. (2011). *La narcocultura: simbología de la transgresión, el poder y la muerte*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Davis, M. (2007). *Planet of Slums*. Londres, Reino Unido: London press.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Devine, J. (1996). *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools*. Chicago, Estados Unidos: Chicago Press.
- Dolprijin, R., & Turin, I. van Der. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Carolina del Norte, Estados Unidos: Duke Press.
- Dussel, I. (2016). El "efecto Foucault" en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento. En E. Langer y B. Buenaventura (comps) *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (pp. 21-34). Buenos Aires, Argentina: Ediciones el Gato Gris.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016a). *La sociedad punitiva*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2016b). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2009a). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 3(3), 81–98.
- Grinberg, S. (2009b). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de La Educación*, 3, 81–98.

- Grinberg, S. (2011). La conjetura del ADN. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. In *Cuadernos de trabajo # 1: Biopolítica, gubernamentalidad, educación y seguridad* (pp. 13–23). Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Grinberg, S. y Bonilla, M. (2019). La escuela: entre La contingencia y La aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197–221.
- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Mantiñan, L. (2013). Biopolítica y ambiente: En cuestión los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 115–142.
- Grinberg, S., Porzinato, N., Bussi, E., Curuchet, G., y Gutiérrez, R. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Mining Engineering*, 8(1307–6892), 96–110.
- Guber, R. (2003). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Hernandez-Sampieri, R. (2016). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial McGraw-Hill.
- Hirata, D. (2014). Street commerce as a 'problem' in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo. *Vibrant Virtual Brazilian Anthropology*, 11(1), 96–117.
- Hirata, D. (2018). *Sobreviver na adversidade: mercados e formas de vida*. São Paulo, Brasil: Editorial Primeira.
- Hird, M. (2004). Feminist matters: New materialist considerations of sexual difference. *Feminist Theory*, 5(2), 223–232.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Kessler, G. (2013). Ilegalismos en tres tiempos. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 109–161). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Kessler, G. (2015). El crimen organizado en América Latina y el Caribe: Ejes de Debate en Narcotráfico, el tráfico de armas y de personas. Memoria Académica, *El laberinto*, 43–61. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10648/pr.10648.pdf
- Langer, E. (2013). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. En R. Cortéz Salcedo y D. Marín Díaz (comps) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 81–96). Bogotá, Colombia: Editorial Jotamar.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lemke, T. (2015). New Materialisms: Foucault and the 'Government of Things. *Theory, Culture & Society*, 32(4), 3–25.
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Síntesis ediciones.
- Nimmo, R. (2011). Actor-Network Theory and Methodology: Social Research in a More-Than-Human World. *Methodological Innovations*, 6(3), 108–119.
- O'Malley, P. (2005). Experimentos en gobierno. Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 4(8), 151–171.
- Osboner, T. & Rose, N. (1999). Governing cities: notes on the spatialisation of virtue. *Society and*

Space, 17, 737–760.

- Pita, M. V. y Pacecca, M. I. (2017). *Territorios de control policial. Gestión de ilegalismos en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, 40, 33–46.
- Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y esperanzas. En J. M. Valenzuela (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 59-78). Barcelona y México: Ned Ediciones.
- Renoldi, B. (2015). Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera. *Etnográfica*, 19, 417–440.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envión editorial.
- Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, 113–152.
- Rose, N. (2001). The politics of life itself. *Theory, Culture & Society*, 18(0263-2764(200112)), 1–30.
- Rose, N. & Lentzos, F. (2009). Governing insecurity: contingency planning, protection, resilience. *Economy and Society*, 38(2), 230–254.
- Samaja, J. A. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos De Filosofía*, 69, 87-103.
- Telles, V. (2009). Ilegalismos e a cidade. *Novos Estudos Cebrap*, 84, 153–173.
- Telles, V. (2010a). Ilegalismos e a gestão (em disputa) da ordem. En Telles, V. & Cabanes, R. (Eds.), *Nas tranas da cidades: trajetórias urbanas e seus territórios* (pp. 39-69), São Paulo, Brasil: FFLCH-USP.
- Telles, V. (2010b). Nas dobras do legal e ilegal: ilegalismos e jogos de poder nas tramas da cidade. Dilemas. *Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 2(5), 97–126.
- Telles, V., y Hirata, D. (2007). Cidade e práticas urbanas: nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal o e ilícito. *Estudos Avancados*, 21(61), 173–191.
- Tonkonoff, S. (2016). Desviación, diversidad e ilegalismos. Comportamientos juveniles en el Gran Buenos Aires. *Delito y Sociedad*, 139–168.
- Valencia, S. (2012). Capitalismo Gore y necropolítica en México contemporáneo. *Relaciones Internacionales*, 9, 83–102.
- Valenzuela-Arce, J. M. (2019). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidios en América latina*. Guadalajara, México: CALAS.

Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016)

An approach to institutional strategies deployed to achieve students permanence in the new universities of the Buenos Aires suburbs (2009-2016)

Mariana Mendonça

Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: mmendonca85@gmail.com

Resumen

Entre los años 2007 y 2016, 18 nuevas universidades fueron creadas en el territorio argentino. La búsqueda de la ampliación de los estratos sociales que ingresan, así como de la igualdad, la equidad, la calidad y la pertinencia configuraron el ideario sobre el que se sostuvo dicha política. Entre sus principales objetivos destaca la expansión del acceso de sectores sociales antes excluidos, lo que determinó la necesidad de diseñar e implementar estrategias de acompañamiento. En este trabajo proponemos analizar las distintas estrategias desplegadas por las nuevas universidades del conurbano para mejorar las tasas de permanencia y reducir las tasas de abandono. Sostenemos que hay un abanico de acciones implementadas que exceden el acompañamiento curricular, y que buscan fortalecer el vínculo entre el estudiante y la institución, intentando así evitar el abandono temprano. Para ello, trabajaremos con fuentes primarias y secundarias, entre las que cabe mencionar entrevistas realizadas a integrantes de la comunidad académica.

Palabras clave: estrategias de permanencia, políticas institucionales, universidades nacionales, estudiantes, Argentina.

Abstract

Between 2007 and 2016, 18 new universities were created in the Argentine territory. The search for “social inclusion”, equality, equity, quality and relevance shaped this policy. One of its main objectives was to expand access for previously excluded social sectors, which led to the need to design and implement various strategies to support it. In this paper we aim to analyze the different strategies deployed by the new universities in the Buenos Aires suburbs to improve retention rates and reduce dropout rates. We consider that there is a wide variety of actions that the universities implement that exceed the curricular mentoring, strengthen the link between the student and the institution and seeks to prevent early dropout’s. To this end, we will work with primary and secondary sources, including interviews and surveys conducted with members of the academic community.

Key words: permanence strategies, institutional policies, national universities, students, Argentina.

MENDONÇA, M. (2021) “Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 275-286. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-301>

RECIBIDO: 24/11/2020 – ACEPTADO: 2/12/2020

Introducción

La expansión institucional del sistema universitario a través de la creación de nuevas universidades nacionales se constituyó como una de las características más salientes de los gobiernos de Cristina Fernández. En efecto, entre 2007 y 2016 se crearon 18 nuevas universidades, 8 de las cuales se erigieron en el conurbano bonaerense (Avellaneda, Florencio Varela, Moreno, Merlo, Hurlingham, Almirante Brown, José C. Paz y San Isidro). La búsqueda de la ampliación de los estratos sociales que ingresan —referida usualmente como “inclusión social”—, así como de la igualdad, la equidad, la calidad y la pertinencia configuraron el ideario sobre el que se sostuvo dicha política. La expansión en el nivel de acceso de sectores sociales antes excluidos se constituyó como uno de los principales objetivos de esta política. Así, tanto la ubicación geográfica como la oferta académica de estas instituciones deben ser analizadas, de acuerdo a Chiroleu y Iazzeta (2012), como parte de esta política.

De manera concomitante a este proceso expansivo, tuvo lugar otro fenómeno igualmente destacado: la consolidación, en el interior del sistema universitario público de una serie de políticas destinadas a “acompañar” a los estudiantes en su ingreso. Si bien estas políticas adquirieron un carácter general en las distintas instituciones de dicho sistema, cobraron mayor relevancia en las que fueron creadas en esta última ola expansiva, y en especial en las que fueron emplazadas en el conurbano bonaerense.

Esto se vincula, argumentaremos, con el hecho de que la creación de estas instituciones logró expandir el acceso a la universidad de los estratos sociales de menores ingresos económicos, lo que ha sido celebrado como un éxito de las políticas de “ampliación de derechos” (Rinesi, 2015). Sin embargo, también se ha planteado que este mayor acceso a la educación superior no significa necesariamente más igualdad de oportunidades, y tiende, en cambio, a una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011). Asimismo, se ha señalado que no sólo las tasas de deserción, egreso y permanencia en el sistema siguen sin mostrar mejoras sustanciales, sino que continúa existiendo una importante brecha según el sector socioeconómico, el género y la región de residencia (Delfino, 2004; Buchbinder y Marquina, 2008; Gluz, 2011; Panaia, 2013; García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2016).

En lo que respecta a las universidades nacionales erigidas recientemente en el conurbano bonaerense, cabe señalar que algunas de ellas se han emplazado en zonas en las que residen masas significativas de población perteneciente a los estratos sociales más empobrecidos apuntando a fomentar su ingreso al sistema universitario. Una gran parte de esta población constituye la primera generación familiar de universitarios (Chiroleu y Marquina, 2015). Esta doble condición los inviste de una particularidad respecto del perfil tradicional del estudiante debido a que el arquetipo del ingresante a estas instituciones no se asemeja ya al “heredero” presentado por Passeron y Bourdieu (2009).

Ocurre que las transformaciones estructurales que tuvieron lugar en la Argentina desde mediados de la década del setenta, y que dieron lugar a una reestructuración del sistema público de educación en la década del noventa, desarticularon, desintegraron y descentralizaron la educación secundaria (Terigi, 2016), incrementando la diversidad y heterogeneidad en el sistema superior (Marquina y Pereyra, 2010). Esto a su vez, produjo un fuerte incremento en el desgranamiento de la matrícula universitaria, particularmente entre los sectores más pobres del conurbano bonaerense. De este modo, quedó en

evidencia que la culminación del ciclo medio no es suficiente para permanecer y egresar de las instituciones del nivel superior (Kisilevsky y Veleda, 2002). Para lograr esto, los ingresantes deben contar con determinadas condiciones sociales que les permitan ejercer el llamado “oficio de estudiante” (Coulon, 2017). En este sentido, se ha señalado que “la distribución crecientemente desigual de la riqueza y los recursos estratégicos hacen que las familias y los estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la empresa educativa” (Kisilevsky y Veleda, 2002, p. 10). Cabe recordar, asimismo, que debido a que gran parte de los padres de estos estudiantes jamás iniciaron una carrera universitaria, carecen de lo que Dubet (2005) ha denominado “socialización anticipada”. Y en el caso de la Argentina, como veremos, gran número de aquéllos no se han graduado de la escuela secundaria.

Así, las características de este “nuevo estudiante universitario” que incrementó sustancialmente su paso por el sistema universitario público, tornaron necesaria la implementación de distintas estrategias para el acompañamiento de los estudiantes en el ingreso. Aquí nos proponemos analizar aquellas que apuntan a mejorar las tasas de permanencia. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que se propone analizar la expansión universitaria en el conurbano bonaerense durante el período en cuestión. Particularmente, avanzamos en una primera aproximación a un tema que permite visualizar algunos de los cambios institucionales que se han llevado a cabo en este último ciclo expansivo. Tal como argumentaremos en la conclusión, el difícil acceso a las estadísticas de cada una de estas instituciones no ha permitido aún contrastar dichas estrategias con datos estadísticos, lo que permitiría avanzar en un análisis más completo respecto de los resultados de las estrategias que aquí nos proponemos sistematizar en relación con las tasas de permanencia. Dicho análisis quedará pendiente, por lo tanto, para trabajos futuros.

En lo que sigue, comenzaremos por abordar brevemente el nuevo perfil social del estudiante universitario. A continuación, presentaremos el amplio abanico de políticas institucionales de acompañamiento y contención que se pusieron en funcionamiento en estas nuevas universidades. Sobre esta base, es nuestra intención resaltar la importancia que adquieren las acciones implementadas que exceden el acompañamiento curricular, en el fortalecimiento del vínculo entre el estudiante y la institución, y que tienen como objetivo evitar el abandono temprano.

Para ello trabajaremos con una metodología que incluye principalmente el uso de fuentes secundarias. Hemos incorporado, asimismo, algunas entrevistas realizadas a miembros de la comunidad educativa. No es nuestra intención ofrecer conclusiones de alcance general a partir de los fragmentos de dichas entrevistas, por el contrario, las mismas han sido utilizadas a los fines de ejemplificar la información que surge a partir del trabajo de investigación realizado. Tal como mencionamos, este trabajo forma parte de uno de mayor alcance, por lo que las entrevistas aún no forman parte de una muestra completa y/o acabada. Asimismo, hemos recuperado datos institucionales de algunas de las universidades del conurbano que fueron erigidas entre el 2009 y el 2015, entre las cuales podemos mencionar la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de José C. Paz, la Universidad Nacional del Oeste, la Universidad Nacional de Hurlingham y la Universidad Nacional de Almirante

Brown. Por último, también hemos trabajado con notas periodísticas.

El nuevo perfil social del estudiante universitario y las políticas institucionales de acompañamiento

La política de creación de nuevas universidades nacionales que tuvo lugar a partir del 2008 buscó expandir la matrícula, aumentar el alcance territorial de la oferta educativa y mejorar las posibilidades de acceso de los sectores más empobrecidos. Como señalamos, el epicentro territorial tuvo lugar en el conurbano bonaerense caracterizado por áreas en las que existen altas tasas de pobreza, necesidades básicas insatisfechas, desempleo y precariedad laboral.

Así, para garantizar el acceso a la educación superior debieron implementarse distintas medidas, entre las cuales destaca la Ley de Educación Nacional que volvió obligatoria la culminación de los estudios secundarios. A su vez, se hizo necesario poner en marcha otras políticas públicas, tales como la Asignación Universal por Hijo en la que el cobro del subsidio familiar estaba atado a la cursada de los hijos en edad escolar, y la ampliación de la oferta educativa para terminar el secundario. Esto permitió que una enorme población culminara sus estudios en dicho nivel (Rinesi, 2015) lo cual expandió consecuentemente la cantidad de potenciales ingresantes al ciclo de educación superior.

El avance del sistema educativo sobre distintos territorios y grupos sociales posibilitó, por un lado, un aumento creciente de la población escolarizada, pero a su vez generó una creciente heterogeneidad (Botinelli, 2017). De manera concomitante, la diferenciación, segmentación y diversificación han sido características de la educación pública en el ciclo medio en las últimas décadas. Es de esperar, consecuentemente, que el tránsito de la escuela secundaria a la universidad también exprese esa diferenciación. Tal como sostienen Pogré *et al.* (2017), las trayectorias escolares diferentes y las distintas experiencias de vida, posicionan al estudiante de manera diferente ante el conocimiento. En este sentido, un número significativo de los estudiantes no logra aprehender los contenidos necesarios —tanto curriculares como extracurriculares— para iniciar sin problemas el ciclo de educación superior. En palabras de Terigi (2009), se trata de estudiantes cuyas trayectorias escolares presentan “aprendizajes de baja relevancia”, esto es, han aprendido los contenidos curriculares y han logrado avanzar en la regularidad de su escolaridad, pero lo han hecho accediendo a versiones devaluadas de los contenidos culturales. En su mayoría, son niñas y niños de sectores pobres que completan su trayectoria escolar, pero “accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él” (p. 24-25). A esto se suma que una gran parte trabaja o busca hacerlo, y alrededor del 20% es ya jefe de hogar¹. Se ha señalado, por otra parte, que en su mayoría son la primera generación de universitarios en su familia, e incluso, la primera generación de egresados del secundario, sectores que explican hoy una gran parte del crecimiento de la matrícula universitaria (Mónaco, 2017; Mateos, García y Adelaída, 2018).

En resumen, el ingreso a la universidad de individuos de los estratos sociales más bajos se constituye en uno de los principales desafíos para las universidades del conurbano. En este marco gran parte de las instituciones creadas a lo largo de los últimos años apuntó específicamente hacia el ingreso de individuos de gran vulnerabilidad social (Chiroleu y

Marquina, 2015). Para poder sostener esta política, el Estado debió implementar una serie de programas que Arias *et al.* (2015) agrupan en tres categorías: la articulación con la escuela media, los programas de becas y los de calidad universitaria. Así, el financiamiento para la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables aumentó de forma considerable; asimismo, las universidades pusieron en funcionamiento una serie de dispositivos para enfrentar el aumento de las tasas de abandono. Entre ellas destacan becas de ayuda económica en formatos diversos (becas de transporte, de apuntes, de comedor universitario, entre otros), la generación de estrategias para avanzar en la nivelación de conocimientos en el momento del ingreso, el acompañamiento académico por medio de tutorías y clases de apoyo durante la cursada, así como también la contención ante las dificultades familiares y/o socioeconómicas. De este modo, las estrategias de acompañamiento se pueden observar desde la organización institucional de las nuevas universidades, no sólo con el formato académico pedagógico, sino con la conformación de Institutos y Direcciones abocadas al ingreso de los estudiantes y la continuidad en los inicios de los trayectos académicos, así como también con las decisiones que se toman respecto al personal docente y las orientaciones didácticas y pedagógicas para poder cumplir con dicho fin.

En la siguiente sección vamos a detenernos en el análisis de las estrategias de acompañamiento a los estudiantes implementados por estas instituciones, y en cómo éstas son percibidas y aprehendidas por la comunidad académica. En particular, nos centraremos en las instituciones creadas en el conurbano bonaerense en la última ola de expansión (2009-2016)².

El acompañamiento como política institucional

Como ya señalamos, la política de expansión universitaria procuró ampliar las bases sociales de la universidad. Sin embargo, tal como afirma Chiroleu (2018), dicha política choca frecuentemente contra las condiciones personales de los sujetos que asisten, a menudo desprovistos de la formación necesaria para iniciar y concluir exitosamente el trayecto universitario³.

Las nuevas universidades del conurbano se plantearon estos problemas desde su misma creación, situación que queda evidenciada en los documentos oficiales y particularmente, en los estatutos⁴. Al respecto, destacan especialmente las acciones institucionales que desplegaron desde sus inicios, y que suelen agrupar bajo el nombre de “políticas de acompañamiento”⁵. Todas ellas están centradas en las necesidades de los/as estudiantes y buscan acompañarlos/as en sus inicios (Fernández Lamarra *et al.*, 2015; González y Claverie, 2017).

Entre estas últimas, los cursos de ingreso se constituyen como una estrategia fundamental en el acceso y permanencia (Arias *et al.*, 2015), es allí donde se busca enseñar el llamado “oficio del estudiante”. No se trata, simplemente, de aprender a estudiar, sino que, antes que eso, se debe lograr que, como señala Dubet (2005), los estudiantes se familiaricen con la universidad, que para ellos constituye algo desconocido. La cuestión apareció también en la entrevista que realizamos a un trabajador de la Dirección General de Acceso y Apoyo (DGAA) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), que afirmó que, para muchos estudiantes, “la universidad es una institución desconocida”.

En particular, descubrir la universidad, conocerla y adaptarse a ella son pasos previos fundamentales para que el estudiante pueda transitar adecuadamente su pasaje por ella. Si bien estas dificultades son propias del ingreso en una institución nueva, resulta distinto para aquellos estudiantes que constituyen la primera generación familiar de ingresantes, ya que no tienen la posibilidad de conocer la institución universitaria a través de experiencias previas de sus conocidos. A esto se suma la necesidad de repasar (o en algunos casos, aprender) parte de los contenidos incluidos en los programas del ciclo medio, evitando que la primera experiencia de los estudiantes en la universidad sea de extrañeza o rechazo.

Consecuentemente, son las universidades las que se encargan de tender ese puente, y acompañar al ingresante en el proceso de aprendizaje y conocimiento. Arias *et al.* (2015) afirman que la preocupación y la búsqueda de prácticas de docencia y gestión que mejoren el ingreso y permanencia constituyen parte de una “nueva cultura organizacional” en las universidades del conurbano. Algunas de éstas realizan acciones de vinculación con las escuelas secundarias de la zona con el objetivo de dar a conocer la oferta académica y promover la inscripción para el inicio de los estudios universitarios; tal es el caso, por ejemplo, de la Universidad Nacional del Oeste. La Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), por su parte, abre las puertas de la universidad para que los estudiantes de escuelas de la zona la visiten y conozcan la oferta y sus instalaciones. En la Universidad Nacional de Avellaneda existe el Programa de Articulación con la Escuela Media orientado a los estudiantes de los últimos años de ese nivel. La propuesta consiste en que cursen clases de los talleres de “Introducción a la Universidad” y “Comprensión y Producción Oral y Escrita”, que forman parte de la propuesta del Curso de Nivelación a la Vida Universitaria para los ingresantes. Si el estudiante recibe la devolución del trabajo sin indicaciones, puede comenzar la carrera sin necesidad de realizar el curso de ingreso (Mónaco, 2017). De este modo, el ingreso comienza incluso antes de la inscripción. Así lo describe personal de la DGAAE en la UNPAZ, “nosotros decimos que el ingreso es un proceso de transición que abarca desde el primer día de sexto año [de la escuela secundaria] hasta el último día del primer año de la carrera” (Febrero de 2017)⁶.

Una vez realizada la inscripción, todas estas universidades ofrecen cursos de ingreso. Sin embargo el ingreso de un nuevo tipo de estudiante exigió repensar las propuestas, a diferencia de los cursos de ingreso tradicionales, el objetivo de estos es brindar talleres propedéuticos. Así, por ejemplo, la UNPAZ, elabora un “recorrido puente” para los ingresantes (DGAAE-UNPAZ, Febrero de 2017). Del mismo modo, la Universidad Nacional Arturo Jauretche implementó el Curso de Preparación Universitaria (CPU) con el objetivo de “dotar [a los estudiantes] de competencias mínimas para el inicio de los estudios superiores” (UNAJ, 2016). Se trata de cursos destinados a consolidar o desarrollar contenidos y capacidades que anteriormente portaba la generalidad de los egresados de la escuela media, y que van desde la lecto-comprensión hasta conocimientos básicos de áreas como matemática (García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2016; Chiroleu, 2018). A estos se suman otros en los que se explican algunas cuestiones del funcionamiento universitario —de aquí que reciban nombres tales como “vida universitaria”—. Cabe destacar que, si bien estos cursos son obligatorios, no se requiere su aprobación para el ingreso a las carreras, de hecho, el único requisito exigido a los estudiantes es la simple

cursada. No se trata de aprobar, sino de completar el curso de ingreso.

Las evaluaciones de estos cursos son frecuentemente utilizadas para la elaboración de diagnósticos de cada uno de los aspirantes. Por ejemplo, la UNPAZ cataloga a aquellos estudiantes que hayan tenido un muy bajo desempeño como de “máxima prioridad de acompañamiento” para el primer cuatrimestre. Esto significa que son los primeros en recibir el ofrecimiento de tutorías especiales como parte del acompañamiento en el trayecto a partir del segundo cuatrimestre, es decir, cuando comienza a cursar la carrera elegida (DGAAE-UNPAZ, Febrero de 2017). En la UNAJ, el Curso de Preparación Universitaria forma parte del primer año de la trayectoria completa que vaya a realizar el estudiante. De este modo, aquellos estudiantes que presentan dificultades en determinadas materias podrán avanzar con algunas de las subsiguientes, pero deberán recuperar las instancias en que hayan presentado dificultades. El Curso de Preparación también es utilizado como diagnóstico en la UNAHUR. Ninguno de los estudiantes recursa estas materias, pero a aquellos que hayan presentado dificultades en el taller de lectoescritura o matemática, por ejemplo, se les recomienda cursar una materia de apoyo que se ofrece como complemento para el trayecto completo.

Claro que estos cursos no se limitan a enseñar contenidos curriculares. En el ingreso universitario también es importante “conocer las reglas de un juego nuevo [...]. Hay que descubrir una universidad y adaptarse a ella. Es necesario aprender a buscar información, a leer pequeños carteles, a tocar las puertas de las secretarías, a escuchar los rumores que a menudo hacen las veces de información” (Dubet, 2005). En este sentido, los cursos de “Vida Universitaria” —que adoptan nombres distintos en cada universidad, pero poseen un contenido similar— brindan a los estudiantes las herramientas para navegar por la institución sin mayores dificultades. Así, además de ofrecer una breve introducción a la historia de la universidad en Argentina, procuran que aquéllos conozcan de antemano cómo funciona la institución y, consecuentemente, cómo sortear dificultades. En particular, este curso se enfoca en una descripción de la estructura institucional de autoridades, secretarías e institutos, así como en la organización de los claustros, las distintas instancias de gestión universitaria, el funcionamiento y atribuciones de la asamblea universitaria y los centros de estudiantes. Del mismo modo, en la UNPAZ se da a conocer la estructura de los programas de las carreras —lo que incluye la existencia de correlatividades— y las condiciones e instancias de aprobación (UNPAZ, 2017). También es una instancia para conocer los servicios a la comunidad estudiantil que ofrece la universidad, especialmente aquel vinculado con el sistema de becas, la sala de informática, la biblioteca y el campus virtual, entre otros. Por su parte, la UNO ofrece el curso de ingreso tres veces al año, y en cada una de ellas se aprovecha la oportunidad para promocionar tanto las becas internas de la universidad como las que ofrece el Estado nacional (Mónaco, 2017).

Las políticas institucionales destinadas a los ingresantes, sin embargo, no se detienen en la nivelación de conocimientos y el asesoramiento sobre el funcionamiento institucional, sino que apuntan también a lograr que los estudiantes se sientan acompañados en su vida universitaria. Así lo evidencia el resultado de una encuesta que se hizo en la UNAJ para la evaluación institucional 2010-2015. Allí se interrogó la opinión de los estudiantes acerca del acompañamiento recibido por parte de la universidad y se constató que más del 30% lo consideró positivamente y alrededor de un 47% manifestó estar muy satisfecho

con el acompañamiento brindado por la universidad (UNAJ, 2016). Una mirada similar puede encontrarse en dos egresados del Ciclo de Complementación Curricular de la UNAHUR. Si bien estos estudiantes han atravesado una formación superior anterior, sus representaciones respecto de su paso por la universidad es significativo. Uno de ellos lo resumió así: “la universidad [de Hurlingham te] abre la puerta y le importas quién sos, cuáles son las cosas que te pasan” (Egresado Lic. en Educación - UNAHUR, 2017a). Otro entrevistado, en concordancia, expresó la importancia que tuvo en su formación “caminar los pasillos de la universidad y que el rector te reconozca, te dé un abrazo” (Egresado Lic. en Educación - UNAHUR, 2017b).

Cabe destacar, asimismo, que los docentes desempeñan un rol clave en la implementación de estas políticas, especialmente aquellos que dictan las materias iniciales. No sorprende, por tanto, que las universidades hayan construido perfiles docentes acordes a las necesidades estudiantiles identificadas en los cursos de ingreso tal como destaca Marchini (2018). De acuerdo a esta autora, se priorizó a graduados de la misma universidad que residieran en la zona, tuvieran antecedentes en educación popular y hayan trabajado en el Plan FinEs en escuelas medias del distrito o en cursos de ingreso de otras universidades (Marchini, 2018). En la UNPAZ, por ejemplo, varios de los docentes que dictan los talleres del curso de ingreso son inspectores o docentes de la escuela media del distrito (DGAAE - UNPAZ, Febrero de 2017). Asimismo, se proyecta un perfil docente comprometido con la universidad y con el estudiante

los del inicio son profes muy jugados a que los pibes estén la universidad. Tienen como muy compensado su parte disciplinar y su parte pedagógica, su convicción entonces hace que, si algún día no puede venir, manda un [mensaje por] Whatsapp y viene otro profe y lo cubre. Si no son esos, son los profes de acá. Tratamos de evitarlo justamente porque es el ingreso, que no tiene ninguna instancia de eliminación, tratamos de demostrarles que la presencia es fundamental. Es muy importante. Tratamos de sostenerlo (DGAAE-UNPAZ, Febrero de 2017).

A modo de ejemplificar las percepciones de los estudiantes respecto de la importancia del rol docente en la universidad, podemos mencionar lo expresado por un entrevistado de la UNAHUR quien sostuvo que “una de las cosas más gratificantes” de su paso por la universidad fue contar con “mucho apoyo docente” (Egresado Lic. en Educación UNAHUR, 2017c). Del mismo modo, en un trabajo realizado en la UNM también se destaca el compromiso personal, político y profesional de los profesores. Compartir un mismo proyecto político educativo, señalan, favorece su implementación y colabora con la inclusión en las aulas. De todos modos y atendiendo a las particularidades que presentaba el grupo de estudiantes, la universidad también llevó a cabo un trabajo de acompañamiento para los docentes que consta de talleres, reuniones de trabajo, observaciones y comentarios para mejorar el trabajo en el aula. Algunos resultados pueden apreciarse en el siguiente fragmento de entrevista

me tomo el trabajo de aprenderme los nombres de mis alumnos a lo largo de la cursada. Entonces, cada año intento hacer ese esfuerzo porque es reconocerlos. Que me parece algo que, tal vez, desde los contextos de donde vienen muchos de ellos, no es poco. Y, en general, trato de recordar algún dato que me traiga al estudiante o a sus compañeros. Así estrechas el vínculo y ellos se largan a decirte cosas que antes no te decían. Y también qué cosas no se entienden... (Mateos, García y Adelaida, 2018).

En una encuesta general que realizó la UNAJ y que abarcó a más de 1900 estudiantes, también es posible observar la recepción de estos mecanismos por parte de estudiantes. Así, un 49% de estos respondió estar muy de acuerdo ante la afirmación de que “la UNAJ es una Universidad preocupada por el desarrollo de prácticas de enseñanza que permitan a los estudiantes aprender”. Un porcentaje similar de los entrevistados reconoció el acompañamiento institucional recibido para resolver problemas que pudieran afectar su desempeño académico. La participación de los estudiantes también pasa a ser clave entre los mecanismos implementados para sostener la permanencia. De los entrevistados un 42% reconoció la importancia de esta práctica. Todas estas acciones han actuado a favor de la pertenencia institucional de los estudiantes, más del 60% respondió estar “muy de acuerdo” ante la afirmación de que “la UNAJ es una universidad que siento como propia” (UNAJ, 2016).

Estas características, creemos, expresan el resultado de otras medidas que forman parte de las estrategias desplegadas en las nuevas universidades nacionales, específicamente aquellas erigidas en el conurbano bonaerense en el marco de la última ola de expansión institucional. Se trata de un conjunto de acciones que no se vinculan estrictamente con los trayectos académicos, sino que deben entenderse como estrategias extracurriculares y de menor visibilidad, pero con una importancia igual o mayor que aquellas que hemos mencionado. Ocurre que, si bien es necesario lograr que los estudiantes se familiaricen con la universidad, ésta, de manera recíproca, debe esforzarse por conocer las características de aquéllos, “tenemos que saber dónde están y en todo caso qué problemas nos trae [y] saber con qué tiempos contamos para avanzar” (DGAAE - UNPAZ, Febrero de 2017). Es en este contexto que, por caso, los estudiantes de la UNM declaran sentirse “parte” de la institución y manifiestan que el vínculo con ésta es de “cercanía” (Mateos *et al.*, 2018). Lo mismo sucede con estudiantes y egresados entrevistados en la UNAHUR quienes expresaron distintas percepciones respecto de la política institucional.

En síntesis, el acompañamiento a los ingresantes es un proceso no sólo extenso en el tiempo —ya que tiene lugar desde el último año del secundario hasta que los estudiantes ya están cursando las materias de la carrera— sino que además es amplio y abarcativo. A partir de la categorización que realiza Van Gennepe (en Coulon, 2017), Coulon establece tres momentos para caracterizar a los estudiantes que ingresan a la universidad: el primero es de extrañeza, el segundo de aprendizaje y el tercero es de afiliación. *Mutatis mutandi*, esta caracterización puede utilizarse para analizar el caso de los estudiantes que ingresan en las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense. El esfuerzo institucional por acompañar y contener al estudiante en ese recorrido queda evidenciado a partir de las estrategias que hemos mencionado. No se trata sólo de implementar determinadas políticas institucionales, sino de la manera en que ésto se realiza. Durante el extenso recorrido que atraviesa el ingresante hasta convertirse en estudiante universitario, las instituciones ofrecen un menú variopinto para que se familiaricen con ellas, procurando que la institución deje de ser un lugar desconocido y ajeno. En este sentido, las actividades culturales y deportivas que ofrecen refuerzan los lazos de comunidad, del mismo modo, el vínculo que se establece por medio de redes sociales sirve no sólo para promocionar las actividades culturales, sino también para responder consultas y dudas que pueden surgir en el camino (Marchini, 2018). Estas nuevas prácticas institucionales deben analizarse en el marco de las transformaciones

económicas que se llevaron a cabo en la Argentina desde mediados de la década del setenta. La necesidad de acompañar a los estudiantes en todo su trayecto educativo se vincula directamente con el proceso de masificación y con los cambios que ha sufrido la escuela secundaria desde aquellos años, y con mayor fuerza a partir de la década del noventa.

Palabras finales

En este trabajo nos hemos propuesto dar cuenta de las estrategias que ponen en funcionamiento las universidades del conurbano creadas en la tercera ola de expansión para lograr la permanencia de los y las estudiantes. Tal como hemos puesto de manifiesto, el perfil de los estudiantes adquiere características muy particulares y obliga a las instituciones a repensar su organización, su oferta curricular y sus prácticas pedagógicas. En este sentido, más allá de las políticas implementadas por parte del Estado nacional, las nuevas universidades del conurbano han asumido el desafío de ofrecer condiciones adecuadas para que los ingresantes, grupo compuesto en su mayoría por una “primera generación de universitarios”, no sólo acceda a la universidad, sino que logre permanecer y, eventualmente, graduarse. Una primera observación nos permite reconocer las distintas medidas que estas instituciones pusieron en funcionamiento: el vínculo con la escuela media, asesoramiento, cursos de ingreso, tutorías, clases de apoyo y becas, entre otras. Sin embargo, al analizarlas con mayor detenimiento, nos encontramos con un conjunto de acciones que interpelan a los estudiantes, los familiarizan con la institución y la “acerca”, se reconocen como “parte” de ella y logra hacerlos sentir “acompañados”. Esas acciones son clave para lograr que los estudiantes que comienzan a transitar por la universidad, permanezcan y, en última instancia, no abandonen sus estudios en los primeros trayectos. Queda pendiente para futuros trabajos analizar la efectividad de estas estrategias institucionales para incrementar la permanencia de los ingresantes, por medio de un análisis de sus estadísticas institucionales.

Notas

¹ En particular, muchos egresados de programas gubernamentales de finalización de la escuela secundaria son madres jóvenes de barrios pobres, maestras y adultos que habían postergado sus estudios por la necesidad de trabajar.

² La expansión universitaria comenzó en el año 2007, con la creación de la Universidad Nacional del Chaco Austral. Entre el año 2009 y el 2016 se crearon las nuevas universidades en el conurbano bonaerense.

³ La diferenciación en la escuela pública a punto tal que sus graduados encuentran ya enormes dificultades para iniciar, sin sobresaltos, el trayecto de educación superior aparece incluso en los propios documentos de las nuevas universidades. Por ejemplo, en la reglamentación del Curso de Preparación Universitaria de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), se afirma que “la universidad ha recibido nuevas demandas (...) de los sectores que quieren incorporarse a sus estudios, sin los conocimientos ni el capital cultural de los estudiantes de otras épocas” (UNAJ, 2016). Por su parte, en la Universidad Nacional de Almirante Brown (UNAB), existe un área de “Competencias en Discurso Profesional y Académico”, cuyo objetivo es brindarle las herramientas a los/as ingresantes para poder “apropiarse de géneros textuales que le resultan novedosos” con el fin de “sostener sus trayectorias, más que ofrecer propuesta ‘remediales’ o ‘paliativas’ que tiendan a superar falsos problemas de aprendizaje, que se asumen como ‘heredados’ de una formación previa deficiente (UNAB, 2020).

⁴ Por ejemplo, en el Estatutos de la Universidad Nacional de Moreno (UNM), entre sus objetivos específicos expresan “Realizar acciones a favor de la equidad en el ingreso y la retención y promoción de aquellos estudiantes con vocación y empeño académico que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable y en riesgo de abandonar sus estudios” (Art. 4°, inciso j). En la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se expresa entre sus principios y fines “atender a las demandas sociales, principalmente la exclusión social y todo tipo de discriminación” (Art. 2). El artículo 7° del Estatuto de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) sostiene que la institución “asume los principios de equidad e igualdad de oportunidades de la educación pública”. En el Estatuto de la Universidad Nacional del Oeste (UNO), se expresa que “las normas y prácticas que orienten la docencia responderán al criterio

de igualdad de oportunidades y equidad entendiendo que este criterio sólo se concreta cuando la universidad logra desarrollar sus mejores capacidades de manera que los estudiantes, independientemente de las dificultades que puedan presentar al iniciar sus estudios, logren superarlas y alcancen la formación que llegaron a buscar a la Universidad (Art.1º, sección II).

⁵ En la Universidad Nacional de Moreno, por ejemplo, esta cuestión se presentó tras identificar la existencia de una gran heterogeneidad en los perfiles del grupo de “primera generación de universitarios”. Esto resultó en la implementación de acciones orientadas a fortalecer y sostener los vínculos con la escuela media, el diseño de la oferta curricular, y la selección de los docentes, así como la puesta en marcha de distintas estrategias de atención para los nuevos estudiantes (Mateos, García y Adelaida, 2018).

⁶ Esta definición se asimila a la que proponen Pogré *et al.*, 2017.

Referencias Bibliográficas

- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). *El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Botinelli, L. (2017). *Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Buchbinder, P., y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.*
- Chiroleu, A. (2018). *Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2013-2015). Educaçao em Revista*, 34, 26. doi:http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003
- Chiroleu, A., y Iazzetta, O. (2012). *La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En M. Marquina, C. Suasnábar y E. Rinesi (comp.), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades (pp. 27-48). Los Polvorines, Argentina: UNGS.*
- Chiroleu, A., y Marquina, M. (2015). *¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Propuesta Educativa*, 24(43), 7-16.
- Coulon, A. (2017). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. Educação e Pesquisa*, 43(44), 1239-1250.
- Delfino, J. (2004). *Educación Superior gratuita y equidad. Revista Económica y Estadística*, 141-160.
- Dubet, F. (2005). *Los estudiantes. Revista CPU-e*, 2.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, Argentina: IEC-UNGS.*
- Fernández Lamarra, N., Aiello, M., Álvarez, M., Fernández, L., García, P., Grandoli, M. E., Ickowicz, M., Paoloni, P. y Perez Centeno, C. (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Tres de febrero, Argentina: EDUNTREF.*
- García de Fanelli, A. M., y Adrogué de Deane, C. (2016). *Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. Fuentes*, 85-106.
- Gluz, N. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.*
- González, G., y Claverie, J. A. (2017). *Planeamiento de la Educación Superior en Argentina: entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación universitaria (1995-2015). Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(70).
- Kisilevsky, M., y Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la*

- Argentina. Buenos Aires, Argentina: UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Marchini, D. (2018). *Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo (tesis de maestría)*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Marquina, M., y Pereyra, E. (2010). *La articulación del sistema educativo como problema y como práctica. Un balance de la experiencia transitada en la articulación entre las universidades y las escuelas medias*. En E. Pereyra (coord.), *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia* (pp. 15-54). Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- Mateos, N., García, A., y Adelaida, B. (2018). *Enseñanza, democratización e inclusión: desafíos para las Universidades del Bicentenario*. En A. Roca, C. Schneider, & J. Pedrosa, *Inclusión democracia conocimiento* (pp. 115-139). José C. Paz, Argentina: EDUNPAZ.
- Mónaco, J. (2017). *Primera generación de estudiantes ¿Por qué yo no? Le monde diplomatique*, 8-9.
- Panaia, M. (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Passeron, J. C., y Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L., y Poliak, P. N. (2017). *Estrategias de vinculación entre la universidad y la escuela secundaria. Sentidos e imaginarios*. Jornadas de Investigación en Educación Superior, (pp. 1-11). Montevideo, Uruguay.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines, Argentina: IEC- UNGS.
- Terigi, F. (2009). *La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos*. En F. Terigi, *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar* (pp. 21-28). Madrid, España: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. *Revista Análisis*, 16.

Fuentes consultadas

- UNAB. (09 de Septiembre de 2020). *Universidad Nacional de Almirante Brown*. Obtenido de <https://www.unab.edu.ar/estudiantes.html>
- UNAHUR. (2017a). *Egresado Lic. en Educación- UNAHUR*, entrevista personal. (M. Mendonça, Entrevistadora)
- UNAHUR. (2017b). *Egresado Lic. en Educación UNAHUR*, entrevista personal. (M. Mendonça, Entrevistadora)
- UNAHUR. (2017c). *Egresado Lic. en Educación UNAHUR*, entrevista personal. (M. Mendonça, Entrevistadora)
- UNAJ. (2016). *Primera autoevaluación institucional 2010-2015*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- UNAJ. (2016). *Resolución CPU 2016*. Florencio Varela: UNAJ.
- UNPAZ. (2017). *Taller de sociedad y vida universitaria*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- UNPAZ. (2017). *DGAEE - UNPAZ*, entrevista personal, Febrero de 2017. (M. Mendonça, Entrevistadora).

“¿Quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones?” Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización (Rosario, Santa Fe)

“Who would choose to be poor and live in those conditions?” Magisterial constructions of meaning surrounding children’s families and their part in schooling processes (Rosario, Santa Fe)

María Victoria Pavesio

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
E-mail: vickypavesio@hotmail.com

Resumen

En este artículo se analizan las construcciones de sentido magisteriales generadas en torno a las configuraciones familiares de las/os niñas/os con los cuales cotidianamente despliegan la tarea educativa. Tales avances se desprenden de una investigación socio-antropológica en curso, realizada en el marco de una tesis doctoral, que tiene como foco el trabajo docente desarrollado en escuelas insertas en contextos de pobreza urbana. El material empírico deviene del trabajo de campo que, desde el 2016, venimos realizando con maestros/as que se desempeñan en escuelas públicas de distintos barrios de la ciudad de Rosario. Planteamos que las construcciones de sentido magisteriales relevadas acerca de las familias se vuelven inteligibles desde una perspectiva relacional que considere no sólo las que por más recurrentes terminan naturalizándose -“las familias no se ocupan”, “no participan”-, sino también, aquellas construcciones que, intersticialmente, irrumpen en la escena tensionando y complejizando dicha trama de sentidos.

Palabras clave: trabajo docente, construcciones magisteriales, familias, pobreza urbana.

Abstract

In this article we analyze the magisterial constructions of meaning that are generated in relation to the family configurations of children with whom daily they carry out the educational task. Those advances are derived from a socio-anthropological investigation in course, made in a framework of a doctoral thesis focuses on teaching work developed on schools inserted in contexts of urban poverty. The empirical material comes from field work that, since 2016, we have been doing with teachers who work in public schools from different neighborhoods of the city of Rosario. We raise that the magisterial constructions of meaning about the families become understandable from a relational perspective that consider not only those, that no matter how frequent they are, end up naturalizing -“families don’t care”, “families don’t participate”-, but also those constructions that, interstitially, appear in the scene tensing and making more complex those web of meaning.

Key words: teaching work, magisterial constructions, families, urban poverty.

PAVESIO, M. V. (2021) “¿Quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones? Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización (Rosario, Santa Fe)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 287-298. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-302>

RECIBIDO: 20/11/2020 – ACEPTADO: 1/12/2020

Introducción

Si un rasgo caracteriza al magisterio es su heterogeneidad. A las distinciones en cuanto a género —mayormente realizado por mujeres—, edad, antigüedad, jerarquía, se añaden los procesos de formación continua materializados a través de múltiples cursos de capacitación docente, asociados a puntajes, así como las diversas y desiguales condiciones materiales donde despliegan su trabajo. Desde el reconocimiento de dicha diversidad al interior del colectivo docente como de la capacidad de agencia de los/as maestros/as —en tanto constructores de sus propias experiencias a la vez que determinados/as por los contextos en los que viven (Achilli, 1986)— en el presente artículo indagamos los múltiples sentidos que construyen los/as docentes en torno a las familias de los/as niños con los cuales desarrollan la tarea educativa. En la actualidad, y en el contexto de la ciudad de Rosario, el estudio de dicha problemática resulta relevante en varios sentidos. Por un lado, porque dicho proyecto¹ retoma y continúa una línea de investigación socioeducativa centrada en el análisis de las relaciones entre escuelas y familias que, desde los años 80, viene desarrollando el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbano, al cual pertenecemos, permitiendo identificar continuidades y transformaciones en los diferentes momentos contextuales. Asimismo, su estudio se justifica a partir de las situaciones socioeconómicas, las reformas educativas y la presencia de diversas modalidades de violencias en las dinámicas barriales que complejizan las experiencias educativas (Achilli, Pavesio, Vera, 2019). En otro orden, la producción de saberes sobre el trabajo docente también adquiere relevancia y se encuentra explicitada en los marcos normativos actuales. El artículo 73.c de La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) avanza en esta dirección al “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

Sobre la base de la experiencia investigativa planteamos, a modo de anticipación hipotética, que el trabajo docente desplegado en contextos de pobreza estructural adquiere características propias dada la tensión que se produce entre la tarea específicamente pedagógica y las condiciones laborales (Achilli, 1986). En la cotidianeidad escolar, los/las maestros/as deben entramar un conjunto de situaciones —las realidades emergentes de los/as niños/as y adolescentes; las planificaciones pedagógicas; las solicitudes burocráticas y administrativas; las demandas de las familias, de otras instituciones barriales y de la sociedad en general— que complejizan las prácticas y sentidos que los/as docentes construyen acerca de su trabajo.

A continuación, realizaremos consideraciones acerca del enfoque que orienta el proceso de investigación, así como de una estrategia grupal de co-investigación denominada *Taller de Educadores* (Batallán, 1983; Achilli, 1986; Vera, 1988). Luego, nos centraremos en las construcciones de sentido magisteriales generadas en torno a las configuraciones familiares de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización. Hemos identificado tres modalidades que se ponen en juego y que remiten a imágenes familiares que son, a la vez, complejas, históricas y tensionales —una distinción efectuada a los fines analíticos ya que, en la cotidianeidad, se presentan de manera relacional y dinámica—. Visualizamos, por un lado, aquellas que aluden a las familias de los/as niños/as en términos de carencias o que no se ajustan a ciertos parámetros. En relación con ellas, construcciones en torno

a lo que sería esperable o deseable que las familias hicieran respecto a la escolarización infantil. En tercer lugar, aquellas que ingresan a este entramado de sentidos matizando ciertos supuestos hegemónicos respecto a que las familias “están ausentes” o “no se ocupan”. Para dar cuenta de ello, el material empírico que someteremos a análisis es el generado en el Taller de Educadores realizado en 2019².

El enfoque etnográfico: algunas consideraciones generales

El desarrollo del enfoque etnográfico en Latinoamérica no ha seguido un único camino, por el contrario, se trata de despliegues y recorridos amplios con particularidades en cada región. “Existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas que abordan la etnografía” (Rockwell, 2009 p.20). Por ello, consideramos conveniente precisar a qué nos referimos al plantear que, para analizar los procesos socioeducativos, nos posicionamos desde un enfoque etnográfico. Recuperando los sustanciales aportes efectuados desde hace ya varias décadas por investigadoras latinoamericanas y sus equipos (destacamos a Rockwell, Ezpeleta y Mercado Maldonado en México; Achilli, Batallán y Neufeld en Argentina), partimos de reconocer a la etnografía como un *enfoque* que comprende que no es posible disociar el trabajo teórico de la indagación empírica en tanto ambos procesos se hallan imbricados entre sí. Como advierte Rockwell (2009), si bien el trabajo de campo deber ser flexible y abierto, “esta experiencia no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo mental constante que permite una mayor observación” (p. 25). Ello implica un trabajo intensivo y en profundidad que precisa, entre otras cuestiones, de una larga permanencia en el campo, de constantes procesos de reflexividad y control epistemológico sobre la propia investigación. Una categoría central en este enfoque, con la cual dialogamos en nuestra investigación, es la de *vida cotidiana* (Heller, 1967). Para la autora “en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana” (Heller, 1967 p.27). Heterogénea, tanto en contenidos como en estructuras, la vida cotidiana viene a ser el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, la cual se efectúa siempre “en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas” (Heller, 1967 p.27).

Recuperando los fundamentos de dicho enfoque, orientamos nuestra investigación con el objetivo de comprender la cotidianeidad social de los/as maestros/as entendida como un campo en que se entranan distintas dimensiones en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2005). Ello implica un abordaje del *trabajo docente* como una relación que “debe estar siempre encarnada en gente real y en contexto real” (Thompson, 1983 p.13), que considere las “huellas de distintos tiempos y ‘espacios’/ situaciones que se van entrecruzando en el presente” (Achilli, 2013 p.45).

Taller de Educadores como estrategia para conocer el trabajo docente

Una de las estrategias que nos ha posibilitado el trabajo en dicho sentido ha sido el *Taller de Educadores* (en adelante TE). Se trata de una experiencia grupal que, desde el año 2016, venimos realizando con maestros/as en actividad que se desempeñan en escuelas primarias públicas insertas en contextos de pobreza de la ciudad de Rosario. Esta modalidad de co-investigación, que retoma los fundamentos y diseños elaborados

por Achilli, Ageno y Ossanna (1987), halla sus raíces en los trabajos iniciados por Rodrigo Vera a finales de los años 70, continuados e implementados posteriormente por distintos equipos de investigación de la RINCUARE³. Aun cuando hubo diversas líneas para su implementación, existen aspectos que los unifican (Achilli, 1996). Fundamentalmente, el T.E se configura como un espacio en el que se combinan estrategias de investigación con una modalidad de formación de docentes en actividad centrada en la objetivación de sus propias prácticas contextualizadas y en la construcción de alternativas. Se constituye como un proceso de co-investigación orientado a conocer y transformar determinada problemática socioeducativa al interior de un espacio de producción y aprendizaje grupal-colectivo (Achilli, 2017; 1986). En estos espacios, se pondera el lugar de los sujetos en tanto se despliegan procesos interactivos en donde se encuentran con sus prácticas e intereses, las reconocen, argumentan y demandan colectivamente. En palabras de Achilli (2017):

(...) en el mismo campo de interacción grupal se produce un tipo de información sobre la cotidianidad al modo de “datos convergentes” (Geertz; 1994). Es decir, una información heterogénea y no estandarizada que, no obstante, permite analizar y explicar diferentes procesos en la medida que los sujetos que la producen se hallan implicados unos con otros (p.14).

Desde de tales lineamientos, hemos realizado el T.E en 2016 y 2019, replicando la experiencia efectuada en 1993⁴. De ahí que, tanto para la convocatoria como para la planificación de cada encuentro, hemos implementado los mismos criterios que en aquella oportunidad. Interesa destacar que planificamos esta experiencia de Taller en diferentes momentos contextuales a los fines de poder visualizar continuidades y transformaciones a partir de contrastar prácticas y relaciones que hacen al trabajo docente.

Construcciones de sentido magisteriales en torno a las familias de los/as niños/as y su participación en los procesos de escolarización

En los últimos años, se han generalizado ciertas visiones acerca de la conflictividad cotidiana que se genera en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Circulan narrativas vinculadas a la construcción de identidades de los sujetos escolares tanto a nivel de los espacios escolares como familiares: “los niños no respetan como antes”, “no están interesados en los conocimientos”, “las familias no se ocupan”. Generalizaciones que, necesariamente, deben ser analizadas a la luz de estudios situados y en profundidad.

Como punto de partida, entendemos que las relaciones entre escuelas y familias, dinámicas y complejas, resultan una dimensión constitutiva del trabajo docente (Mercado Maldonado y Montaña Sánchez, 2015). ¿Qué demandas, consensos, tensiones y conflictos se generan en sus interrelaciones? De la mano de ciertos trabajos —Achilli, 1996; Cerletti, 2014; Cerletti, Neufeld y Santillán, 2015— en este apartado indagaremos las construcciones de sentido magisteriales desplegadas en torno a las familias de los/as niños/as y su papel en los procesos de escolarización. Sentidos que adquieren relevancia en tanto inciden en el propio quehacer laboral, en la selección de contenidos, así como en los modos de transmisión y apropiación (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2012).

A lo largo del T.E., la referencia a las familias por parte de los/as docentes ha sido significativa. En la descripción de los ámbitos cotidianos y condiciones de vida de los/as niños/as se destacaron procesos de profundización de la pobreza que, de manera progresiva

y no lineal, avanzan sobre las familias y las escuelas. Se conjuga “la pobreza estructural que ya existía y los nuevos pobres”, al decir de un maestro (T.E., R7-19, 12/11/2019). Así, en el T.E. se planteó la necesidad de planificar según el contexto, de adaptar o recortar los contenidos: “zanjar esa distancia entre el contenido oficial o no sé, lo hegemónico (...) y la cultura que, entiendo, se conoce en la escuela” (T.E., R6-19, 05/11/2019). Una preocupación asociada a los modos en que el trabajo con el conocimiento debe ser reorganizado considerando los contextos socioculturales de los/as niños ya que, según expresó una maestra, “son situaciones que no están ajenas cuando nos tenemos que poner a planificar” (T.E., R5-19, 22/10/2019). Desde un análisis relacional (Achilli, 2005), tales sentidos y prácticas docentes adquieren mayor inteligibilidad al pensarlas en vinculación con las políticas educativas de “inclusión” que, como documentan diversos estudios (Sinisi, 2010; Montesinos, 2010; Montesinos y Sinisi, 2009), aparecieron con fuerza en Argentina desde el 2004, quedando explícitamente formuladas en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)⁵. Del material empírico relevado planteamos, a modo de hipótesis, dos cuestiones. Por un lado, que los/as docentes resignifican y se apropian, de múltiples maneras, de dichos “mandatos de inclusión”, sea planificando en contexto, readecuando o recortando los contenidos. Por otro lado, que tales sentidos y prácticas docentes son producidos desde un “paradigma de inclusión”⁶ que supone que son las instituciones -en este caso, las escuelas- las que deben adaptarse a sus estudiantes, condiciones y diversidades para que sea “realmente inclusiva” y no a la inversa (Sinisi, 2010). Desde tal paradigma, entonces, otras de las estrategias valoradas positivamente en el espacio del Taller, fue la de generar vínculos, trabajar en redes, es decir, la escuela en vinculación con otras instituciones, organizaciones del barrio y la comunidad en general:

Yo creo que es fundamental para nuestro trabajo. Si nosotros no podemos generar este vínculo, esta cosa con la comunidad, porque no solamente con los chicos, nosotros también trabajamos para el afuera (T.E., R5-19, 22/10/2019).

Ahora bien, ¿de qué modos caracterizan los/as docentes a las familias de los/as niños/as? Y en relación con ello, ¿qué tipo de demandas y formas de relacionarse establecen con ellas? A continuación, describiremos tres modalidades que, provisoriamente, hemos podido identificar.

I. Construcciones de sentido magisteriales acerca de las familias en términos de carencias o desde cierto “deber ser”

Una primera modalidad la constituyen aquellas descripciones magisteriales que refieren tanto a los modos de organización familiar como a las condiciones de vida enfatizando situaciones de carencias y/o privaciones como elementos que inciden en las trayectorias escolares:

La gente vive en la ilegalidad, todos viven enganchados de la luz, falta de agua potable (...) situaciones de pobreza y privaciones extremas (T.E., R6-19, 05/11/2019). Hambre, trabajo infantil, problemas de salud, necesidades básicas insatisfechas, padres analfabetos (T.E., R5-19, 22/10/2019).

Familias ensambladas; madre que es adicta (...) [el niño] está varios días de su abuela o de amigos de la madre (...) no cuentan con apoyo familiar constante; llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan; la mayoría de los alumnos que asisten a la escuela cobra la asignación universal; son familias que vienen de Corrientes y de

Chaco (T.E, R6-19, 05/11/2019).

Resulta necesario, en primer lugar, inscribir tales descripciones en el contexto de las políticas neoliberales que, desde la década del '70, se vienen implementando en América Latina (Neufeld, Petrelli, Sinisi, Thisted, 2013; Achilli, 2010). Este proceso de reformas, que en Argentina adquirió mayor intensidad en los '90, significó situaciones de profundas transformaciones —descentralización, ajustes estructurales, privatizaciones, desempleo, caída del salario real, baja del poder adquisitivo— generando procesos de fragmentación sociocultural como también, a nivel de las configuraciones cotidianas (Achilli, 1996). Dos de las dimensiones aludidas por los/as docentes, falta de empleo (“llevan dos o tres generaciones de padres que no trabajan”) y la presencia de migrantes internos en la ciudad (“son familias que vienen de Corrientes y de Chaco”), se comprenden dentro de esta trama de transformaciones generales y, a escala de la ciudad de Rosario, en torno a dos procesos centrales: por un lado, las transformaciones en las relaciones socioeconómicas asociadas a los cambios del mundo del trabajo (desindustrialización, aumento del desempleo) y, por otro, los movimientos poblacionales entre espacios expulsores de población y espacios receptores de la misma (Achilli, 2000). Rosario se constituye, de este modo, en ciudad receptora de poblaciones migrantes, entre ellas grupos étnicos qom, provenientes de regiones del norte argentino. Una ciudad fragmentada y desigual (Achilli, 2000) que se verá nuevamente afectada en el contexto 2001-2002, incrementándose los índices de pobreza y desigualdad. Entrado el siglo XXI, si bien se implementaron diversas políticas que supusieron una mejora en las condiciones de vida de la población (ampliación de coberturas sociales, Ley de Financiamiento Educativo en 2005, Ley de Educación Nacional en 2006, entre otras), es posible identificar continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas como también, una profundización de distintas situaciones de violencias. En la actualidad y en el contexto de la ciudad de Rosario, tales procesos quedan evidenciados en los relatos docentes:

El otro día vino una mamá de un nene a contarme que el nene estaba faltando esta semana porque le habían quemado la casa al abuelo y había perdido todo. Yo trabajo en un barrio (...) últimamente está bastante perturbado con el tema, movilizado por el tema de la droga y cómo los chicos, es lo más normal del mundo encontrarse con un allanamiento, con que mataron todos los días (...) por ahí te enteras que ese alguien que mataron es algún familiar de un alumno (T.E., R6-19, 05/11/2019).

Diversidad de conflictos y violencias que transforman la vida barrial y profundizan la fragmentación sociocultural. Se configuran enclaves de concentración de pobreza urbana y se conforman dentro de una misma ciudad diversos espacios que remiten a heterogéneas ciudades: aquellas que pueden utilizar los bienes y servicios, y aquellas que no tienen acceso a ello (Achilli, 2000). Condiciones que los/as docentes aludieron como “vivir en la ilegalidad”, “estar enganchados de la luz”, “falta de agua potable”, “situaciones de pobreza y privaciones extremas”.

Por otro lado, también identificamos en las descripciones magisteriales antes mencionadas referencias a las organizaciones familiares o formas de ser familia que tendrían que ver con situaciones de cambio más que de crisis (Cerletti y Santillán, 2011). En este sentido, encontramos que las caracterizaciones docentes realizadas en términos

de carencias, ausencias, mala constitución familiar - “familias ensambladas”, “[el niño] está varios días de su abuela”- son efectuadas desde ciertos modelos históricamente configurados desde los cuales se parte para valorar o no ciertas prácticas y acciones. Si bien los/as docentes talleristas afirmaron que “la función del maestro es enseñar”, planteamos que aquellas construcciones de sentido generadas desde cierto “deber ser” tienden a alejar al/la maestro/a de la especificidad de su trabajo.

No solamente estamos educando al niño que tenemos sentado, sino que también tenemos que educar a la familia y... viene una tarea que lleva mucho y que, de a poco, se puede ir cambiando algunas cuestiones por más que sea en zonas pobres, todo, la conciencia de dónde ponen la plata, (...) Cuesta mucho, pero me parece también que tenemos que enfocarnos como educadores en educar esa parte de la familia (T.E., R7-19, 12/11/2019).

Este registro muestra cómo a la tarea de educar a los/as niños/as se añade, directa o indirectamente, la de “educar a la familia” (T.E, R7-19, 12/11/2019). Una serie de sentidos y prácticas magisteriales que, al decir de Nemcovsky (2000), se “cuelan” en el trabajo docente y que, entendemos, operan en favor de cierta neutralización del trabajo pedagógico (Rockwell, 2013) centrado en la tríada relacional docente-conocimientos-estudiantes y en los procesos de enseñar y aprender (Achilli, 1996).

II. Construcciones de sentido magisteriales vinculadas a la participación y acompañamiento de las familias en los procesos de escolarización

Una segunda modalidad identificada refiere a lo que, para los/as maestros/as, sería esperable o deseable que las familias hicieran respecto a la escolarización infantil. En el T.E. se planteó:

No consigo las autorizaciones, porque no aparecen los padres; los cuadernos de comunicación vuelven sin notificación (...) los padres no asisten a las entrevistas docentes y ante llamados de emergencia no contestan el teléfono o lo tienen roto, no los podés ubicar; desde dirección se los obligó, a los padres, prácticamente, a que tengan el libro comprado cada chico (...) Se los dábamos con la libreta del año anterior (T.E, R6-19, 05/11/2019).

Falta de acompañamiento de parte de las familias; se enojan las familias cuando, suponete, vos los llamás; se hace un acto y preparás una cosa y preparás el telón, preparás y preparás... y le avisas a los papás, mandas notitas... (...) y no lo traen, lo traen tarde, o lo traen y se quedan en la otra punta (T.E., R7-19, 12/11/2019).

Sentidos que se construyen a partir de ciertos supuestos como, por ejemplo, que “la familia no está”; que son “padres analfabetos que no pueden ayudar con las tareas”; o que existe una “falta de compromiso de los papás” (T.E., R5-19, 22/10/2019). Siguiendo lo que plantea Cerletti (2014), es posible identificar en los discursos docentes una serie renovada de demandas a las familias -apoyo escolar, asistencia a los actos escolares, solicitud de dinero para paseos- que traspasan los reclamos históricos de cumplimiento de horarios y provisión de útiles escolares (Cerletti, Neufeld y Santillán 2015). Al explorar el papel que se les exigía a las familias, a comienzos del sistema educativo formal, observamos que su obligación residía, fundamentalmente, en mandar a los/as hijos/as a la escuela. En otras palabras, “la presencia de los padres en la escuela no era algo esperado”, por el contrario, había un fuerte optimismo en los instrumentos pedagógicos (Cerletti y Santillán, 2011 p.12). Desde tal constatación nos preguntamos ¿qué supuestos subyacen

en las apelaciones docentes respecto al papel de las familias a participar y acompañar la escolarización de los/as niños/as? Para iluminar un poco más este asunto, presentamos a continuación un registro de campo en donde los/as maestros/as debaten sobre la pertinencia de solicitar dinero a las familias para realizar excursiones y paseos escolares.

Maestra A: Si el padre se hubiera comprado dos paquetes de cigarrillos menos, el pibe viajaba. A mí me da bronca la cultura del padre, no del chico, el chico ¿qué culpa tiene? ... es la actitud del padre.

Maestra B: Con respecto cuando vos decís del cigarrillo, claro, es malísimo el cigarrillo, pero podría ser también lo de la gaseosa, que mucha gente critica: 'no tienen un mango, pero se compran la coca cola, ¿no?'. Pero también a veces yo pienso que, en realidad, es el disfrute de esa persona. Lo único que puede...

Maestro N: Lo único... Hasta eso... Era tan pobre que no puede ni disfrutar el pucho [Risas y murmullo] (...) Si es algo que la escuela propone ¿cómo le vas a pedir plata a un pibe para sacarlo de paseo? Y si realmente las cosas funcionaran a lo mejor el Estado, la provincia o quien sea te diría: 'Mirá en esta escuela donde hay cuatro salidas al año y tal grado va a hacer tal excursión y no vas a necesitar ni siquiera un peso'.

Maestra M: El otro día se planteó lo mismo... ¿qué hacemos con esto? O sea, si sabemos que por ahí estas cuestiones no nos corresponden, hacer o arreglar un foco, o cambiar un vidrio, o ver otras cuestiones del lugar dónde estamos. ¿Qué hacemos nosotros desde nuestro lugar? ¿Esperamos que el Estado nos lo dé o dejamos a ese pibe sin viaje? O, por ejemplo, en nuestro caso que tenemos que trabajar hasta para llevarlos de campamento, ya... pedimos. A nosotras nos preguntan y vendemos, por las dudas. [Risas] ¿Qué pasa si esperaríamos de la cooperadora? ¿Del Estado? ¿La escuela?

Maestra A: Tampoco creo que todo tenga que ser dado. (...) ellos también están muy acostumbrados a que todo se les da (...) asumen que todo se les tiene que dar y que es obligación del Estado darles todo...

Maestro N: Pero en algún punto, sí. (T.E., R6-19, 05/11/2019).

¿Qué relación familia-escuela se pondera desde ciertos discursos magisteriales? ¿Qué tipos de demandas se efectúan? El registro precedente nos brinda algunas pistas. Por un lado, la coexistencia de un conjunto de exigencias y demandas cruzadas a diversos destinatarios: padres/madres o adultos a cargo, al Estado, a la cooperadora, a la escuela. Vinculado a ello, al no visualizarse con claridad a quién es legítimo reclamar, observamos cierto "desplazamiento" de la demanda: se desdibuja la figura del Estado como actor central que debe garantizar el desarrollo de los procesos escolares y el peso de las exigencias termina recayendo en las familias. Una serie de apelaciones docentes asociadas a cierto deber sobre las familias que junto a un "desplazamiento" de la demanda contribuyen, directa o indirectamente, a una "responsabilización" de las mismas.

III. Construcciones de sentido magisteriales intersticiales

Una tercera modalidad remite a aquellas construcciones de sentido magisteriales que, de algún modo, matizan ciertos supuestos hegemónicos como que las familias "están ausentes" o "no se ocupan". En tal sentido, en el T.E. se planteó que a veces resulta complicado para "la familia acercarse a un centro de salud o a un hospital (...) le dan turno de acá un tiempo y si tienen que ir a un especialista, desde el barrio se tienen que ir hasta el [hospital] Vilela y, a lo mejor, cuando van al Vilela les dicen que no, que ese día ese médico no atiende", además de "lo que implica el pasaje de colectivo" (T.E., R6-19, 05/11/2019).

Asimismo, se problematizó la cuestión de las inasistencias de los/as niños/as a la escuela argumentando que “cuando [las familias tienen] que atender problemas de salud, es real, no los pueden traer [a la escuela]” (T.E., R5-19, 22/10/2019). Resulta significativo destacar que, en reiteradas ocasiones, los maestros/as describieron situaciones en donde se evidenció que las familias, de múltiples maneras, sí se ocupan de los/as niños/as, tanto en cuestiones de salud: “[niño con problemas madurativos] la mamá también, o sea, se preocupa, va al centro de salud, lo llevó al [hospital] provincial, hizo todo lo que tenía que hacer” (T.E., R7-19, 12/11/2019); como en otros aspectos.

En relación al supuesto de que padres y/o madres no asisten a las reuniones organizadas por docentes, una maestra refirió:

Hay una cosa más de las familias, esto, que los llamamos muchas veces para decirles... alguna queja o darles... invitarlos, abrirles las puertas de la escuela a la familia me parece que, porque sí, también... yo hago un mea culpa, los llamo porque los tengo que hacer firmar algo, no para felicitarlos (T.E., R7-19, 12/11/2019).

La relación escuelas y familias se configura de modos heterogéneos, y la presencia de adultos a cargo en espacios escolares no se agota en el hecho de participar de reuniones convocadas por docentes o asistir a actos escolares. Análisis situados permiten identificar prácticas que las familias sí realizan, tanto en relación a la escolarización de los niños como a los demás aspectos de sus vidas que, en ocasiones, pueden quedar inadvertidas o eclipsadas ante ciertos imaginarios dominantes vinculados a un “deber ser”. Es así que, en el T.E., los/as maestros/as relataron situaciones donde los/as niños/as sí asistían a la escuela con los útiles escolares, materiales especiales y libros solicitados, escenas en donde las familias acudían a médicos y profesionales para consultar sobre sus hijos/as (en ocasiones por recomendación docente); que se acercaban a la escuela para informar sobre determinadas situaciones o que simplemente los iban a retirar por solicitud de la institución escolar.

A modo de cierre

El objetivo de este trabajo ha sido describir y comprender los múltiples sentidos que los/as docentes construyen en torno a las familias de los/as niños/as con los cuales despliegan la tarea educativa. El haber identificado estas modalidades no supone una cristalización de las mismas ni asumir que los/as docentes constituyan una masa homogénea de individuos, por el contrario, consideramos que poseen agencia para construir múltiples y particulares posicionamientos en vinculación con sus experiencias familiares, formativas y laborales. Se documentó cómo las construcciones magisteriales vinculadas al contexto socio-económico, a las configuraciones familiares de los/as niños/as y a su participación en los procesos de escolarización permean el propio trabajo docente. A su vez, para que dichas construcciones de sentido se vuelvan inteligibles, ha sido necesario considerarlas en su interrelación con otros niveles contextuales con los cuales se ponen en juego, esto es: el de la vida cotidiana, el contexto sociourbano y el contexto de las políticas (Achilli, 2000). Del cruce entre la escala cotidiana y el contexto de las políticas educativas, esta investigación evidencia que los/as docentes se apropian y resignifican, de múltiples maneras, de dicho mandato de “inclusión”, procesos que observamos en prácticas como “planificar en contexto”, “readecuar” o “recortar” los contenidos. Asimismo, el haber

relacionado aquellas construcciones magisteriales vinculadas al contexto socio-económico y familiar de los/as niños/as a escala de las políticas neoliberales no sólo nos ha permitido historizar tales sentidos docentes, sino que también ha puesto en evidencia continuidades de la desigualdad social en las tramas urbanas, así como una profundización de distintas situaciones de violencias en la ciudad de Rosario.

Los análisis efectuados ponen de manifiesto heterogéneas construcciones de sentido magisteriales considerando no sólo las que por más recurrentes terminan naturalizándose (“las familias no se ocupan”, “no participan”, “no van a la escuela”), sino también aquellas que, de manera contradictoria y heterogénea, irrumpen en la escena para matizar y tensionar a las primeras. A éstas últimas, las denominamos construcciones magisteriales intersticiales ya que, si bien han estado presentes en el espacio del Taller, en ocasiones, terminaron quedando solapadas ante ciertos imaginarios dominantes. Detenernos en tales escenarios nos ha permitido identificar prácticas que las familias sí realizan, tanto en relación a las cuestiones escolares como a otros aspectos de la vida de los/as niños/as. Por último, esbozamos lo que podría constituir una cuarta modalidad, vinculada a los sentidos magisteriales sobre las familias de los/as niños/as y su papel en los procesos de escolarización en contextos de pandemia⁷. ¿Qué particularidades adquiere la suspensión de las clases presenciales en los contextos atravesados por la desigualdad y la pobreza urbana? Según las descripciones docentes, la mayoría de las familias de los/as niños/as posee trabajos informales o vive de “changas”⁸, situación que se ha visto complejizada en la coyuntura actual. En relación a los hogares, un gran porcentaje no cuenta con condiciones habitacionales adecuadas para el trabajo en casa: espacios reducidos, falta de luz, agua, conectividad reducida. Sobre tales escenarios, y ante el imperativo de lograr cierta continuidad pedagógica, los/as maestros/as refieren dificultades vinculadas, particularmente, a las posibilidades de las familias de acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as niños/as. A las condiciones materiales desfavorables se añade la situación de las “familias que muchas no están alfabetizadas, o no comprenden las consignas y no se animan a decirlo, o que están pensando cómo conseguir un plato de comida” (Maestra 4 grado, R8-20, 26-05-2020). Familias en condiciones materiales desiguales, escasa conectividad, jornadas laborales docentes sin días ni horarios fijos. Un entramado de condiciones y escenarios contextuales que, indudablemente, calan en la dinámica actual del trabajo docente. Indicios que sugieren, además, que la pandemia y posterior medida de ASPO/DISPO han modificado profundamente los procesos socioeducativos.

Para cerrar, recuperamos las palabras de una maestra en tanto nos invitan a continuar problematizando las complejas relaciones que se entretienen entre escuelas y familias en contextos de pobreza urbana:

Uno también tiene que entender que a veces con el ejemplo de ‘si no se ocupan’... Se ocupan, se ocupan de la forma que pueden, con la herramienta que tienen, con lo que hay y, a veces, se ocupan mucho más que otros padres que tienen otras oportunidades. Entonces eso me parece que es fundamental, entender al otro, ponerse en el lugar del otro. Que la pobreza no se elige y que acá... porque ¿quién va a elegir ser pobre y vivir en esas condiciones? (Maestra, T.E, R1-16, 21-10/-2016).

Notas

¹ Tesis doctoral titulada "Trabajo docente y construcciones intergeneracionales. Análisis de experiencias docentes en contextos de pobreza urbana (Rosario; Argentina)". Directora: Dra. Elena Achilli; Co-directora: Dra. Rosa Neufeld. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología), Facultad de Filosofía y letras.

² Se realizaron tres encuentros de 2 horas cada uno durante los meses de octubre y noviembre. La convocatoria a los/as docentes, replicando experiencias anteriores, se realizó mediante un mapeo de escuelas en contextos de pobreza.

³ Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar

⁴ Taller de Educadores 1993, dirigido por Elena Achilli: "El trabajo docente en contextos de pobreza urbana (Hacia una re-significación de la práctica pedagógica)".

⁵ "Las instituciones educativas son significadas como los lugares donde "deben" estar los niños/as y jóvenes: "es mejor que estén en la escuela y no en la calle". Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa *per se*, como si la "experiencia escolar inclusiva" modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan" (Sinisi, 2010 p.11).

⁶ Desde el paradigma de la inclusión (opuesto al de integración) se parte de reconocer el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias (Sinisi, 2010).

⁷ Decreto de Necesidad y Urgencia N°297/2020. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19/03/2020 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

⁸ Es una actividad esporádica que por medio de la venta de un producto o un servicio permite ganar ingresos mínimos.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente N°1, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (1996). Práctica docente y diversidad sociocultural. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Achilli, E. (2000). Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En E. Achilli; E. Cámpora; L. Giampani; M. Nemcovsky; S. Sánchez y J. Shapiro Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Rosario, Argentina: UNR Editora, 12-30.

Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

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

Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y co-investigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, FFyL, UBA. 45, 7-20.

Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.), Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 33-47.

Achilli, E., Ageno, R., Osanna, E. (1987). Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores. *Cuadernos de Formación Docente* N°4. Universidad Nacional de Rosario, 1-24.

Achilli, E. Pavesio, M.V.; Vera, R. (2019). "Trabajo docente en contextos de pobreza urbana. Una aproximación comparativa de las últimas décadas", en Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora. Federico Tálamo. 1a. ed. AGMER Editora, 316-327.

Batallán, G. (1983). Talleres de Educadores. Capacitación mediante la investigación de la Práctica. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Cerletti, L. (2014). Familias y escuelas: tramas de una relación compleja. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Cerletti, L.; Neufeld, M.R.; Santillán, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos

MARÍA VICTORIA PAVESIO

- en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Cerletti, L y Santillán, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 2 - Nº 03, 7-16.
- Heller, A. (1967). Sociología de la vida cotidiana. Colección Socialismo y Libertad. El Sudamericano. Recuperado de: <https://elsudamericano.wordpress.com/2016/08/12/sociologia-de-la-vida-cotidiana-agnes-heller/>
- Mercado Maldonado, R y Montañó Sánchez, L (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368.
- Montesinos, M.P (2010). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX (9), 201-218.
- Montesinos, M.P, y Sinisi, L. (2009) Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, FFyL. UBA, 29, 43-60.
- Montesinos M.P; Schoo, S; Sinisi, L (2012) Acerca de la enseñanza y el curriculum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria. *Serie La Educación en Debate/ Nº9/ ISSN 2314-2863*, 1-41.
- Nemcovsky, M. (2000). La familia en la escuela. Un estudio antropológico de las concepciones de familia. En E. Achilli; E. Cámpora; L. Giampani; M. Nemcovsky; S. Sánchez y J. Shapiro Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Rosario, Argentina: UNR Editora, 51-66.
- Neufeld, M.R; Petrelli, L; Sinisi, L; Thisted, J A. (2013). Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada. Universidad de California, Los Ángeles.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Sinisi, L. (2010). Artículo Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 01, 11-14.
- Thompson, E.P. (1983). Prefacio. De la formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona, España: Crítica.
- Vera, R. (1988). Orientaciones básicas de los Talleres de educadores. *Cuadernos de Formación Docente* Nº7, Universidad Nacional de Rosario.

Políticas educativas para el mundo digital.

Digital policies for the digital world.

Guillermina Tiramonti

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

E-mail: tiramonti@gmail.com

Verónica Tobeña

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

E-mail: vtobena@flacso.org.ar

Resumen

El texto se propone repensar la escuela secundaria a la luz de las características del mundo contemporáneo. Dado que la matriz estructural de la educación media fue concebida y construida en diálogo con la sociedad de fines del siglo XIX. Con ese fin se esbozan muy sucintamente las dimensiones de la realidad presente, se marcan las asimetrías con la matriz educativa tradicional y se esbozan las líneas de cambio que exige la actualidad. Se diseña una matriz tecnológica y se identifican en las reformas argentinas recientes los elementos de continuidad y ruptura con ambas matrices pedagógicas.

Palabras clave: mundo contemporáneo, matriz tecnológica, cambios y continuidades.

Abstract

The paper aims to rethink high school in light of the characteristics of the contemporary world. Given that the structural matrix of high school education was conceived and built in dialogue with the society of late nineteenth century. To this end, the dimensions of the present reality are outlined very succinctly, asymmetries with the traditional educational matrix are marked, and the lines of change demanded by the present day are outlined. A technological matrix is designed and elements of continuity and rupture with both pedagogical matrices are undefined in recent Argentine reforms.

Key words: contemporary world, technological matrix, changes and continuities.

TIRAMONTI, G. y TOBEÑA, V. (2021) "Políticas educativas para el mundo digital". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 299-315. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-303>

RECIBIDO: 26/1/2021 – ACEPTADO: 2/2/2021

Introducción

Preguntarse hoy sobre los problemas de nuestra educación escolarizada y los modos de superarlos exige una mirada integral que se interroge sobre las características del mundo contemporáneo en el que esta institución debe desenvolverse. La pregunta está lógicamente fundamentada en la creciente emergencia de modificaciones en casi todas las dimensiones de la vida social.

Sin duda nuestra realidad es muy diferente de aquella en que surgieron y se organizaron los sistemas educativos modernos y, si bien estos han experimentado cambios a lo largo de su existencia, sus referencias siguen estando claramente ancladas en la cultura ilustrada imperante en el momento de su surgimiento.

En los últimos años hemos asistido a numerosas críticas a la educación escolarizada, búsquedas de alternativas, intentos correctores, innovaciones y todo tipo de experiencias para superar las problemáticas del sistema. En todo este tiempo hemos participado como investigadoras o expertas en numerosas investigaciones que indagan sobre estas experiencias y/o las problemáticas del sistema, y también como expertas en los foros de discusión. Después de ese recorrido, estamos convencidas que es necesario abandonar una mirada focalizada en situaciones específicas y ensayar una perspectiva más integral que, por supuesto, articule piezas sueltas provenientes de las investigaciones.

Organizamos nuestra presentación a partir de identificar las grandes líneas de la configuración del mundo contemporáneo, para luego contrastar este escenario con las características del paradigma educativo tradicional y dar pie a repensar una propuesta que esboce orientaciones que ayuden a visualizar en qué sentido deben ir los cambios de ese modelo para, finalmente, relacionarlo con las innovaciones que se están proponiendo en el campo de las instituciones educativas en nuestro país.

El propósito del texto es establecer las asincrónicas existentes entre las características culturales del mundo contemporáneo y el paradigma pedagógico tradicional que en general estructura a nuestras escuelas. A la luz de los profundos cambios que han reestructurado nuestra sociedad se propone un paradigma de corte tecnológico para las escuelas, con sus correspondientes modificaciones en la gramática escolar, y se analizan las tendencias del cambio a nivel nacional.

Comenzamos por preguntarnos sobre las características del mundo contemporáneo que denominaremos como mundo digital.

1-El mundo digital

Para Alessandro Baricco (2019) estamos asistiendo a una mutación profunda de la cultura occidental ilustrada provocada por una revolución mental que llevó a la producción de una tecnología que cambió todas y cada una de las dimensiones de la vida. Se trata de una transformación realizada a través de la producción de instrumentos tecnológicos que modificaron el modo de habitar el mundo. A diferencia de las percepciones más frecuentes, Baricco pone en primer lugar el cambio de mentalidad y a este en el origen de la revolución tecnológica.

No nos proponemos aquí presentar una descripción de todos los rasgos que caracterizan el mundo digital, solo enunciaremos muy sucintamente aquellos que nos serán útiles para repensar el paradigma educativo.

1.1-Vivimos en la interfaz de lo físico y lo virtual

Las tecnologías digitales generaron un segundo circuito para ampliar nuestra forma de vida. Una parte de nuestra vida se desenvuelve a partir de las relaciones que desarrollamos en el mundo físico, con lo presencial, y otra en lo que Baricco (2019) llama el *ultramundo*, que es lo virtual. Entramos y salimos permanentemente de un circuito a otro. Hay un *ultramundo* que nos ofrece soluciones rápidas para la vida real, la posibilidad de desarrollar experiencias diferentes a las que experimentamos en nuestra cotidianeidad y acceso a saberes y conocimientos muy diversos. La vida digital nos exige una permanente incursión en el *ultramundo*.

Asistimos a una creciente presencia de lo virtual en casi todas las esferas de la práctica social. Hay una progresiva utilización del teletrabajo para el desarrollo de los servicios y a la vez es el área de servicios la que produce la mayor proporción del PBI de los países, pero aún producciones muy tradicionales como son las agrícolas ganaderas se desarrollan a partir de la implementación de tecnologías 4.0. Por supuesto, en la investigación, la ciencia, la formación y la educación, lo virtual está en permanente crecimiento.

En este punto lo más destacable es que el *ultramundo* contiene el conjunto de saberes, conocimientos e informaciones que produce la sociedad en todas sus latitudes y en todos los tiempos. De modo que como señala Michel Serres (2015) la humanidad ha depositado en la internet la cultura acumulada a través de su historia. Por supuesto, siguen existiendo los memoriosos y los libros que seguimos consultando y algunos escribiendo, sin embargo, la internet es hoy un cofre abierto que alberga todos nuestros saberes y al que podemos interrogar inteligentemente para avanzar hacia lo nuevo, para crear, o simplemente para conocer. Como afirma Baricco (2019), es innegable que nuestra vida rebota “entre el mundo y el ultramundo digital, trazando un entramado que legítimamente podemos llamar la realidad” (p. 93).

1.2- Un mundo globalizado e hiper-interconectado

Sobre esto hay ya toneladas de bibliografía, de modo que solo señalaremos dos elementos que debemos considerar por su importancia para el tema que nos ocupa. El primero es la ruptura de los límites de lo nacional y la construcción de espacios más amplios y abarcativos de muy heterogéneas culturas. Son muchos los otros, los diferentes que se nos hacen presentes a los que conocemos y con los que se puede dialogar. Esto deslegitima los esfuerzos de homogeneización cultural y abre la puerta para una cultura que se enriquece con las diferencias. La diversidad pone a prueba nuestra concepción democrática y el pluralismo que supone una igualdad bien entendida.

Como segundo elemento está el de la ampliación de las responsabilidades por el impacto que tienen determinados actos en todos los rincones del mundo. Alguien se tomó una sopa de murciélagos en una ciudad China y el mundo en pandemia. Vivir en un mundo globalizado implica interdependencias mutuas que pueden tener aristas hasta morales (Innerarity y Maduro, 2020). El planeta es único, todos lo habitamos y somos responsables por él. De modo que hay temáticas y valores que necesariamente deben ser incluidos en las propuestas educativas.

1.3- El conocimiento del mundo exige una mirada compleja

Según Edgar Morin (2019) hay una nueva ignorancia ligada al modo de organización de nuestro saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías). La ignorancia resulta de un modo rutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y aprehender la complejidad de lo real. El paradigma de simplificación que controla el pensamiento occidental ha permitido sin duda enormes progresos del conocimiento científico, pero ha generado una disyunción entre este conocimiento y la reflexión filosófica, impidiendo conocer el tejido complejo de las realidades. Se trata de una inteligencia ciega que destruye los conjuntos y las totalidades y aísla todos los objetos de sus ambientes. Las realidades claves son desintegradas, aquellas que pasan entre los hiatos de las disciplinas. De allí entonces la importancia de los ensayos que rompen los corsés disciplinarios y metodológicos (Tiramonti, 2020).

1.4- Un mundo en permanente cambio y aceleración

El cambio satura el presente y dificulta la mirada a largo plazo para la construcción del futuro (Berardi, 2014). Innerarity (2009) en su ensayo sobre el futuro nos plantea que “los procedimientos para disponer del futuro que diseñaron las sociedades modernas parecen actualmente inservibles” (p. 12). Se han desvanecido las viejas certezas de cómo abordar el futuro, tanto individual como social. No hay caminos trazados, sino que estamos ante la exigencia de dar permanentemente respuestas a situaciones imprevistas o cambios que nos obligan a adaptar nuestras prácticas a las nuevas circunstancias. Cuando el cambio se acelera, la exigencia del presente es tal que nos dificulta construir una mirada a largo plazo que nos permita avizorar el futuro y generar planes para participar activamente en su construcción y lograr un direccionamiento que no desatienda los intereses sociales e individuales.

Lo que más nos importa recalcar en este momento es que el futuro acontece de cualquier manera, que el movimiento y cambio permanente no ayudan a su visualización y menos a su construcción, que alargar la mirada nos permite avizorar sus tendencias y hacer planes para construir nuestro camino hacia él y a través de él. “El pensamiento y la acción transformadora se basan en la confianza de que el futuro es algo configurable por el hombre” (Innerarity, 2009, p. 23).

La institución educativa ha estado siempre construyendo la relación entre el pasado, el presente y el futuro. Cuando este último era predecible la tarea no revestía complejidad y por sobre todo se resolvía con la sola inculcación de los caminos debidos hacia los objetivos conocidos. Hoy es una tarea necesaria pero difícil, por eso las miradas se vuelven para atrás o se cree que se alcanza el futuro con el solo uso de la tecnología. En un caso y otro el desafío es volver a la convicción de que el futuro sigue atado a nuestro presente y depende de nuestra capacidad de diseñarlo en función de cómo nos proyectemos hoy hacia él.

1.5- Un mundo cada vez más desigual

Siempre hemos vivido en un mundo desigual. La pregunta es cómo se produce esta transmisión de la condición desigual a través de las diferentes generaciones. Porque la transferencia se realiza a pesar de que los recursos en base a los cuales se construyen

el poder y la riqueza han variado a través del tiempo. De allí que sea válido interrogarse respecto de las estrategias de reproducción, tanto de las posiciones de privilegio como las de desventaja.

Vivimos en un mundo que desde la segunda mitad del siglo pasado excluye de las redes de filiación a la sociedad a una parte de la población que no es incorporada al circuito de trabajo, que a su vez es la que incorpora a los sistemas de seguridad social (Castel, 2004). En este contexto la educación escolar se ha transformado en una red institucional para incorporar a esta población a la cultura común y afiliarla al conjunto de valores de la comunidad. La pregunta ahora es cuáles son los recursos del poder en la configuración digital del mundo actual y en qué medida estos recursos abren posibilidades a favor de aquellos que fueron marginados en el periodo del capitalismo industrial.

Para poder acercarnos a una respuesta es necesario plantear que la desigualdad es una cuestión estructural, que se reproduce a partir de una discriminación también estructural, que sistemáticamente excluye o margina del acceso a los bienes socialmente valorados a un conjunto de minorías de la población, que terminan sumando una mayoría de la sociedad. Las sociedades comparten un sentido común en base al cual define, en todos los ámbitos de la vida, las posiciones que le corresponden ocupar a los diferentes grupos, sectores o individuos. Se trata de un fenómeno muy complejo que está inscripto en el funcionamiento cotidiano de nuestra sociedad y sus instituciones (Solis, 2017). Diversos estudios (Informe Coleman en Estados Unidos, Bernstein en el Reino Unido, Bourdieu y Passeron en Francia) que datan de los años sesenta coinciden en “que el principio de igualdad de oportunidades no funciona (...) porque la propia cultura escolar favorece a la clase dominante” (Bolívar, 2012, pp. 17-18) (Tobeña, 2020).

Hoy, quienes estudian por ejemplo el impacto que tienen las vulnerabilidades socioeconómicas en el plano sociodigital han alertado que el cambio de recursos de poder no significó un cambio en un sistema que sigue funcionando sistemáticamente en contra de los grupos históricamente carentes de recursos (Helsper, 2019). Cabe reflexionar sobre la reestructuración del proyecto formativo que tiene pendiente la escuela de cara a las exigencias del mundo contemporáneo que venimos describiendo, brindando la debida atención a estos hallazgos de la investigación educativa.

2- El impacto del mundo digital en el campo de la educación escolarizada

Desde esta perspectiva la problemática de la educación resulta, por un lado, de la a-sincronía entre la propuesta escolar y el mundo en que ésta se desarrolla. Buena parte de las dificultades de la escuela para asegurar los aprendizajes de los chicos y su ineficiencia para garantizar las titulaciones, resultan de este desfase entre la cultura imperante y aquella en la que se referencia la escuela.

De allí la necesidad de avanzar en el paso de un paradigma fraguado en la matriz de la ilustración a otro construido a la luz de la configuración del mundo contemporáneo, que denominaremos una *matriz tecnológica* (Propuesta Educativa, 2016) y de cuyas características trataremos de dar cuenta.

2- La matriz ilustrada

Brevemente podemos caracterizar esta matriz, que es la que es propia de la escuela

tradicional, de los bachilleratos en todas sus orientaciones y aún en parte de las escuelas técnicas, considerando sus dimensiones básicas:

2.1- La concepción enciclopedista del conocimiento

La enciclopedia trata de registrar todo el conocimiento ilustrado a través del tratamiento de las diferentes disciplinas que abordan el estudio de la realidad a partir de su parcelamiento y división, que constituyen objetos diferentes del estudio de cada disciplina.

El currículum de la escuela se ha diseñado y aún se diseña con esta matriz que se plasma en un conjunto de disciplinas que deben ser cursadas y estudiadas por los alumnos a lo largo de su escolarización. Desde los años ochenta en adelante distintas reformas han intentado superar esta parcelación del saber a favor de una propuesta más integral, sin que esto lograra imponerse (Tobeña, 2018).

La modernidad ordenó el mundo a través de un proceso de separación en diferentes esferas (Walzer, 2001; Bourdieu, 1990), cada una de las cuales está a su vez organizada alrededor de criterios que le son propios, a partir de los cuales se establecen jerarquías que son específicas para cada esfera. Asimismo, estableció la separación entre el conocimiento científico del vulgar, el teórico del manual, la ciencia de la filosofía, los que producen el conocimiento (científicos) de quienes lo transmiten (docentes). De la misma manera que separó los espacios destinados a la producción de aquellos dedicados a la formación para el trabajo.

La escuela fue la institución destinada a transmitir el conocimiento producido por los científicos y los docentes los agentes designados para llevar adelante esta tarea de traspasar a las generaciones venideras este saber socialmente acumulado y seleccionado de modo de legitimar el orden y permitir su continuidad en el tiempo. De modo que el saber que transita por la escuela ha sido producido por los científicos, en un saber acabado que porta esta división entre lo teórico y lo práctico, entre el saber y el hacer, y entre el conocimiento y el meta-conocimiento.

La transmisión simultánea de contenidos a un grupo de alumnos por parte del docente constituyó la base del modelo instruccional. Es una organización que resulta funcional a esta concepción del conocimiento y al lugar que le toca a la escuela en su proceso de producción.

2.2- La concepción lineal del conocimiento

La escuela está referenciada en una concepción epistemológica tradicional que presupone una ciencia basada en una dinámica lineal cuya característica central es su predictibilidad y, por tanto, es en parte determinista. Es una concepción “canónica” de la ciencia, que es el modo en que Newton enseñó a hacer ciencia, pues subraya la predicción y el control sobre la naturaleza (Aguerrondo y Vaillant, 2015; Najmanovich, 2016; Llamazares, 2011). Una idea intrínseca a esta concepción de la ciencia consiste en que sus predicciones, cuando son sometidas a la prueba experimental, deben obtenerse de manera reiterada, es decir, el experimento debe ser repetible. Lo que nos importa señalar para nuestro interés, es que se trata de un conocimiento que no permite registrar lo emergente, pero sobre todo que no permite el desarrollo del pensamiento alternativo, ni la multiperspectividad. El saber legítimo es uno solo y es el elaborado por los científicos, a los docentes solo les queda

repetirlo (Pineau, 1996) y a los alumnos retenerlo en su memoria (Longa, 2005).

3- Es la matriz ilustrada lo que define el formato

Es esta concepción del conocimiento el núcleo que determina en gran medida la organización de la escuela moderna. La definición del currículum enciclopédico es lo que ha dado lugar a la división del tiempo escolar y el hecho de que el conocimiento esté terminado y solo exija su transmisión lo más fiel posible a la versión original determinó la enseñanza simultánea, donde un docente transmite y los alumnos registran en la memoria o en el apunte, y luego rescatan en los textos.

A este núcleo básico de organización se le agregan una serie de elementos que completan la estructura de la escuela. Por ejemplo, el *régimen académico* (Baquero *et al*, 2009) que define cómo se concreta la trayectoria de los alumnos. El currículum mosaico exige la definición de las trayectorias que determinan el ritmo en que el alumno avanza en la aprobación de la multiplicidad de disciplinas que corresponden al nivel que cursa.

La idea de que el conocimiento es algo que se adquiere a través de una transmisión abstracta del mismo y que hay un cúmulo de saberes que deben ser adquiridos por el alumno de ese modo, condiciona una evaluación basada en la incorporación de contenidos (Anijovich, 2010). El vínculo con el conocimiento que cultiva la escuela queda bien expresado en el modelo “explicación–aplicación–verificación” (Maggio, 2018).

La permanencia de esta concepción del conocimiento ha transformado todos los intentos de cambiar el formato en modificaciones contra-natura, ficticias, de difícil concreción, pues no aciertan en tocar con sus acciones el corazón del problema, que es epistemológico.

4- Hacia un nuevo paradigma cognitivo para las escuelas

Sobre la base de la caracterización del mundo contemporáneo como un mundo digital, globalizado, complejo y heterogéneo, donde la vida transcurre en la interfaz de lo presencial y lo virtual, es posible definir una nueva matriz a la luz de la cual construir la propuesta pedagógica de la escuela.

4-1-La matriz tecnológica para la escuela

Utilizamos el concepto tecnológico en un sentido amplio, para dar cuenta del marco que encuadra una propuesta pedagógica que se define en la confluencia de:

— Una metodología de trabajo procedimental que implica la inclusión de los procesos de construcción del conocimiento en la práctica áulica. Proporciona métodos operativos para investigar, crear, comunicar, articular, discutir y/o reflexionar¹.

— Un saber socio-técnico (Peirone, 2018) que permite que el proceso se desarrolle en la interfaz de lo presencial y lo virtual, y la programación de la tecnología para lograr los objetivos propuestos².

— Objetivos a alcanzar en términos de un programa de trabajo, de indagación, o elementos a producir que determinan los procedimientos a seguir y definen el sentido de la acción.

— Una concepción integral y compleja del conocimiento que permita indagar en las interfaces de las disciplinas y las relaciones e influencias entre los diferentes fenómenos.

— Una articulación entre ciencia, tecnología y filosofía que dé lugar a la reflexión crítica sobre lo aprendido y a la metacognición como la acción de reflexión sobre el propio razonamiento, con el propósito de generar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje.

5- Hacia una nueva organización de la institución escolar

Con esta matriz cognitiva de base, de núcleo organizativo, toda la organización escolar cambia para dar cabida a su materialización en el trabajo institucional, áulico y también del sistema. Así como la matriz ilustrada es la que determinó la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), esta nueva concepción del conocimiento condiciona cambios profundos en ese campo.

5.1- Las ideas centrales del cambio

— El conocimiento se produce colectivamente en la interfaz de lo presencial y lo virtual.

— La práctica escolar incluye un proceso mediante el cual se produce un saber de forma colectiva en la convergencia de las habilidades y saberes de todos los integrantes del grupo. Los alumnos producen en cooperación con sus pares, en algunos casos pares etarios y en otros casos con alumnos de diferentes edades. La misma situación se da entre docentes y directivos, de una misma institución o de una red de instituciones, a los que se puede agregar otras figuras de expertos.

— El conocimiento de la realidad exige una aproximación compleja que requiere de la intervención de los conceptos provenientes de múltiples disciplinas, de modo que el abordaje es interdisciplinar y se hace a través de la resolución de problemas o el desarrollo de un proyecto de trabajo.

— Los alumnos son los que ocupan el centro de la escena llevando adelante la tarea de aprender, producen el conocimiento que adquieren.

— Los docentes son los que elaboran las propuestas de trabajo de los alumnos, guían su actividad y reponen conceptos faltantes.

— Se hace un uso intensivo de la tecnología digital para la investigación, la edición de imágenes, la producción de textos, la exploración cultural, social y geográfica y, en definitiva, la creación de nuevas realidades o la exploración de las existentes.

— El tiempo y el espacio se distribuyen irregularmente de acuerdo a las necesidades del trabajo a realizar. Los tiempos de trabajo y recreación se reparten de forma irregular entre los diferentes grupos de trabajo.

— Se progresa en base a los logros obtenidos. Cada estudiante o grupo de estudiantes avanza en la medida que alcanza los objetivos propuestos en cada etapa del proyecto del que participa (Reigeluth, 2020).

— La gratificación personal es el estímulo intrínseco para la participación en el proceso de aprendizaje. La escuela tradicional está basada en la motivación extrínseca, en las notas y aprobaciones. En este caso, por el contrario, se trata de estimular el interés y la gratificación del aprendizaje, para lo cual importa que éste se produzca a través de tareas auténticas e interactivas, como en el caso del aprendizaje basado en proyectos o problemas (Precht, 2013).

— La evaluación por logros y no sumativa. Se avanza a partir de la consecución de los objetivos propuestos, se evalúan los procedimientos y el desarrollo de habilidades y competencias. Se trata de evaluaciones cualitativas que incluyen la autoevaluación y la evaluación conjunta con los pares.

6- ¿Hacia dónde han ido las experiencias de innovación en el nivel medio en la Argentina?

Desde fines del siglo XIX la Argentina ha intentado introducir modificaciones en el nivel secundario que se diseñó con el modelo de un bachillerato humanista, y si bien ha habido cambios en las orientaciones a lo largo del siglo pasado, ha primado esta matriz original (Dussel, 1997). En los años setenta se inició una estrategia de cambio que se mantiene hasta la actualidad, que consiste en realizar “pruebas pilotos”, es decir, en realizar los cambios solo en una muestra de escuelas mientras el resto del nivel se mantiene en las condiciones previas al cambio. En algunos casos las experiencias se abortaron como consecuencia de la circulación de los equipos gobernantes (las reformas del alfonsinismo o la reforma de los años noventa), en otros se mantienen pero han perdido buena parte de sus características originales. Es decir, la tendencia general es a la no permanencia (Tobeña, 2018).

La crisis del 2001 y la posterior Ley de Educación Nacional dictada en 2006 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario de educación, precipitaron una serie de experiencias diseñadas bajo el imperativo de incluir a todos los chicos que, en términos generales, introdujeron cambios en el régimen académico, incorporaron tutorías, personalizaron las trayectorias y trataron de flexibilizar la cultura escolar introduciendo consideraciones específicas acordes con la condición de origen de los alumnos. En estas experiencias no hubo ni hay avances sobre el núcleo cognitivo de las escuelas. Podría decirse que esto no se cuestionó y que por lo tanto de lo que se trató es de hacerlo más amigable para los jóvenes de sectores populares (Propuesta Educativa, 2013).

En los últimos años se inició una nueva ola de innovaciones que se propusieron cambios a partir de una lectura más amplia y comprensiva de la problemática educativa. No solo encontraban en la escuela secundaria una gramática expulsiva, sino fundamentalmente cultural y científicamente anacrónica. Es decir, el diagnóstico se complejizó y a la necesidad de introducir cambios que permitieran el acceso y permanencia de todos los jóvenes en el nivel, se agregó la exigencia de hacer dialogar la escuela con la cultura contemporánea. Dichas iniciativas se explican por el marco propicio que le dio la política federal conocida como **Secundaria 2030**, que inaugura un compromiso de todas las provincias del país para transformar este nivel educativo adoptando un modelo totalmente diferente, con un proyecto formativo más acorde a las sociedades contemporáneas para las que deben prepararse sus estudiantes.

En 2017 en el marco del convenio FLACSO ARGENTINA y UNICEF se realizó una investigación que relevó un conjunto de experiencias de cambio de las instituciones educativas de nivel medio del país. Estas experiencias tienen en común que todas ellas son impulsadas por los estados provinciales y tienen un carácter sistémico que avanza sobre diferentes dimensiones de la organización institucional, incluidos los procesos de enseñanza aprendizaje. Pertenecen a este último grupo de innovaciones que intentan romper con las asimetrías culturales de la escuela media.

La investigación relevó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), único caso que tiene alcance universal en la provincia. A continuación hacemos referencia a algunas características de estas reformas y tratamos de dilucidar a través de ellas en qué medida estas acortaron las asimetrías culturales que existen entre la cultura escolar y la contemporánea.

6.1-La hibridación de las nuevas propuestas pedagógicas

En todos los casos se trató de modificaciones sistémicas que intervinieron en diferentes dimensiones de la institución y del sistema educativo local (Ziegler, 2020). Si consideramos las propuestas en el aspecto estrictamente cognitivo-pedagógico, encontramos es un híbrido que articula elementos propios de un nuevo paradigma con los otros que permanecen del modelo tradicional. Por ejemplo, en ningún caso han desaparecido la división por disciplinas y mucho menos los currículums de corte enciclopedistas. Sin embargo, en todos los casos se avanzó en incluir actividades inter o multidisciplinarias, espacios de articulación temáticas, trabajo por proyectos, talleres de aprendizaje. Al diseño de núcleos interdisciplinarios de contenidos se les agregan proyectos estructurados a partir de problemas contemporáneos, o la participación de los alumnos en clubes de ciencia, arte y deportivos, donde se trabaja con la modalidad taller.

En cuanto a la evaluación se crean consejos de evaluación para el desarrollo de evaluación colegiada y el seguimiento de trayectorias, así como evaluaciones en función de los aprendizajes adquiridos. Se proponen evaluaciones formativas y continuas y se califica de manera conceptual.

En algunos casos, no en todos, se promueve el uso de las nuevas tecnologías para lo cual se equipan aulas y espacios digitales. Se incentiva la producción de materiales con sede virtual por parte de los docentes y el uso de internet en las actividades propuestas a los alumnos. En el caso de Santa Fe se generaron módulos virtuales para una de las modalidades del programa Vuelvo a Estudiar. La ciudad de Buenos Aires creó la figura del facilitador digital. Las escuelas PROA de Córdoba tienen como especificidad el hecho de ser un bachillerato especializado en software y en biotecnología, según la sede.

Cuando se trabaja por proyecto o para la solución de problemas de la vida real, el aula se modifica, se rompe la simultaneidad, los docentes abandonan el centro de la clase y los alumnos trabajan colaborativamente en la producción de su propio conocimiento. Al mismo tiempo, permanece una grilla que reparte los tiempos y espacios prioritariamente por disciplina, en la que irrumpen los diseños innovadores para el desarrollo de talleres y la realización de proyectos y propuestas inter-disciplinares de las que ya hemos dado cuenta. Se mantienen las clases expositivas, que se combinan con las actividades en que los alumnos trabajan colaborativamente, es decir que hay momentos en que los alumnos escuchan a sus docentes y siguen aprendiendo a partir de la transmisión, y hay otros en que son productores y aprenden haciendo.

6.2-La construcción de condiciones para modificar las prácticas

Los resultados de la investigación mostraron que en todos los casos se debieron generar

condiciones diferentes a las reguladas por los estatutos para hacer posible el adecuado desarrollo de los cambios propuestos.

En el caso de la provincia de Córdoba, por ejemplo, para la implementación de las escuelas PROA los docentes se seleccionaron especialmente a través de una entrevista y se les requirió conocimiento y habilidad para el uso de las tecnologías digitales. Paradójicamente los docentes reclutados en un número significativo de casos no fueron seleccionados de las filas docentes, ya que los perfiles que mejor “maridaban” con la política tenían otro andamiaje profesional y constituyen una *rara avis* dentro del sistema (Tobeña y Nobile, 2021). En Tucumán también se procedió a hacer entrevistas para la selección de los docentes, lo cual reveló también los escasos perfiles compatibles con la iniciativa con los que cuenta su cuerpo docente provincial. En la provincia de Santa Fe se crearon mecanismos *ad hoc* para la selección de consejeros juveniles y capacitación interna. La Secundaria del Futuro de la ciudad de Buenos Aires incorporó perfiles técnicos y tecnológicos nuevos, uno de ellos es el facilitador digital, muy valorado por muchos de los docentes por el sostén que éste les brinda para trabajar con arreglo a la política. En estos casos los docentes se incorporaron bajo la figura de interinato para saltar las limitaciones impuestas por el estatuto docente.

Del mismo modo en todos los casos se modificó la jornada docente y a las horas frente a alumnos se les agregaron horas de trabajo para la preparación de clases, capacitación o tutorías. La Argentina es junto a Uruguay de los pocos países en que los docentes son designados por una cantidad de horas frente alumnos sin que se incluya un tiempo para actividades inherentes a su trabajo profesional.

Las jurisdicciones no avanzaron en la modificación de los marcos legales sino que apelaron a la figura de excepcionalidad para designar legalmente a las propuestas y de esa manera abrir un espacio de autonomía con respecto a la norma vigente. Esta condición de excepcionalidad es un elemento que limita las posibilidades de escalabilidad de las propuestas. Si se quisieran universalizar requerirían una modificación en el marco legal que hasta ahora ha sido resistida por los gremios docentes.

El cambio en los mecanismos de reclutamiento de los docentes adoptado por las experiencias a las que hemos hecho alusión, como la incorporación de un tiempo pago para el trabajo conjunto con el resto de los docentes, ha permitido, por una parte, recuperar una dimensión institucional que las escuelas medias habían perdido y, por otra, el trabajo en equipo, el liderazgo pedagógico para los directivos y la posibilidad de una práctica docente basada en la reflexión conjunta.

7- Los límites del Estado y su aparato de gestión

Las experiencias y reformas de la educación desde los inicios de la democracia hasta la actualidad (Tiramonti, 2018) nos indican las dificultades del Estado para sostener un proceso de cambio en las escuelas. Podríamos decir que hay un hiato claro entre lo que se planifica y lo que finalmente sucede en las instituciones escolares. Schleicher (2018) plantea que la razón por la que es tan difícil mover los sistemas de educación es porque es un iceberg del que solo vemos la superficie donde hay una parte mucho mayor sumergida, invisible, compuesta por los intereses, creencias, motivaciones y temores de las personas implicadas.

Las burocracias modernas, en cambio, se organizaron jerárquicamente bajo el supuesto weberiano de que los diferentes escalafones de la administración transmiten sin modificaciones aquello que se programa en la cúpula de la pirámide. Autores como Crozier (1969) mostraron la falacia de este supuesto y caracterizaron el campo de la burocracia como una arena en la que se disputan intereses, se ponen en juego aspiraciones en pugna y también diferentes concepciones teóricas y políticas. A diferencia de Weber, que si bien nos advirtió sobre los peligros de la burocratización de la administración, consideró a los cuerpos administrativos y a sus agentes como estructuras e individuos consustanciados con los intereses de los organismos en los que se desempeñan. Crozier nos llama la atención sobre la permanente disputa por el poder que se oculta en su trama. En países como el nuestro, caracterizados por la baja profesionalidad de los cuerpos burocráticos, en general incorporados por intermedio de allegamientos, simpatías políticas o ideológicas, o cercanías familiares y amistosas, la proliferación de intereses particulares por sobre las definiciones institucionales es mucho más frecuente.

La conformación de aparatos burocráticos profesionalizados y estables es el mecanismo con el que han tratado de limitar estas disfunciones los países del centro. A pesar de esto la gobernabilidad de los sistemas educativos es una problemática a resolver, y en este contexto la introducción del cambio en la base del sistema, en muchas ocasiones, un propósito difícilmente logrado.

En consideración de estas dificultades, desde los años noventa en adelante asistimos a una modificación en los mecanismos de regulación de los sistemas educativos, consistente en el desplazamiento del control de los procedimientos en favor de la evaluación de los resultados. En muchos países como la Argentina, esto significó en realidad una superposición de procedimientos de control de regulación, con el consecuente incremento de la estructura burocrática (Suasnábar, 2011). Esta forma de regular, considerada en muchos casos como una creación neo-liberal, generó un traslado de la atención a los logros del aprendizaje y puso en evidencia la ineficacia de los procesos de enseñanza. Más allá de estos efectos, y de la posibilidad que las evaluaciones abren en favor de identificar problemas y encontrar modos de solucionarlos, las evaluaciones de resultados no cubren los requerimientos de un proceso de transformación tanto áulico como institucional. En estos casos se necesita una cercanía para la introducción de la innovación y el seguimiento de su trayectoria, que exige otras formas de estar presentes por parte de los equipos de gobierno.

Del mismo modo, la descentralización de los sistemas educativos, que se instaló en la región promediando los años noventa, también se pensó como un modo de generar una mayor cercanía entre las decisiones y los espacios donde éstas deben ser aplicadas. Más allá de los propósitos de redistribución de las cargas políticas, presupuestarias y administrativas que acompañaron estos cambios en los modos de gestión del sistema, éstos no redundaron en favor de una mayor eficacia en los procesos de transformación educativa.

De allí que hay un actor central en todo proceso de transformación que es el Estado que presenta serias dificultades para instalar y sostener en el tiempo sus propósitos de cambio en el campo de la educación. Cabe preguntarse e interrogar a la bibliografía que se ocupa de estos temas cuáles son las problemáticas que generan esta disminución de

la “capacidad” del Estado. Entendiendo por capacidad la posibilidad de los órganos de gobierno de concretar los fines que se ha propuesto en un determinado momento en la sociedad que gobierna (Beltranou, 2015).

Lo primero a decir en relación a este tema es que es posible observar una brecha entre el carácter complejo, multidimensional e interrelacionado de la problemática educativa, el carácter integral y sistémico que exigen de las intervenciones del Estado (Fullan, 2007) y las respuestas fragmentadas, sectoriales y parciales de las intervenciones de política pública. Los estados pierden capacidad (y eficacia) por intervenciones des-coordinadas, además de la falta de coherencia (Repetto, 2014 en Beltranau, 2015). En este caso estamos marcando una falencia propia de la ingeniería organizativa que estableció la modernidad, que consistió en sectorizar y diferenciar las problemáticas sociales y generar cristalizaciones burocráticas para gobernar cada una de estas parcialidades. En esta parcelación no solo se perdieron los nexos entre las partes, sino también la comprensión del valor de los nexos en el funcionamiento general, soslayando así la premisa de que el todo no es igual a la suma de las partes.

El tablero de la burocracia, que no es algo distinto al aparato administrativo del Estado, no sólo está compuesto por una red de organismos que en muchas ocasiones se superponen entre sí, sino que aunque esto no pasara, realizan desconectadamente su tarea y con poca visión de los fines y objetivos últimos que se persiguen. Por una parte, tenemos las contradicciones existentes entre la organización propia de las burocracias modernas y la complejidad e integralidad de las problemáticas que la realidad presenta para ser atendidas por el Estado. Por otra parte, hay que señalar que la superposición de organismos y la tendencia a la proliferación burocrática con que el Estado ha tratado de suplir sus ineficiencias, terminan generando una red que en muchos casos disminuye la eficacia y eficiencia del Estado en el uso de su propio aparato administrativo.

La propia administración se ha transformado en una arena de lucha donde se dirimen todo tipo de intereses. Un mundo caracterizado por la aceleración del tiempo y el permanente cambio exige del Estado la construcción de aparatos más ágiles y capaces de atender más integralmente las problemáticas que se le presentan.

7.1- Las redes como una posibilidad de organización futura

El desarrollo de redes institucionales que conectan a las escuelas y al conjunto de sus agentes es hoy la forma en que las diferentes jurisdicciones comienzan a vehicular las políticas de transformación. Las redes no solo rempazan el control vertical por el de pares, sino que se constituyen en un espacio de intercambio de saberes, experiencias y materiales como así también de recepción de capacitaciones.

En un contexto de permanente cambio como es el actual está claro también que es necesario que las instituciones estén en contacto con una estructura que actúe como un propulsor de nuevas ideas, propuestas, materiales, experiencias, evaluaciones. La red puede constituirse en una estructura de estas características, siempre y cuando cuente con los recursos que se requieren para ello. Cuando hablamos de recursos estamos haciendo referencia a tiempo y espacio para las reuniones, acompañamiento experto, producciones de materiales, plataformas accesibles y soportes técnicos.

Desde el centro no se puede conseguir que los alumnos se involucren, los profesores

se comprometan, tampoco se puede lograr una mayor capacidad para resolver problemas ni para razonar. Los entornos que potencian el aprendizaje y que se centran en quien aprende requieren el compromiso de todo el cuerpo docente y sus líderes, y por lo tanto necesitan una estrategia distinta de las que se aplican actualmente para tratar al sistema educativo (Fullan, 2007, p. 13).

La compleja naturaleza de la práctica docente exige que las personas operen en redes de práctica compartida y complementaria, en lugar de en jerarquías.

7.2- El uso de las plataformas educativas

En los últimos años las plataformas se han incorporado como una promesa tecnológica para disminuir las asimetrías existentes entre la cultura contemporánea y el circuito educativo. En un principio las plataformas fueron utilizadas para la realización de cursos virtuales (Mooc) pero con el tiempo se constituyeron en un recurso para posibilitar la comunicación y también para aportar recursos de todo tipo para el trabajo pedagógico.

La plataformización de la sociedad es el más reciente capítulo de una saga de transiciones de la sociedad posindustrial de más de medio siglo, que con la pandemia parece haber recibido un empujón, acelerando su marcha aún más (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020, p. 25). A inicios de la década del 2000 Argentina creó la plataforma educativa Educ.ar, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Desde entonces algunas jurisdicciones generaron sus propias plataformas educativas. En el año 2019 quince provincias habían generado una plataforma, la pandemia obligó al resto de las jurisdicciones a hacer lo propio para poder sostener el vínculo entre docentes y alumnos.

Según el Observatorio de la Educación para los Argentinos actualmente todas las jurisdicciones tienen una plataforma que permiten descargar material escolar en línea, aunque hay una gran heterogeneidad en el material que ofrecen. No tenemos una evaluación de la calidad y las posibilidades que brindan las diferentes plataformas, pero es evidente que la virtualidad abre una serie de posibilidades para mejorar la tarea de enseñar que las jurisdicciones están tratando de aprovechar.

Consideraciones finales

Para concluir, nos interesa señalar que en el hiato que se abre entre las características que asume el mundo contemporáneo y las instituciones de la modernidad se fragua “el declive de las instituciones” del que nos habla Dubet (2010). Ese declive está señalando la pérdida del poder instituyente de instituciones modernas como el Estado, la escuela, la familia; señala la descomposición de sus programas institucionales como dispositivos eficaces para entramar experiencias y así trabajar sobre los otros, indexándolos a sus valores y cosmovisión del mundo.

Los aportes de este artículo son a nuestro criterio los siguientes:

- Asignar a la matriz cognitiva y situar en el conocimiento la piedra angular que define la gramática escolar y, por consiguiente, los roles y la organización de la misma.
- En base a lo anterior identificar en la matriz ilustrada concebida en el marco de la sociedad moderna la fuente de la organización escolar tradicional.
- Marcar la necesidad de redefinir la matriz cognitiva de la escuela para, a partir de ella, construir una propuesta alternativa a la escuela moderna.

- Proponer el diseño de una matriz cognitiva de base tecnológica acorde con las características del mundo contemporáneo.
- Analizar las innovaciones en nuestro país en base a los cambios propuestos en la matriz cognitiva e identificar las más recientes aproximaciones al núcleo epistemológico de la escuela.
- Marcar las limitaciones de la actual estructura organizativa del Estado para avanzar en el camino de la innovación.

Notas

¹ Es decir, el uso de procedimientos desplaza la lógica demostrativa (Serres, 2013) que domina en la matriz ilustrada.

² Si hay algo que distingue a las tecnologías digitales y su potencial es, como dice Brunner (2000), “que no se trata de herramientas para ser aplicadas sino de procesos para ser desarrollados” (p. 51).

³ A diferencia del resto, la reforma de los años noventa tuvo alcance universal. A pesar de ello hubo jurisdicciones que no la implementaron por diferencias políticas, como Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Río Negro.

⁴ Proyecto “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, desarrollada en el marco de la cooperación de FLACSO y UNICEF entre los años 2016 y 2018. Los resultados fueron publicados en dos documentos.

⁵ Se trató de un estudio de casos múltiples, de carácter exploratorio y descriptivo. La selección de cada política fue intencionada y se incorporó a la muestra por ser experiencias integrales de transformación del nivel secundario común urbano para adolescentes y jóvenes de hasta 18 años y que tuvieran al menos un año de vigencia al momento de la visita al campo (contabilizando desde la fase de diseño inicial). El estudio se desarrolló en dos etapas: la primera de ellas llevada a cabo en el período noviembre 2016 a septiembre 2017; la segunda durante los meses de julio a noviembre de 2018. Los resultados fueron publicados en dos documentos, un informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa disponible en https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf. Y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), que se puede consultar en https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70de8faa-8be1469581170fa5dd061d8e.pdf

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Artopoulos, A., Huarte, J. y Rivoir, A. (2020). Plataformas de simulación y aprendizaje, *Propuesta Educativa*, 53(1), 25-44.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Beltranou, J. (2015). Capacidad estatal: revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. *Estado y políticas públicas*, 4, 37-59.
- Berardi, F. (2014). *Después del futuro. Desde el futurismo al cyberpunk. El agotamiento de la modernidad*. Madrid: Enclave de libros.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología de la cultura*. México DF: Grijalbo.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación y escenarios del futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la*

- información*. Documento no. 16, Santiago de Chile: PREAL.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad Social*. Buenos Aires: Manantiales.
- Crozier, M. (1969). *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO-UBA.
- Fullan, M. (2007). *Las Fuerzas del cambio, con cruces*. Madrid: Akal.
- Helsper, E. (2019). *Desigualdad digital: explicaciones locales de patrones globales. La onda digital TV: Montevideo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2bpx41zpE5s>
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Innerarity, D. y Maduro, M. (2020). *Ciclo: Repensando el mañana. España: Espacio Fundación Telefónica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PvFgO7U9qM4&feature=youtu.be>
- Llamazares, A. M. (2011). *Del reloj a la flor de loto. Crisis contemporánea y cambio de paradigmas*. Buenos Aires: del Nuevo Extremo.
- Longa, V. (2005). Filosofía de la ciencia y ciencia no lineal. *Teorema. Revista Internacional de Filosofía*, 24(1), 19-34.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación Argentino (2017). *Marco de Organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Secundaria Federal 2030. Recuperado de: file:///Users/verotobena/Downloads/moa-resolucion_imprenta.pdf
- Morin, E. (2019). *Introducción al Pensamiento Complejo*. México DF: Gedisa.
- Najmanovich, D. (2016). *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*. Buenos Aires: Biblos.
- Peirone, F. (2018). *Los saberes tecnosociales. Un problema de/para la teoría social*. Santiago de Chile: Grupo Teoría Social y Realidad Latinoamericana (CLACSO).
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización (pp. 145-170). En H. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Precht, D. (2013). *¡Olvida el saber!*. SRF Kultur: Suiza. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TJsoOUdNGMA&t=42s>
- Propuesta Educativa (2013). Editorial: Cambios si transformación, *Propuesta Educativa* 39(1), 3-4.
- Propuesta Educativa (2016). Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica. *Propuesta Educativa* 45(1), 3-4.
- Raigeluth, C. M. (2020). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de educación. *Revista de educación a distancia (RED)*, 32, 1-20.
- Schleicher, A. (2018). *Primera Clase. Como construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. España: Fundación Santillana-OCDE.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2015). *Conferencia: Las nuevas tecnologías, revolución cultural, revolución cognitiva*. Francia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczt0&t=3s>
- Solis, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. México DF: CEPAL.

- Steinberg C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: FLACSO-UNICEF. Recuperado de: https://2cd71fd1-6166-46f1-837beebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70_de8faa8be1469581170fa5dd061dbe.pdf
- Suasnábar, C. (2011). Introducción: las nuevas formas de regulación educativa. *Propuesta Educativa*, 36(2), 6-8.
- Tiramonti, G. (2018) (dir.) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO, Buenos Aires, 2018, pp. 166-227. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- Tiramonti, G. (2020). *Mutaciones, tecnologías y complejidades para pensar la educación contemporánea*. ECyS-Bitácora Educativa, FLACSO. Recuperado de: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/mutaciones-tecnolog%C3%ADas-y-complejidades-para-pensar-la-educaci%C3%B3n-contempor%C3%A1nea>
- Tobeña, V. (2018). “El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU”, En: G. Tiramonti (dir.) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO, Buenos Aires, 2018, pp. 166-227. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- Tobeña, V. (2020). “#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela”. *Tendencias Pedagógicas*, vol. 35, Universidad Autónoma de Madrid, enero-junio 2020, pp. 18-33. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003>
- Tobeña, V. y Nobile, M. (2021). “¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes”. *Revista de Educación*, No. 22, Universidad Nacional de Mar del Plata, enero-abril 2021, pp. 43-66. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4795
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ziegler, S. (2020). Marcar un Rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas. *Propuesta Educativa*, 53(1), 45-58.

Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina

The right to education and social inequalities. Educational opportunities in contexts of urban poverty in the city of Bahía Blanca, Argentina

Verónica Walker

Universidad Nacional del Sur, Argentina.

E-mail: veronica.walker@uns.edu.ar

María Marta Formichella¹

Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: mformichella@iieess-conicet.gob.ar

Natalia Krüger

Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: natalia.kruger@uns.edu.ar

Resumen

La educación es un derecho humano que se encuentra vulnerado en sociedades desiguales. En este trabajo, a partir de información provista por un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) desarrollado entre los años 2015-2019, se analizan los condicionantes sociales vinculados con el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana en tres barrios de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. Para ello, se propone una estrategia que combina metodologías cuantitativas y cualitativas. El análisis de estadística descriptiva a partir de datos relevados con encuestas a hogares permitió una primera aproximación a las condiciones sociales de los barrios Stella Maris, Cabré Moré y 9 de Noviembre. Las entrevistas en profundidad con informantes clave permitieron avanzar en el conocimiento de las distintas formas en que se vulnera el derecho a la educación en los contextos estudiados. Se concluye en la necesidad de una perspectiva multidimensional y relacional para la comprensión de las dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades sociales y educativas.

Palabras clave: derecho a la educación, desigualdades sociales, escolarización, Bahía Blanca, PDTs.

Abstract

Education is a human right that is undermined in unequal societies. This paper, based on information provided by a Technological and Social Development Project (TSDP) carried out between the years 2015-2019, aims to analyze the factors that condition the right to education in contexts of urban poverty in the city of Bahía Blanca, Buenos Aires province, Argentina. To this end, we propose a strategy that combines quantitative and qualitative methodologies. The descriptive statistics analysis based on data from household surveys allowed an initial approach to the social conditions in the neighborhoods of Stella Maris, Cabré Moré and 9 de Noviembre. Key informant interviews provided knowledge of the different ways in which the right to education is violated in these contexts. We conclude that a multidimensional and relational perspective is needed in order to understand the dynamics of production and reproduction of social and educational inequalities.

Key words: right to education, social inequalities, schooling, Bahía Blanca, TSDP.

WALKER, V., FORMICHELLA, M. M. y KRÜGER, N. (2021) "Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 317-333. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-304>

RECIBIDO: 24/11/2020 – ACEPTADO: 3/2/2021

Introducción

El concepto de derecho a la educación está sujeto a interpretaciones no unívocas (Sverdllick, 2009) y su sentido ha sido históricamente objeto de disputas (Gentili, 2011). Partimos de reconocer que la educación es un derecho humano y social fundamental, que debe ser garantizado por el Estado, tal como plantea la legislación vigente en Argentina. Sostenemos, además, que este derecho excede el derecho a la escolarización y que 'estar' en la escuela es una condición necesaria -aunque no suficiente- para que se evidencie (Gentili, 2007).

En América Latina, una de las regiones más desiguales del planeta (CEPAL, 2019), la garantía del derecho a la educación es aún una deuda pendiente para una parte importante de la sociedad. Como muestra, cabe mencionar que la tasa neta promedio de asistencia en el nivel educativo secundario es de 76%, y desciende a 65,2% para la población del primer quintil de ingresos². En la región, la combinación de pobreza y desigualdad hipoteca el derecho a la educación de las grandes mayorías, tornando las cada vez más amplias oportunidades educativas de las minorías en un verdadero privilegio (Gentili, 2009). El índice de Gini promedio es igual a 0,5³ y alrededor del 30% de la población se encuentra en condiciones de pobreza, con un 10% en situación de pobreza extrema⁴.

Argentina no es la excepción: según las estadísticas sobre desigualdad del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del primer semestre de 2019 correspondientes a los grandes aglomerados urbanos, el 10 % más rico de la población obtiene, en promedio, 23 veces más ingresos *per cápita* familiar que el 10% más pobre; y el coeficiente de Gini es igual a 0,43. Asimismo, el 35,4% de la población vive en situación de pobreza y el 7,7% de indigencia⁵. En la Provincia de Buenos Aires, la ciudad de Bahía Blanca no se encuentra ajena a estas dinámicas. Según el INDEC, el ingreso *per cápita* familiar promedio de aquellos en el decil más rico es 15,1 veces más elevado que el correspondiente al decil más pobre. Asimismo, el 24,1% de las personas se encuentra bajo la línea de la pobreza, mientras que el 4,1% es indigente⁶.

Los datos de pobreza, más que el resultado de períodos de crisis, deben ser interpretados como uno de los efectos sociales de la creciente desigualdad. Desigualdad social que es consecuencia de una fuerte concentración de la riqueza y que lleva a preguntarnos por el conjunto de la sociedad y no sólo por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. La desigualdad es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades y es el origen del debilitamiento del lazo social (Dussel, 2004).

La pobreza y la desigualdad se vinculan estrechamente con el proceso de segregación en el que intersectan distintas dimensiones de la vida social (Segura, 2013). Como señala el autor, en la desigual distribución y apropiación del espacio urbano son segregados grupos sociales en función de distintos atributos (clase, nivel socioeconómico, etnia, nacionalidad, actividad, etc.). Para el caso de Bahía Blanca, Malisani (2017) detalla cómo al norte y centro de la ciudad se aglutinan los hogares de mayores ingresos, mientras que en el Sur y Oeste se localizan los más empobrecidos. Asimismo, en términos generales, en la periferia han surgido significativamente barrios informales caracterizados por múltiples privaciones en términos de infraestructura de las viviendas y el acceso a servicios básicos.

En este contexto se ha realizado la investigación que sirve de base para el presente

trabajo, la cual se enmarcó en un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) llevado a cabo entre los años 2015 y 2019 por un equipo de trabajo interdisciplinar de las tres universidades públicas de la ciudad de Bahía Blanca⁷. Su finalidad fue estudiar las condiciones socio-educativas en tres barrios en situación de vulnerabilidad de la ciudad: Nueve de Noviembre, Stella Maris y Cabré More.

En el marco de ese estudio, el objetivo del presente trabajo es analizar los múltiples condicionantes sociales vinculados con el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana en la ciudad de Bahía Blanca. Para ello, se propone un abordaje que involucra técnicas cuantitativas y cualitativas: se realiza un análisis de estadística descriptiva a partir de datos relevados con encuestas a hogares y, asimismo, se analizan entrevistas en profundidad realizadas a actores clave de los barrios en cuestión.

Consideraciones teórico-metodológicas

Desde una perspectiva relacional (Bourdieu y Wacquant, 2008), consideramos la doble existencia de lo social en estructuras sociales externas y estructuras subjetivas interiorizadas y la vinculación entre desigualdades sociales y desigualdades educativas.

Partimos de reconocer que la desigualdad constituye una dimensión inherente de las sociedades capitalistas. Como sostienen Kaplan y Piovani (2018) “la desigualdad no es un concepto unívoco o unidimensional, sino un fenómeno relacional y multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre los individuos y grupos de una sociedad” (p. 222). Se trata de una cuestión económica pero también de un ordenamiento sociocultural que se expresan en las condiciones materiales objetivas y en las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (ídem). Es decir, las desigualdades sociales tienen un fundamento estructural en la distribución desigual de los recursos de una sociedad, pero expresan y son posibles a través de relaciones de poder mediadas por la cultura. Es decir, el privilegio de unos y la privación de otros requiere de un soporte cultural que los legitime socialmente (Bayón y Saraví, 2019).

Las desigualdades sociales se traducen en desigualdades educativas. Estudios pioneros en el campo de la investigación socio-educativa vienen señalando desde hace décadas la existencia de circuitos de escolarización diferenciados para los distintos grupos sociales (Baudelot y Establet, 1971; Bourdieu y Passeron, 1979; Bowles y Gintis, 1981). En nuestro país, tales investigaciones permitieron avanzar en el análisis de los procesos de segmentación educativa y los fenómenos de fragmentación y segregación que caracterizan las nuevas dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades configurando lógicas de inclusión-excluyente (Braslavsky, 1985; Kessler, 2002; 2014; Tiramonti, 2004; Llomovatte y Kaplan 2005; Gentili, 2009). Una mirada al campo de la investigación socio-educativa en Argentina permite reconocer una vasta producción de conocimientos que problematizan distintos aspectos de las relaciones entre desigualdades sociales y educativas. Como puntualiza Meo (2016), es posible reconocer perspectivas enfocadas en las políticas educativas, socio-estructurales, socio-educativas, aquellas centradas en el núcleo identidad/subjetividad, las estrategias educativas familiares y la tradición socio-educativo-laboral.

Como se advierte, el estudio de la relación entre desigualdades sociales y educativas

no es un fenómeno nuevo. En el marco de una estructura caracterizada por la desigualdad de las oportunidades sociales, entendida como el acceso diferencial a bienes socialmente valorados según la situación social de origen con efectos sobre las trayectorias vitales (Bayón, 2019), la desigualdad de educativas se expresa en las brechas de acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos así como en la configuración de opciones diferenciadas de escolarización para los distintos grupos sociales. En la actualidad cobran mayor relevancia los estudios que consideran el carácter multidimensional y la dimensión territorial de esta relación.

Con respecto al primero, se reconoce que la desigualdad no es sólo una cuestión de distribución del ingreso y la riqueza, sino que se trata de un ordenamiento sociocultural, un problema multidimensional y relacional que se sostiene por políticas, instituciones, grupos de poder, discursos e ideologías, por privaciones y privilegios. Desde esta perspectiva, Bayón (2019) señala que la incorporación de los debates recientes sobre justicia social, redistribución y reconocimiento, respeto, solidaridad, estigma, límites simbólicos y fronteras morales, etc. ha posibilitado avanzar hacia una perspectiva interseccional que permite comprender cómo operan y se relacionan múltiples fuentes de desigualdad encarnadas en las identidades dominantes de sexualidad, clase, raza, etnicidad, y capacidad física.

Con respecto al segundo aspecto, la dimensión territorial, Bourdieu (1999) señala que el espacio físico retraduce el espacio social y las relaciones de distancia y proximidad entre las posiciones sociales, así como los límites que ellas definen, se expresan en fronteras físicas, en territorios reservados para unos y otros. Así, desigualdades sociales y espacio urbano se vinculan de modo complejo. Las desigualdades sociales se objetivan en el acceso diferencial a la ciudad entendida de modo amplio: lugar de residencia, vivienda, infraestructura y servicios urbanos, acceso al espacio público y otros aspectos de la vida urbana. Pero también la forma en que los distintos sectores sociales experimentan cotidianamente la ciudad -la carga simbólica del lugar donde residen, el acceso desigual al espacio urbano, los tiempos y los medios para desplazarse, la forma de tramitar los encuentros y las interacciones en el espacio público- es un proceso que les posibilita aprehender la posición que ellos y los distintos grupos sociales ocupan en el espacio social y urbano (Segura, 2013).

Los barrios en los que se enfocó el PDTs se localizan en la zona este de Bahía Blanca, a unos cinco kilómetros del centro. Stella Maris es considerado por la Subsecretaría Social de Tierras, Urbanismo y Vivienda (SSTUV) de la Provincia de Buenos Aires como un Asentamiento Precario nacido en el año 1980, cuya superficie abarca 24 has. Gran parte de sus habitantes más jóvenes fueron conformando nuevos hogares en barrios cercanos, como Nueve de Noviembre y Cabré Moré, sin mejoras en las condiciones de vida, ya que dichos barrios presentan características de vivienda y acceso a servicios aún más precarios.

En función del carácter complejo y multidimensional de la problemática de investigación, se propuso desarrollar una combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas (Denzin, 1978, en Wainerman y Sautu, 2011). La estrategia cuantitativa se basó en el análisis de estadística descriptiva de la información relevada a través de encuestas a hogares realizadas en abril de 2016. Se seleccionó una muestra representativa de los hogares, elaborada en forma probabilística y en dos momentos: primero se construyó

una muestra de manzanas y luego una de hogares a partir de la anterior. Se encuestó a 381 hogares habitados por 1459 personas, empleando dos cuestionarios: uno para captar información sobre los hogares y otro sobre sus miembros. Este último fue aplicado a las personas entre 3 y 18 años de edad con el fin de indagar acerca de las situaciones y condiciones de escolarización. Este primer momento permitió una caracterización de la situación de desventaja social de los barrios estudiados que es interpretada en términos de una desigual distribución de oportunidades en las condiciones de vida, trabajo, educación y salud (Bayón, 2009; 2015).

Ahora bien, consideramos necesario triangular las mediciones realizadas con las experiencias entendiendo que “el problema es que las mediciones de la desigualdad, y las conceptualizaciones que las sustentan no siempre coinciden con la forma en que la gente la experimenta cotidianamente, ni con los procesos sociales que se despliegan sobre el terreno” (Saraví, 2019, p. 77). Como sostiene Kessler (2019), es una deuda pendiente la conjunción y traducción de indicadores y tendencias divergentes en experiencias cualitativas, de ahí la necesidad de un diálogo interdisciplinario entre la economía y la sociología.

Desde la perspectiva estructural constructivista que se asume en este trabajo, la lectura de la ‘objetividad de primer orden’ constituida por la distribución de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores socialmente escasos requiere también de una lectura de la ‘objetividad de segundo orden’ conformada por esquemas de percepción y de clasificación que operan como patrones simbólicos para las prácticas de los agentes sociales (Bourdieu y Wacquant, 2008). Se trata de emprender una doble lectura de lo social: la primera lectura trata la sociedad a la manera de una ‘física social’ como una estructura objetiva, captada desde afuera, cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas. La segunda, a modo de una ‘fenomenología social’, reconoce la significación subjetiva y las acciones de los sujetos en la producción y reproducción del orden social (idem).

La estrategia cualitativa consistió en entrevistas en profundidad, que como sostiene Sennett (2003) a diferencia del encuestador que hace preguntas, el entrevistador desea explorar las respuestas formuladas por las personas. En esa exploración, el entrevistador debe “dar algo de sí mismo” para merecer una respuesta abierta cuya necesaria confianza no se alcanza de manera impersonal. Para ello, “la habilidad consiste en calibrar las distancias sociales de tal modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo el microscopio” (p. 50). En la entrevista, sostiene el autor, es necesario que el entrevistador se encuentre al mismo tiempo dentro y fuera de la relación.

En el marco del PDTs, se realizaron entrevistas a 14 actores que se desempeñan en instituciones y/u organizaciones que atienden demandas vinculadas con la salud, la educación, recreación, organización barrial y formación para el trabajo de los vecinos de los tres barrios. Las entrevistas a los agentes institucionales fueron llevadas a cabo por los integrantes del proyecto durante el año 2016. Su análisis se realizó de manera manual recurriendo a la codificación, categorización y comparación constante (Soneira, 2006) y buscando ‘triangular’ ‘puntos de vista de los investigadores’ como forma de ‘vigilar’ el proceso de interpretación. También, se ‘triangularon los puntos de vista de los entrevistados’, contextualizando el análisis según cada barrio en particular.

Aproximación a las condiciones sociales de los barrios Stella Maris, 9 de Noviembre y Cabré Moré

En el estudio de las condiciones de vulnerabilidad que atraviesan a estas comunidades resulta fundamental la identificación de los diferentes dispositivos institucionales u organizaciones que favorecen el acceso a recursos y servicios públicos socialmente valorados, las relaciones que establecen con la comunidad y el papel del Estado en la provisión de los recursos.

El Barrio

A partir de los datos del relevamiento del PDTs (2016) y del portal Bahía Geo-referenciada, Secretaría de Modernización y Gobierno Abierto, Municipio de Bahía Blanca (2019), puede decirse que el barrio Nueve de Noviembre es el más grande, con 477 hogares que albergan 1767 personas, mientras que las cifras descienden a 412 y 70 hogares, con 1607 y 305 miembros para Stella Maris y Cabré Moré, respectivamente. En relación con los servicios públicos, mientras que Cabré More y Stella Maris cuentan con red cloacal, recolección de residuos (parcial) y servicio de agua potable (parcial), Nueve de Noviembre carece de agua potable y la disponibilidad de los restantes servicios también es parcial. Por otra parte, Stella Maris es el único que posee un espacio verde propio y una línea de colectivo que pasa por el barrio. Asimismo, algunos vecinos deben recorrer hasta 1 km y medio para acceder a la unidad sanitaria o el establecimiento educativo más próximo y más de 3 km hasta la comisaría más cercana.

En la Tabla 1 pueden observarse algunos datos cuantitativos que reflejan las condiciones de vida precarias, o necesidades básicas insatisfechas (NBI), a las que se enfrentan los habitantes de los tres barrios considerados:

Tabla 1. Pobreza estructural (porcentaje de personas en hogares con NBI)

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Vivienda de tipo inconveniente*</i>	2,6	3,1	13,6
<i>No posesión de baño o retrete</i>	15,5	25,4	25,1
<i>Hacinamiento crítico</i>	13,4	20,1	20,1
<i>Inasistencia escolar**</i>	7,1	10,3	10,8
<i>Baja capacidad de subsistencia</i>	3,1	3	0
<i>Al menos una de las anteriores</i>	29,8	39,7	41,4

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTs (2016).

Notas:

*incluye también a las viviendas sin agua potable en su interior

**población de 4 a 18 años de edad.

Consideramos que el “barrio” no denota sólo espacio material, lugares y metros de distancia, sino que también nombra un espacio social de pertenencia demarcado por las relaciones que suceden en él (Chaves y Segura, 2015). Al respecto, se destaca la organización de los vecinos de Stella Maris para la regularización de sus tierras, para hacer transitables sus calles, disponer de servicios básicos como el agua, la luz, el gas y cloacas.

Como relata uno de los vecinos:

nosotros somos un barrio bastante colaborador. La red de agua la hicimos nosotros acá... 5500 metros... en el año 91, no teníamos una gota de agua. La luz también... (...) y nos costó mucho conseguir la luz... (...). Para hacer el agua formamos una especie de cooperativa... en aquel tiempo poníamos 50 pesos cada uno. La misma gente aparte de pagar los 50 pesos atendía a la gente que laboraba en la calle con torta fritas, mate, cosas así que la gente con gusto laboró mucho tiempo. La luz también, en una semana le llenamos 250 solicitudes de suministro a Eseba, porque Eseba creía que nosotros no queríamos tener (...). Y hace poco también tuvimos muy buena experiencia también con el tema de la agrimensura (Entrevista 7).

Actualmente, algunos de los reclamos se canalizan a través de las Sociedades de Fomento de cada barrio y a partir del contacto con distintos actores que conforman la Red Institucional Las Villas Este. Los miembros de dicha red (instituciones educativas formales y no formales, de salud, dependencias del gobierno municipal, etc.) se reúnen periódicamente para tratar temas prioritarios de interés común (déficit de viviendas adecuadas, los problemas de acceso a los servicios sanitarios en algunos sectores, el mal estado de las calles, los déficits en el alumbrado público y en la recolección de residuos domiciliarios). Se configuran aquí vínculos inter-barriales y estrategias articuladas con otras organizaciones sociales.

En contextos signados por la precariedad y falta de accesibilidad a servicios básicos, se despliegan luchas (individuales o colectivas) por la apropiación (material o simbólica) del espacio y de los bienes (públicos y privados) que se distribuyen en él (Bourdieu, 1999). El espacio público es un bien infraestructural por el que la gente lucha y la demanda de un terreno habitable y su significado derivan precisamente de su falta (Butler, 2015).

Desde esta perspectiva, las estrategias colectivas de los vecinos invitan a pensar en la ‘vulnerabilidad’ no sólo como una categoría válida para la comprensión de situaciones de vida limitadas y/o adversas, un concepto asociado a una reificación pasiva y victimista de los sujetos y los grupos. Por el contrario, el reconocimiento de “situaciones de vulnerabilidad” se convierte en condición necesaria para visibilizar la agentividad política de los sujetos y articular las prácticas de resistencia de las poblaciones (Butler, 2015).

Trabajo

El trabajo es otra de las esferas de la vida social que desde un punto de vista estructural se ha vuelto más precario, inseguro e inestable trasladando tales rasgos a la vida de los sujetos. El relevamiento realizado permitió detectar problemas acuciantes vinculados no sólo al desempleo y la inestabilidad laboral frecuentes entre la población activa (ver Tabla 2), sino también al tipo de ocupaciones en las que logran insertarse los vecinos caracterizadas por la baja calificación, vinculadas con el sector informal y sin garantía de los más elementales derechos laborales (ver Tabla 3).

Tabla 2. Indicadores laborales seleccionados

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Tasa de actividad</i>	42,1	38,9	37,9
<i>Tasa de desempleo</i>	9,9	10,5	17,4

<i>Ocupados con empleo temporario o changa (trabajo inestable)</i>	46,7	45,5	36,1
--	------	------	------

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016).

Nota: población mayor de 10 años.

Tabla 3. Distribución de los ocupados según actividades seleccionadas (%)

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Albañil</i>	22,8	5,9	13
<i>Servicio doméstico</i>	30,7	30,7	8,9
<i>Venta ambulante</i>	1,2	4,4	1,6
<i>Cartoneo*</i>	0,6	0	1,3
<i>Subtotal</i>	55,3	41,0	24,8

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016).

Nota: *recolección de materiales reciclables en la vía pública.

En las entrevistas, los distintos actores hicieron referencia a las formas de trabajo precario que tienen que asumir los vecinos, la mayoría de ellos abocados a la construcción:

Toda la gente tiene derecho a tener un trabajo digno y en blanco, y lo que yo veo y lo que yo he comprobado acá y en todos los barrios es que se las explota a las personas. Es tanta la necesidad de trabajo que por ahí los toman en un trabajo en blanco y les pagan por cuatro horas en blanco y en realidad la gente está trabajando 12 horas, y eso es esclavitud (Entrevista 7).

Consideramos que el trabajo, como práctica social, no sólo proporciona retribuciones materiales sino que inscribe a los sujetos en el espacio público, funciona como factor de integración social y opera como fuente de identidad y reconocimiento (Castel, 2015). Las condiciones precarias de trabajo que viven los vecinos de los barrios estudiados contribuyen a aumentar la precarización de la vida de los trabajadores y sus familias, dificultando no sólo la obtención de bienes básicos para la subsistencia sino también tiempos de descanso y ocio, acceso a bienes culturales y espacios de participación política, etc.

Género

Según el relevamiento realizado, se observan marcadas diferencias de género en el ámbito del trabajo. Además de la baja participación laboral en relación con los varones -dedicados fundamentalmente a actividades de construcción-, las mujeres ocupadas se dedican predominantemente al trabajo doméstico en casas particulares. Se advierte que el desempleo también afecta en mayor medida a la población femenina. En un informe previo, Krüger, Erramuspe y Mendoza (2020) muestran que en los barrios aquí estudiados la tasa de actividad masculina se encuentra 26 puntos porcentuales por encima de la de las mujeres y la tasa de desempleo femenina 2,5 puntos porcentuales por encima de la masculina.

Las encuestas realizadas indican que cerca de la mitad de las mujeres de estos barrios

tiene entre 20 y 40 años, muchas de las cuales son el principal sostén de su hogar. Una entrevistada sostiene que en el barrio “Hay muchas mujeres solas con sus hijos” (Entrevista 14). Desde la unidad sanitaria a la que asisten los vecinos, otra entrevistada plantea que el barrio “es re matriarcal, la mayoría de las casas del barrio son guiadas por mujeres” (Entrevista 10).

Resulta interesante pensar en el lugar de las mujeres y su papel en contextos atravesados por la pobreza. Las líneas de investigación abiertas sobre la “feminización de la pobreza” permiten visibilizar la transferencia de costes del mercado a la familia y analizar la repercusión de la precarización del mercado laboral en el trabajo doméstico y de cuidados que realizan las mujeres. Como señala Carrasco (2006), y como surge del análisis realizado, en estos contextos adversos “el “factor de equilibrio” es la habilidad de las mujeres para desarrollar estrategias que permitan la supervivencia de la familia con menos ingresos y más trabajo” (p. 19).

Salud

En cuanto a la salud, y en estrecha relación con las formas predominantes de trabajo precario, apenas un 37% de la población posee cobertura médica. Una de las profesionales de la salud entrevistada, plantea que muchas veces se les acerca a los vecinos propuestas de atención secundaria ante las que no obtienen respuestas ya que “el problema que ellos más perciben es el social” (Entrevista 10) aclarando que entiende por social “lo estructural, la comida”. La entrevistada señala como principales problemáticas enfermedades como obesidad y desnutrición vinculadas con la alimentación. Desde otras instituciones u organizaciones, coinciden que en el marco de las tareas que llevan adelante, la que resulta más convocante es el comedor: “van más en el horario de merienda y se van (...) hay familias con hambre y te lo dicen. Hay familias que nunca nos habían pedido cosas y este año nos han pedido cosas” (Entrevista 1). A partir del relevamiento cuantitativo, se advierte que más de la mitad de los niños, niñas y jóvenes (52,5%) recibe alimentación diaria en la escuela, proporción que se incrementa considerablemente en alumnos de nivel inicial (87%) y primaria (76%).

Sobre el derecho a la educación y las condiciones de escolarización

En la Introducción de este trabajo se hizo referencia al derecho a la educación y sus condiciones de posibilidad en sociedades desiguales como la nuestra. A pesar de la expansión del sistema educativo en Argentina y del incremento de las tasas de escolarización en todos los niveles, aún persisten mecanismos de negación del acceso y la permanencia en las instituciones educativas de las poblaciones, fundamentalmente entre quienes se encuentran en situación de pobreza.

Así, en los barrios estudiados, se encontró que la mayoría (76%) de los vecinos mayores de 20 años no ha completado el nivel secundario, aun siendo formalmente obligatorio, y que sólo un 2% cuenta con titulación de estudios superiores.

Por su parte, la Tabla 4 indica lo que la SITEAL (2019) ha definido como clima educativo de los hogares, esto es, el promedio de años de estudio aprobados por los miembros de 18 o más años de edad (SITEAL, 2019).

Tabla 4. Clima educativo en hogares con niños de 3 a 18 años (%)

	<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Bajo (< 6 años)</i>	10,2	10,7	27,3
<i>Medio Bajo (6-8 años)</i>	40,9	41,6	38,6
<i>Medio Alto (9-11 años)</i>	39	39	14,6
<i>Alto (12 o más años)</i>	9,9	8,7	23

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

Con respecto a los niños y niñas de 3 a 5 años y de jóvenes entre 12 y 18 años, la información presentada en las Tabla 5 indica que hay una importante discontinuidad de las trayectorias escolares.

Tabla 5. Inasistencia a una institución de educación formal por edades (%)

		<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Grupos de edad</i>	<i>0-2</i>	95,7	100,0	93,0
	<i>3-5</i>	24,4	13,1	13,3
	<i>6-11</i>	0	0	0
	<i>12-18</i>	11,6	7,2	11,7
	<i>18-25</i>	73,8	81,0	70,0
	<i>26 en adelante</i>	95,9	100,0	94,3

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

Con respecto al nivel inicial, un estudio realizado en Bahía Blanca (Viego, Alarcón, Gayone y Sapini, 2018) analiza la falta de vacantes en los establecimientos de los niveles Inicial y Primario de la ciudad. Se concluye que el 47% de los jardines de infantes y el 43% de las escuelas primarias tienen capacidad insuficiente para atender a la población de referencia. Esto ocurre principalmente en establecimientos ubicados en barrios periféricos de bajos ingresos, con escasa infraestructura social y un bajo nivel de accesibilidad al transporte público. Las autoras señalan que en estos contextos se vulnera el derecho a la educación y se ve fuertemente afectada la universalidad de la Educación Inicial. El estudio muestra que, ante la falta de cupo en los jardines cercanos, quienes no cuentan con los recursos para desplazarse a otros establecimientos quedan desescolarizados mientras que los que sí disponen de los medios económicos migran al sector privado o a centros públicos más alejados, generando el efecto inverso en otros establecimientos estatales, que padecen de hacinamiento y cursos cercanos a la capacidad instalada. Así, “la carencia de instituciones y las condiciones en que las familias que residen en barrios periféricos acceden al ‘derecho a la educación’ nada tienen que ver con la igualdad proclamada” (Viego *et al.*, 2018, p. 229).

De acuerdo al relevamiento realizado en el marco del PDTS, entre los niños, niñas y jóvenes de Stella Maris, Cabré Moré y Nueve de Noviembre escolarizados en los niveles

primario y secundario se reportan altas tasas de inasistencia e impuntualidad, e índices significativos de repitencia (ver Tabla 6). Formichella y Krüger (2019) encuentran que estas problemáticas se agudizan a partir del nivel primario, a medida que se avanza en la trayectoria escolar.

Tabla 6. Repitencia y ausentismo escolar (%)

		<i>Barrio Stella Maris</i>	<i>Barrio Nueve de Noviembre</i>	<i>Barrio Cabré Moré</i>
<i>Repitencia por grupos de edad (%)</i>	<i>8-11</i>	<i>4,6</i>	<i>0</i>	<i>26</i>
	<i>12-18</i>	<i>41,7</i>	<i>37</i>	<i>47,9</i>
<i>Ausentismo* (6-18 años)</i>	<i>2 días o menos</i>	<i>43</i>	<i>74,9</i>	<i>54,5</i>
	<i>3-4 días</i>	<i>43,2</i>	<i>25,1</i>	<i>35,4</i>
	<i>5 días o más</i>	<i>10,9</i>	<i>0</i>	<i>7,4</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

Nota: *días de inasistencia a la escuela durante las últimas dos semanas.

Desde la sociedad de Fomento del barrio Stella Maris, se afirma que el ausentismo en las escuelas “es desgarrador” (Entrevista 7) y que obedece a las distancias físicas, ya que no hay escuelas en los barrios (según los datos recogidos en el relevamiento, más del 60% de los alumnos y alumnas de nivel primario recorre más de 10 cuadras para llegar a su escuela, y esta cifra asciende al 78% en el nivel secundario y al 80% en la educación Especial), y a las condiciones de vida:

Las distancias a las escuelas. No hay escuelas en todos los barrios. Los nenes de acá van a la Escuela 72 y a la Escuela 60 (...) Si bien ya casi no hay en el barrio ranchos de chapa, igual son viviendas precarias en las que se filtra humedad, la ropa se moja, no hay leña para la salamandra para secar todo eso...entonces qué le vas a decir si vos vas y ves que está todo mojado, el barro entra a la casa, está todo mojado, hay humedad, los chicos se enferman. Las enfermedades respiratorias son las que más se ven (Entrevista 7).

La directora de una de estas escuelas hace referencia a las complejas condiciones de vida y estudio de la población estudiantil que se entran con la precariedad en la que se encuentran las instituciones. No sólo en términos de recursos materiales e infraestructura sino de equipos de trabajo para poder realizar abordajes integrales. En particular, señala la inexistencia de un ‘equipo directivo’ (sólo existe el cargo de dirección y recientemente el de secretaria), la necesidad de una mayor carga horaria para el equipo de orientación escolar y la intensificación del trabajo del plantel docente que en su mayoría cuentan con doble jornada laboral. Al respecto, afirma: “a todo docente en esta escuela le lleva un tiempo la adaptación... algunos lo resisten, porque hay que resistirlo realmente... es un proceso, y otros no... cambian de escuela” (Entrevista 4). Por su parte, el director de la escuela secundaria más cercana a los barrios y que cuenta con alrededor de 1000 estudiantes también se refiere a la necesidad de fortalecer los equipos de orientación escolar: “Un solo equipo no da abasto. Solamente se atienden las necesidades urgentes pero no nos quejamos porque hay escuelas que no tienen directamente. Pero para que el trabajo esté bien hecho necesitaríamos por lo menos dos equipos” (Entrevista 2).

Teniendo en cuenta los datos de las encuestas, entre un 9 y un 12 % de los jóvenes en edad de asistir al nivel secundario declara haber abandonado. Es decir que se trata de jóvenes que en algún momento estuvieron escolarizados y por distintos factores fueron empujados a salir del sistema. Muchos, si bien no ingresan al mercado laboral, comienzan a dedicar una cantidad de tiempo considerable a las tareas domésticas, particularmente las de cuidado, en pos de que otros miembros del hogar queden libres para formar parte de la población económicamente activa.

En el barrio Stella Maris, el 38% de los niños, niñas y adolescentes habitan un hogar cuyo jefe tiene un trabajo inestable, mientras que en los barrios Nueve de Noviembre y Cabré Moré dicho porcentaje es igual a 44% (Formichella y Krüger, 2019). Por su parte, en estos barrios prácticamente el 10% de los jóvenes de entre 12 y 18 años de edad pertenece a la población económicamente activa, es decir que trabajan o buscan trabajo; lo cual hace que dispongan de una menor cantidad de tiempo para estudiar o realizar otras actividades propias de su edad (Ibañez Martín, Formichella y Costabel, 2020). Además, aquellas actividades de cuidado que garantizan la existencia humana (reproducción social) y que se llevan a cabo en el interior de los hogares conllevan un tiempo que compite con el trabajo fuera del hogar y con el estudio. En estas comunidades, un 47,2 % de los menores de 18 años colabora en el hogar o está a cargo de hermanos más pequeños; y una alta proporción de este subgrupo trabaja en el hogar más de dos horas diarias, como puede observarse en la Tabla 7.

**Tabla 7. Cantidad de horas diarias trabajadas en el hogar
(para el subgrupo que manifiesta trabajar allí) – promedio de los 3 barrios.**

<i>Grupo de edad</i>	<i>0-1 hs.</i>	<i>2-4 hs.</i>	<i>5-8 hs.</i>	<i>Más de 8 hs.</i>
<i>3-5 años</i>	79,2%	20,8%	0,0%	0,0%
<i>6-11 años</i>	70,0%	30,0%	0,0%	0,0%
<i>12-18 años</i>	49,3%	47,0%	1,7%	1,9%

Fuente: elaboración propia en base a datos del relevamiento del PDTS (2016)

En un estudio biográfico-narrativo realizado con jóvenes del barrio Stella Maris (Mosegui, 2020) se señala que entre los 14 y 17 años resulta difícil sostener el vínculo con la institución escolar y dar continuidad a las trayectorias escolares. Los y las jóvenes se ven obligados a abandonar temporalmente el ciclo de escolarización media para convertirse en trabajadores secundarios o reemplazar con sus ingresos al jefe de familia que ha quedado desocupado y proclive a no poder reinsertarse, o en algunos casos ante la ausencia de quien era el sostén económico del hogar. De acuerdo con los relatos de jóvenes del barrio, mientras el temprano abandono escolar masculino representa una transición hacia el mercado de trabajo (quizá, el inicio de una trayectoria laboral precaria), en el caso de las jóvenes se vincula con el inicio de las tareas de cuidado como actividad principal. En esta línea, Pérez y Busso (2018) indican la relevancia de las desigualdades de género para la comprensión de las relaciones entre juventud, educación y trabajo y señalan la necesidad de considerar el entrelazamiento de factores estructurales y biográficos.

Por su parte, las trayectorias escolares discontinuas de jóvenes en contextos de pobreza visibilizan las tensiones que se producen en las relaciones entre escolarización e

inmersión temprana en el mundo adulto. Y aquí es importante destacar que ‘no estar en la escuela’ no significa haberla ‘abandonado’ y que el desenganche con una institución no es el desenganche con la escolaridad ya que ésta sigue portando un valor simbólico para estos grupos sociales aun cuando la experiencia cotidiana de la desigualdad contenga elementos para su rechazo (Gluz y Rodríguez Moyano, 2017). En muchos casos aparece la opción por formatos alternativos de escolarización como el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) o los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), como relatan jóvenes del barrio Stella Maris (Mosegui, 2020). El Plan Fines, los CENS, la primaria de Adultos, se convierten en modalidades que por su flexibilidad en cuanto a tiempos y organización curricular se vislumbran como posibles para los y las jóvenes que experimentan la necesidad de asumir las obligaciones del mundo adulto.

En la Sociedad de Fomento del Barrio Stella Maris funciona un Plan FINES al que asisten aproximadamente 50 personas entre jóvenes y adultos, algunas de los cuales provienen de otros barrios de la ciudad. Como sostiene una de las docentes: “estos planes fines dan muy buena oportunidad porque son dos veces por semana (...) les permite tener la posibilidad de acceder, que ellos creían que no iban a poder como muchos otros que la vida los obligó a no poder terminar” (Entrevista 14). En el mismo lugar, funciona una extensión de una Primaria de Adultos cuya sede principal se encuentra alejada del barrio. La docente entrevistada afirma que la Sociedad de Fomento presta el espacio para la escuela a la que asisten unos 16 alumnos y alumnas y agrega que “es para dar una oportunidad porque si no mucha gente de acá hasta allá no te va a ir” (Entrevista 14). Sobre las condiciones de escolaridad, afirma:

Quando abandonan a veces es porque les cuesta permanecer... o agarraron un trabajo y ya, una changuita y ya, al perder la continuidad les cuesta mucho remar para volver. Y ahí salimos nosotras, a buscarlos casa por casa otra vez, a insistirles. Porque como sabemos que se quedaron sin trabajo los vamos a buscar otra vez (Entrevista 14).

Además, la entrevistada destaca el trabajo de articulación con otras organizaciones, especialmente con el Servicio Local y el Programa Envión. Al respecto, menciona que “Envión siempre nos mantiene en contacto con los alumnos, con las cuestiones con las que los alumnos tienen alguna dificultad” (Entrevista 14).

Por su parte, referentes del Programa socio-educativo Envión señalan que “hay gente que también ha quedado fuera del sistema educativo por una cuestión laboral, porque acá salen a trabajar muy temprano. Dieciséis, diecisiete años los chicos ya empiezan a trabajar” (Entrevista 1). La presión por ingresar de manera temprana en el mercado laboral para quienes viven en hogares con carencias es más fuerte entre los adolescentes más grandes, quienes tienen un mayor costo de oportunidad económico de dedicar tiempo a la escuela en desmedro del trabajo remunerado. Así, desde el Programa se reconoce que “la desvinculación con la escuela quedó como en un segundo plano porque vimos que había que intentar primero sostener otro montón de cosas para poder sostener la escuela” (Entrevista 1).

La escuela aparece como un lugar de referencia al que las familias acuden en busca de ayuda para atender diferentes problemáticas vinculadas con la salud física y emocional, la alimentación, la vivienda o los recursos educativos. Como sostiene una de

las entrevistadas, se “están delegando un montón de cosas, de responsabilidades” en las escuelas (Entrevista 4). En los testimonios se reitera la mención a las condiciones precarias de infraestructura, la escasez de recursos materiales con los que cuentan la escuela, la falta de acompañamiento y sostén por parte de las instancias jerárquicas superiores y las limitaciones de la carga horaria de los equipos docentes, requerida para atender las múltiples demandas. En todos los casos, se señala el esfuerzo de las comunidades educativas para sostener cuestiones que deben ser garantizadas por el Estado.

Para finalizar, como se dijo, las instituciones comunes de los distintos niveles educativos obligatorios se encuentran ubicadas fuera de los límites de los barrios de pertenencia de los niños, niñas y jóvenes. Las que están emplazadas en el barrio Stella Maris, son distintas modalidades educativas y programas socio-educativos que se proponen la revinculación de los y las jóvenes con las instituciones educativas, la continuidad de las trayectorias escolares y la terminalidad de los niveles obligatorios. Es decir, se materializa en el territorio la existencia de circuitos educativos diferenciados que concentran condiciones y oportunidades educativas altamente heterogéneas y profundamente desiguales.

Conclusiones

En este escrito se buscó analizar los múltiples condicionantes sociales vinculados con el derecho a la educación en contextos de pobreza urbana en tres barrios de la ciudad de Bahía Blanca. Partimos de reconocer la desigualdad histórica y estructural que caracteriza a la región latinoamericana, a nuestro país y que adopta formas singulares a nivel local. Nos focalizamos en la descripción de las condiciones de vida, trabajo, salud y educación de poblaciones que viven en situación de vulnerabilidad social. La triangulación de datos recogidos a través de metodologías cuantitativas y cualitativas permitió recuperar la dimensión material-estructural y simbólico-subjetiva que configuran los procesos de escolarización en estos contextos. A lo largo del texto se buscó dar cuenta del carácter relacional y multidimensional de las desigualdades sociales y su relación con las desigualdades educativas.

El análisis realizado permite reconocer la situación de desventaja de los sectores estudiados en la desigual distribución de oportunidades de acceso a bienes sociales, cuya carencia da cuenta de la vulneración de derechos. Las luchas de los vecinos por el acceso a servicios básicos, las condiciones precarias de vivienda, salud y trabajo, las múltiples privaciones y las pobrezas en plural (Sirvent, 2005) reflejan condiciones de vida adversas sobre las que operan mecanismos materiales y simbólicos de producción y reproducción de las desigualdades. Las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes de los barrios Stella Maris, Cabré Moré y Nueve de Noviembre acontecen en ese entramado configurando trayectorias escolares discontinuas así como la orientación hacia circuitos educativos flexibles y remediales. Desde un punto de vista estructural, estas modalidades profundizan la segmentación educativa y la distribución diferencial del bien educativo en función del origen social. Desde el punto de vista biográfico, para jóvenes y adultos puede significar la posibilidad de continuar vinculado con la institución escolar. Como sostiene Kaplan (2018), en los sectores populares la escuela aparece como un lugar de posibilidad, el ir a la escuela presupone la ilusión de torcer el destino “pre-asignado” según el origen. Y esa promesa provee uno de los sentidos más hondos de la escuela estatal y pública que es construir una alternativa frente a la desigualdad social de origen.

Como se expuso a lo largo del texto, la comprensión de las condiciones en que se desarrollan los procesos de escolarización de sectores sociales en situación de

vulnerabilidad social requiere una perspectiva multidimensional que permita desarticular las miradas que responsabilizan a los propios sujetos de las situaciones de múltiples carencias y vulneración de derechos. Esta mirada relacional da cuenta de la necesidad de políticas públicas integrales que busquen tornar más justa la estructura de oportunidades de nuestras sociedades.

Notas

- ¹ Las autoras Formichella y Krüger agradecen el financiamiento aportado por la SCyT (UNS) a través del PGI 24/ZE33.
- ² Según datos del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS), años 2016/17. En: <http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/estadisticas/sedlac/estadisticas>.
- ³ Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), año 2014. En: <https://www.cepal.org/es/datos-y-estadisticas>.
- ⁴ Informe Panorama Social de América Latina 2018 (datos de 2017).
- ⁵ Fuente: Encuesta Permanente de Hogares (EPH), primer semestre de 2019. En: www.indec.gov.ar; consultado el 23 de marzo de 2020.
- ⁶ Fuente: EPH, aglomerado Bahía Blanca–Cerri, para el tercer trimestre de 2017 (desigualdad de ingresos) y el primer semestre de 2019 (pobreza e indigencia). En: www.indec.gov.ar; consultado el 23 de marzo de 2020.
- ⁷ Se trata del PDTs "Diseño de estrategias para mejorar las oportunidades educativas de la población vulnerable de Bahía Blanca a través de la ONG Red de Voluntarios", desarrollado por miembros del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) junto al Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur-IIESS (UNS-CONICET); la Universidad Tecnológica Nacional (UTN)-Facultad Regional Bahía Blanca; y la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO).

Referencias Bibliográficas

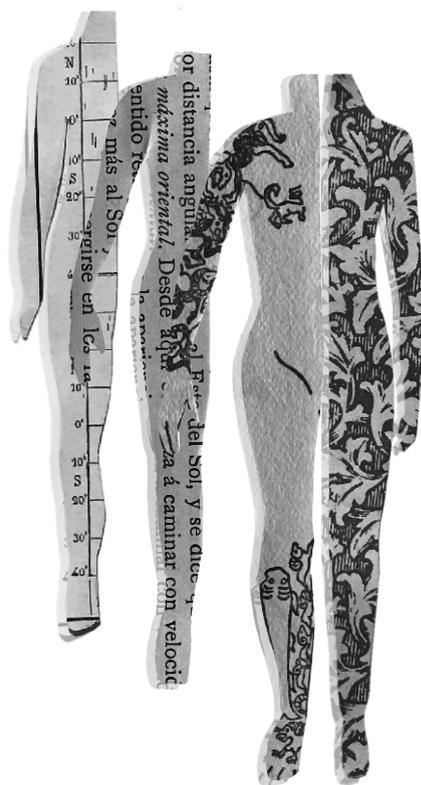
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Bayón, M. (2009). Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones subjetivas de la privación en México. *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 15(44), 163-198.
- Bayón, M. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 357-376. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/45390>
- Bayón, M. (2019). *Las grietas del neoliberalismo Dimensiones de la desigualdad contemporánea en México*. Ciudad de México, México: UNAM-IIS.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase. Fronteras morales, estigmas y resistencias. *Revista Desacatos* 59, 68-85.
- Bourdieu, P. (1999). Efectos de lugar. En P. Bourdieu *La miseria del mundo* (pp. 119-124). Madrid, España: Editorial Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, L. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La Instrucción Escolar en la América capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Grupo Editor Latinoamericano.
- Butler, J. (2015). Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. Conferencia impartida el 24 de junio de 2015 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filosofías (IAPH), Alcalá de Henares. Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>

- Carrasco, C. (2006). La Economía Feminista: Una apuesta por otra economía. En M. J. Vara (Ed.). Estudios sobre género y economía (pp. 29-62). Madrid, España: Akal.
- Castel, R. (2015). Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Topía.
- CEPAL (2019). Panorama Social de América Latina 2019. Santiago, Chile: CEPAL.
- Chaves, M. y Segura, R. (2015). Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Denzin, N. (1978). The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Formichella, M. M. y Krüger, N. (2019). Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *OBETS*, 14(1), 89-118. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6978271>
- Gentili, P. (2007). Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Caracas, Venezuela: CLACSO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2017). Categorías oficiales y categorías de análisis: desgranamiento, desenganche, exclusión. Una aproximación a los debates conceptuales a partir de la experiencia de los jóvenes. XII Jornadas de Sociología de la UBA, 1-16. CABA, 22 al 25 de agosto de 2017. Recuperado de: http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=67&id_ponencia=918
- Ibañez M. M.; Formichella, M. M. y Costabel, L. (2020). Exclusión social: la dimensión educativa en su grado original. Una evaluación empírica. *Problemas del Desarrollo*, 51 (200), 103-128.
- Kaplan, C. (2018). Meditaciones sobre la desigualdad desde la Sociología de la Educación. En Walker, Alzamora y Rosales (Coords.) Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación. Bahía Blanca, Argentina: EdiUns.
- Kaplan, C. y Piovani, J. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, I. y Salvia, A. (Eds.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-262). Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014). Igualdad y desigualdad en educación. En Kessler (Ed.) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013* (pp. 118-144). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 86-95.
- Krüger, N.; Erramuspe, L. y Mendoza Gutierrez, A. M. (2020, en prensa). Nexos entre el género, el

- trabajo y la vulnerabilidad social en Bahía Blanca, Argentina. *Revista SaberEs*, UNR.
- Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 9-19). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Malisani, D. (2017). La política de integración urbana en Bahía Blanca a la luz del presupuesto municipal. Tesis de la Licenciatura en Economía, Universidad Nacional del Sur.
- Meo, A. (2016). Preludio: la sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades en *Revista Unidad Sociológica*, 5, 6-15.
- Mosegui, A. (2020). Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca. Bahía Blanca, Argentina: UNS. Recuperado de: <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5306?mode=full>
- Pérez, P. y Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En Piovani, I. y Salvia, A. (Eds.) *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 569-592). Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Saraví, G. (2019). La desigualdad social en América Latina. Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas. *Encartes*, 2 (4), 70-87.
- Segura, R. (2013). Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. *Quid16. Revista del Área de estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. 2, 106-132.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sirvent, M. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 37-50.
- SITEAL (2019). Base de indicadores estadísticos. Descripción. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe.unesco.org/indicadores>
- Soneira, A. (2006). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona, España: Gedisa.
- Sverdlick, I. (2009). El derecho a la educación y los movimientos sociales. Otras trayectorias educativas. En Misirilis, G. (comp.) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.
- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7(12), 33-46.
- Viego, V., Alarcon, S., Gayone, M., y Sapini, S. (2018). Del derecho a la educación a los hechos educativos. *RIESED*, 2(8), 210-232. Recuperado de: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/111>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

DOSSIER

INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y
BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN



EDITORES

Luis Porta (UNMdP/CONICET)
Jorgelina Mendez (UNICEN/CONICET)

Dossier

Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación

Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada

Narrative and Biographical-Narrative Research in Education

Transpositions: Narrative Research as Relational Aesthetics and Nomadic Ethics

Luis Porta

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
E-mail: luisporta510@gmail.com

Jorgelina Méndez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: jmendez@fch.unicen.edu.ar

PORTA, L. y MÉNDEZ, J. (2021) "Presentación. Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación. Transposiciones: la investigación narrativa como estética relacional y ética nómada". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 335-339. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-305>

En medio de [...] miedos y deseos en conflicto, punteados por las diversas exposiciones públicas de las emociones en la esfera pública íntima, es importante concentrarse seriamente en la noción de pasiones políticas, y poner el acento en una visión rigurosa de la afectividad (Braidotti, 2006, p. 19).

I

Este dossier invita a reflexionar acerca de la investigación narrativa y biográfico-narrativa a partir de la trama que genera el abrigo que permite vislumbrar territorios vitales e interdependencias plurales en este campo que se ha constituido con una importante especificidad en las Ciencias Sociales en general y las Ciencias de la Educación en particular. La experiencia humana, a partir de los distintos giros o pasajes, ha permitido generar las condiciones de su recreación desde el despliegue que este tipo de investigación genera en términos ontológicos e instrumentales. Nos encontramos frente a una "expansión biográfica" (Porta, 2021) en tanto expansión de los límites de la investigación social y educativa, posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que van más allá de los cánones de la investigación clásica y permiten bucear en la experiencia vital de los sujetos (*op. cit.*).

El campo se caracteriza por una multiplicidad de abordajes y temáticas: en todos los casos, remiten al retorno al sujeto y a la construcción de narrativas de manera polifónica desde epistemologías y metodologías con rostro humano. Es la movilización de los propios sujetos, a partir de la invocación a narrar(se), que conjuga el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados, desde relatos situados que se caracterizan por dimensionalidades puestas en territorios, temporalidades y socialidades diversas que hacen de la experiencia la condición sensible y vital que otorga sentido a esta posición.

Los artículos que conforman este dossier, cuyos autores provienen de diferentes territorios, perspectivas y temáticas alrededor de la investigación narrativa y biográfico-narrativa, dan cuenta de aquella expansión a la que hacíamos referencia, al mismo tiempo que promueven generar las condiciones para demarcaciones fronterizas, tanto en términos territoriales, como de tradiciones, temáticas y abordajes.

Volviendo a la frase con que iniciamos esta presentación, damos cuenta del sentido ético, político y estético que significa el trabajo con las narrativas —en todos sus formatos—. Braidotti (2006) presta atención a la vuelta al sujeto, lo presenta como la “subjetividad nómada” a la que el concepto de transposición nos lanza: mutación, movimiento y rizoma. Ese ejercicio transposicional, nómada, al que la narrativa nos lleva, permite generar un espacio intermedio de zig-zag y cruce: no lineal, responsable y comprometido, creativo, discursivo y a la vez materialmente corporizado en el conjunto, coherente sin caer en la racionalidad instrumental (Braidotti, 2006). La noción de transposición refiere a la de movimiento, dislocación y metamorfosis (Coccia, 2021) como juegos de la vida, configuraciones inestables y necesariamente efímeras de una vida que ama transitar y circular de una forma a la otra (Coccia, 2021). Esas vidas meta-morfoseadas están destinadas a futuros inimaginables y transportan historias que nos remiten a devenir diferentes. La narrativa biográfica elogia ese tiempo en espera, ese territorio desacralizado y esa posibilidad de la experiencia de nomadizar la vida. Ese ejercicio de narrar, contar, volver a narrar-nos permite seguir viviendo, ese fondo sin fondo que espeja la sensibilidad de otros en nosotros requiere de una forma relacional (Bourriaud, 2013) que no nos haga sentir inquilinos del mundo, sino que nos permita ser-vivir-estar-sentir e imaginar mundos posibles, mundos vividos y mundos sentidos que permitan que la vida merezca ser vivida. Ese nuevo materialismo que hace que tomemos como punto de partida la contingencia del mundo es puramente trans-individual, “hecho por lazos que unen a los individuos entre sí en formas sociales que son siempre históricas” (Bourriaud, 2013, p. 18). En ese sentido, la investigación narrativa nos permite poner en el centro de la escena esa posibilidad transformadora del sujeto que hace que, toda vida merezca ser vivida y contada. En ese ejercicio de vivir y contar las vidas emergen los vínculos con los humanos y los no humanos como condición de la vida sensible.

La investigación narrativa como co-constructora de sentido es performática. Hoy nos permite considerar al individuo más allá de la especie, apuesta a registrar una ciencia que aún no es pensable, posible o legible, hace saltar el continuum del campo en una futuridad antinormativa, justifica una lectura que restaura al placer por encima de las heridas de la objetivación, la normalidad y la colonialidad de la anacrónica universal realidad. Genera justicia narrativa. Estos pasajes de vidas son a la vez sensibles y disruptivos, nos permiten oír el silencio y comprender pequeños-grandes cambios que afectan las vidas en un tiempo mayor, en narrativas de mundos- a partir de la experiencia humana, empática (de Waal, 2011) y performativa (Hang & Muñoz, 2019). La narrativa pone en el centro de la escena los misterios y bellezas de los paisajes que nos habitan, como un continuo sensual-intelectual (Brady, 2017) donde lo inexplorado es vital, lo silenciado interpelación sensible: experiencia vital, producción que promueve movimientos, disloca, descompone a favor de la resistencia y la re-existencia para ser nosotros mismos y para transformarnos en comunidad haciendo que nuestros mundos sean más respirables y vivibles (Ahmed, 2019).

II

Cuatro trans-posiciones permiten dar cuenta de cuatro movimientos nómades y sensibles en el promiscuo campo de la investigación narrativa, heterogénea, diversa y dispersa pero en continua expansión.

El *primer movimiento* lo exterioriza **Christine Delory-Momberger** —Francia—, quien aborda la noción de aprendizaje biográfico en el campo de la formación profesional continua. La autora contribuye a plantear una *teoría biográfica del aprendizaje* partiendo de una “historización” de la relación entre aprendizaje y biografía como campo de problematización “científica”. En este ejercicio se adentra en el carácter formador de la *experiencia vivida* en la propia biografía de aprendizaje del sujeto como componente esencial de su propio proceso de aprendizaje. Cada episodio de formación se inscribe en una experiencia biográfica singular de allí que, la noción de experiencia, en lo que la autora denomina el *informe biográfico referido a la formación*, brinda el acceso a la dimensión experiencial de los procesos de aprendizaje y a la lógica de construcción biográfica de la que proceden la adquisición y la apropiación de saberes.

El *segundo movimiento* lo realiza **Elizeu Clementino de Souza** —Brasil—, quien retoma la relación entre narrativa biográfica, experiencia y aprendizaje. El autor nos invita a pensar el dolor inscripto en una *práctica de biografización*, como un proceso de aprendizaje en relación a la vida, la enfermedad y la muerte pero también como una posibilidad para los sujetos que narran sus experiencias de vida en relación a la enfermedad de enfrentar y resignificar situaciones cotidianas sobre su propia vida. El artículo explora las dimensiones epistémico-metodológicas de la investigación (auto)biográfica y sus relaciones con el COVID-19 y las configuraciones vida-muerte inscriptas en el escenario contemporáneo. La pregunta que moviliza el texto surge de las reflexiones sobre ¿qué es una vida? ¿Qué vidas son precarias y se pueden desperdiciar? ¿Qué es la vida o la muerte frente al dolor? Es a partir de narrativas escritas por familiares o amigos de personas que mueren por el virus que Elizeu analiza las representaciones sobre la pandemia, la propagación en Brasil, las relaciones entre la vida y la muerte y los desafíos que se plantean para la investigación. (auto)biográfica en este contexto de crisis democrática y necropolítica.

El *tercer movimiento* lo produce **Daniel Suarez** —Argentina—, quien presta atención al viraje narrativo y biográfico en la investigación educativa. Afirma que esto permitió indagar interpretativamente la práctica docente y el mundo cotidiano de la escuela, dando lugar a una variedad de dispositivos metodológicos centrados en la construcción de narrativas. A la vez ha conformado una sólida comunidad científica internacional en torno de la apropiación educativa de esta perspectiva de investigación. Daniel plantea una dimensión no suficientemente explorada y relacionada a la potencialidad de esta perspectiva para favorecer la participación de los docentes en la investigación de sus “actos pedagógicos”. El autor se centra en el debate acerca de la producción narrativa de experiencias pedagógicas, la investigación pedagógica en general y la incorporación de docentes en procesos colectivos de indagación narrativa y autobiográfica del mundo escolar, en particular entendiendo que, la reconstrucción narrativa por parte de docentes en colectivos y redes constituye un momento decisivo en el movimiento de *revitalización de la pedagogía* como campo de saber y también un enclave de *resistencia afirmativa* frente a los embates de los discursos y políticas de destitución de la identidad profesional

de los docentes.

El último y *cuarto movimiento* lo presentan **María Marta Yedaide, Luis Porta y Francisco Ramallo** —Argentina—, quienes pretenden desanudar la perspectiva narrativa y autobiográfica advirtiendo el arriesgado movimiento que supone esta perspectiva de investigación frente a los modos de (re) producción de la autoridad científica. Para ello, los autores indagan en los territorios significantes de la investigación científica en el tiempo-espacio que habitan y al interior de unas atmósferas vitales particulares que procuran condiciones de intermitente (in)hospitalidad para la producción académica. Los autores prestan atención a la perspectiva narrativa en la investigación educativa, preocupándose por dar cuenta de los giros lingüístico y hermenéutico, afectivo y ontológico y la confluencia del neomaterialismo, con sus reverberancias en lo postcualitativo. Con el objetivo de reconstruir un estado de situación, se arriesgan a analizar dos casos —dos revisiones de pares en publicaciones científicas— y, con el respaldo de las pedagogías radicales y de la mano de los movimientos sociales y las desobediencias que vienen gestando, proponen tensiones con las lógicas de control, a la vez que alimentan las fuerzas vitales creativas que palpitan en sus aventuras pedagógicas.

III

No se trata apenas de narrativa, es antes que nada la vida primaria que respira, respira; respira. Material poroso, algún día viviré aquí la vida de una molécula con su estruendo posible de átomos. [...] Porque existe el derecho al grito. Entonces grito (Lispector, 2018, p. 23).

Estos cuatro movimientos no sólo invitan a reflexionar acerca de las posibilidades que brinda la investigación narrativa, sino que generan las tensiones necesarias para no quedarnos quietos y animarnos a nomadizar nuestros sentidos acerca de los mundos y nuestras posiciones en ellos. Esta *ética nómada* (Braidotti, 2006) en movimiento, disloca y nos permite, frente a la perplejidad del mundo, volver a mirarnos en el espejo relacional de la experiencia sentida, vivida y deseada. Somos narrativa y como narrativa que somos tenemos un compromiso con nuestra propia historia para sentidizar mundos, respirarlos y también gritarlos. Esto lo hizo plenamente Clarice Lispector (1920-1977) quien se disecciona de manera continua y revelada de manera fascinante (Moser, 2017) en la que tal vez sea la mayor autobiografía del siglo XX. Su obra es un monumental ejercicio autobiográfico: mujer y hombre, nativa y extranjera, judía y cristiana, niña y adulta, animal y persona, lesbiana y ama de casa, bruja y santa. Es ella y es todos, es vida y experiencia. Sus particulares ojos veían y sentían lo que inconcebible y esplendorosamente se animaba a esculpir. Esa insinuación con coraje de contar a partir de otras vidas su propia vida es la que le permite dedicarse

sobre todo a los gnomos, enanos, sílfides y ninfas que habitan mi vida. Me dedico a la nostalgia de mi antigua pobreza [...] Ese yo que son ustedes pues no aguanto ser solamente yo, necesito de los otros para mantenerme en pie. [...] Y...y no olvidar que la estructura del átomo no es percibida aunque se sepa que existe. Sé de muchas cosas que no vi. Y ustedes también. No se puede dar una prueba de la existencia de lo que es más verdadero, la cosa es creer. Creer llorando (Lispector, 2018, p. 17).

La investigación narrativa como estética relacional y como ética nómada disloca los sentidos posibles de la investigación clásica y apuesta por encontrar nuevos movimientos

que permitan co-habitar y co-habilitar la potencia transformadora del ser en y del ser con en momentos en que las vidas están interpeladas. La educación y la producción en el campo aún adeuda la maravillosa oportunidad de que estos movimientos puedan dar nuevos sentidos y encontrar algunos puntos de inflexión que nos lleven a partir de esas vidas a resistir para re-existir. Volviendo a Clarice Lispector, “esta historia sucede en estado de emergencia y de calamidad pública. Se trata de un libro [dossier] inacabado porque no tiene respuesta, respuesta que, espero que alguien en el mundo me dará ¿Ustedes?” (Lispector, 2018, p. 18).

Entre Mar del Plata y Tandil, en tiempos pandémicos. Mayo de 2021.

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Bourriaud, N. (2013). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Brady, I. (2017). Poética por un planeta. Un discurso sobre algunos problemas del ser-en-lugar, en: Denzin, N. y Lincoln, Y. (coord.) *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*, (pp. 164-251). Barcelona, España: Gedisa.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona, España: Gedisa.
- Coccia, E. (2021). *Metamorfosis*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- de Waal, F. (2011). *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona, España: Tusquets.
- Hang, B. y Muñoz, A. (comp) (2019). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Lispector, C. (2017). *La hora de la estrella*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor.
- Moser, B. (2018). *Por qué este mundo. Una biografía de Clarice Lispector*. Barcelona, España: Siruela.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires, Argentina: FFyL. UBA.

Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico¹

Raining, experiential knowledge and biographical learning

Christine Delory-Momberger

Université Sorbonne Paris Nord, Francia.
E-mail: christine.delory@lesujetdanslacite.com

Traducción: Alba D. Fede Requejo

Resumen

La noción de *aprendizaje biográfico* se elabora en el campo de la formación profesional continua. Está ligada al reconocimiento de saberes y competencias que proceden de la experiencia y a la consideración en las propuestas y contenidos de formación de la individualización de los recorridos personales y profesionales. Al hacer emerger el rol fundador del *informe biográfico referido a la formación*, las propuestas de formación por “las historias de vida” dan acceso a la *dimensión experiencial* de los procesos de aprendizaje y a la *lógica de construcción biográfica* de la que proceden la adquisición y la apropiación de saberes. Con las nociones de *saber de la experiencia*, de *constitución biográfica del saber*, la noción de *aprendizaje biográfico* contribuye a plantear el marco de una *teoría biográfica del aprendizaje*.

Palabras clave: formación continua, historia de vida, saber experiencial, aprendizaje biográfico, biografía de aprendizaje.

Abstract

The notion of *biographical learning* is developed in the field of continuing professional training. It is linked to the recognition of knowledge and skills that come from experience and the consideration in the proposals and training contents of the individualization of personal and professional paths. By bringing out the founding role of the *biographical report referring to training*, the training proposals through “life stories” give access to the *experiential dimension* of the learning processes and to the logic of *biographical construction* from which the acquisition and the appropriation of knowledge. With the notions of *knowing from experience*, of the *biographical constitution of knowledge*, the notion of *biographical learning* contributes to establishing the framework of a *biographical theory of learning*.

Key words: continuous training, life story, know experiential, biographical learning, learning biography.

DELORY-MOMBERGER, C. (2021) “Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 341-350. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>

RECIBIDO: 10/12/2020 – ACEPTADO: 15/12/2020

Introducción

En la historia de la pedagogía y de las teorías del aprendizaje la noción de *aprendizaje biográfico* ha accedido solo recientemente, si no a un estatuto de concepto científico, al menos a una problematización de naturaleza científica. Fue necesario esperar a 1980 para que la relación entre lo biográfico y el aprender sea objeto de un cuestionamiento teórico y de una investigación programática. Sin embargo, la afirmación de la dimensión formativa de la vida podía prevalerse de una larga tradición filosófica, moral, educativa, presente tanto en tiempos antiguos como modernos, que hace de las situaciones y circunstancias de la existencia humana ocasiones de experiencia y de enseñanza. Para que se desprenda el concepto de aprendizaje biográfico fue necesario un conjunto de factores ligados a las condiciones socio-económicas de los países desarrollados en la segunda mitad del siglo XX y a sus repercusiones en el dominio de la formación. Paradójicamente la noción de aprendizaje biográfico se elabora por fuera de las instituciones académicas tradicionales, en el campo de la formación continua. Responde a la necesidad de reconocer, al lado de saberes académicos debidamente repertoriados y certificados, los saberes y competencias salidos de la experiencia y de acoger en las propuestas y los contenidos de formación a la individualización de los recorridos personales y profesionales. Nos proponemos precisar las condiciones de esta elaboración con el propósito de situar mejor la emergencia del concepto de aprendizaje biográfico, su especificidad y sus apuestas.

Aprender a vivir: el saber biográfico

La noción de aprendizaje biográfico -traducida en términos simples y concretos- parece reenviar a una opinión muy antigua y común: *aprendemos en la vida, la vida es una escuela, la vida es un aprendizaje*. Estas expresiones tomadas a préstamo de la sabiduría popular, pero que han encontrado una elaboración conceptual y ética en varias corrientes de la filosofía moral, reconocen el carácter experiencial de lo vivido y designan la suma de experiencias que el individuo constituye en las diversas situaciones de su existencia. ¿Qué aprendemos en la vida?

Para responder de la manera más amplia posible: *a vivir*. Es la *vita magistra vitae, la vida maestra de vida*, reconocida tanto por el sentido común como por la sabiduría antigua. ¿Y qué significa aquí *aprender*? ¿En qué consiste este *aprendizaje de la vida*? En transformar la experiencia que adviene (*Erlebnis*), en otras palabras las situaciones y las circunstancias de lo vivido, en experiencia adquirida (*Erfahrung*). Es decir, en un saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones de la vida. El abanico de tales experiencias es extremadamente amplio y las formas de “aprendizaje” que recubren fuertemente diversificadas: se hace experiencia y se aprende *en la vida* de los modos de relación consigo mismo y con los otros, de las emociones y los sentimientos, de los saberes-hacer de acción y de procedimiento, de los saberes de objeto y de pensamiento, etc.

Este primero y muy amplio nivel de comprensión de la noción de aprendizaje biográfico, abre un campo de problematización que atañe a la constitución de la experiencia y a la naturaleza del saber que los individuos adquieren a lo largo de su existencia: ¿Cómo se constituye la reserva de experiencias acumuladas en el curso de la vida? ¿De qué naturaleza son los saberes biográficos y bajo qué forma son almacenados? ¿Cómo operan

en la percepción y la integración de las experiencias nuevas? ¿Cómo se ordenan las experiencias sucesivas entre ellas y qué relación tienen con la biografía individual?

La lengua alemana tiene la ventaja sobre otras lenguas al disponer de dos términos distintos para designar los dos niveles de la experiencia anteriormente reconocidos: *Erlebnis* que designa la experiencia vivida, la que adviene cuando *hacemos una experiencia*; *Erfahrung*, la experiencia que se *tiene*, la que se extrae de las experiencias que hemos hecho. Lo que el lenguaje del sentido común establece puede servir de base para una descripción fenomenológica que se dedica a describir la constitución de la experiencia. Alfred Schütz y Thomas Luckmann (1979, 1984) han desarrollado una tarea semejante cuando interrogan la manera en la que los hombres construyen e interpretan sus propias experiencias. Según el modelo que proponen, los individuos constituyen en el hilo de sus socializaciones y de sus experiencias una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes, y que determina igualmente la manera en la que anticipan y construyen sus experiencias por venir. Los saberes que constituyen esta reserva de conocimientos disponibles son de diversos órdenes (objetivados, procedimentales, comportamentales) y no están todos presentes de la misma manera en la consciencia; están disponibles, es decir, movilizables para responder a tal acción o a cual situación. La reserva de conocimientos disponibles no está construida exclusivamente sobre la base de experiencias vividas personal y originariamente. Una gran parte de los conocimientos disponibles tienen su origen en lo social y son transmitidos bajo formas de reglas de comportamiento y de saberes procedimentales u objetivados por los adultos (padres, educadores) y por las instituciones socializadoras.

La reserva de conocimientos disponibles no consiste en una simple adición de saberes aislados acumulados a riesgo de la existencia. Por una parte, se compone de saberes *tipificados* fundados sobre un grado elevado de generalización y, por otra, esos saberes están organizados entre ellos bajo la forma de un sistema de referencias y componen una estructura de conocimiento. Es a partir de los saberes tipificados y de la estructura que caracterizan su reserva de conocimientos disponibles que los individuos son capaces de categorizar y de integrar (o no) lo que perciben y lo que les sucede, de acoger y reconocer la experiencia como “familiar”, “idéntica”, “análoga”, “nueva”, “extranjera”, etc., y de vivir el mundo de la vida cotidiana como un mundo ordenado y estructurado.

Las experiencias adquiridas constituyen “*recursos biográficos*” organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y que dan una forma a la captación del presente y del futuro. En su estado originario los saberes biográficos no se declinan bajo forma asertiva o explicativa, no son objetos de discurso o de demostración. Son almacenados en la reserva de conocimientos disponibles bajo la forma de *estructuras de acción generalizadas* que formalizan según una lógica biográfica las experiencias anteriores o los saberes transmitidos, y *pre-figuran* las experiencias por venir (Alheit/Hoerning, 1989). La reserva de conocimientos disponibles no permanece idéntica a ella misma, está considerada en un flujo continuo de experiencias que modifican a la vez su extensión y su estructura, y solicitan diversamente su configuración. Tiene por consiguiente su propia historia, articulada sobre la biografía y sobre la sucesión y la singularidad de las experiencias directas o mediadas de los recorridos individuales. El saber acumulado de

la experiencia constituye así para cada individuo su *saber biográfico* o incluso, según el término de Schütz (1981), su “biografía de experiencia” (*Erfahrungsbiographie*).

Aprender en la vida: los saberes de la experiencia

En relación con el dominio de la educación, el reconocimiento del carácter formador de la experiencia vivida, del *aprendizaje en la vida*, es inherente a todas las sociedades tradicionales, entre las que la educación de los miembros más jóvenes no es objeto de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúa en el marco de la vida y de la actividad social comunes. En tanto que procedimiento de transmisión de saberes, de prácticas, de valores de las generaciones antiguas a las generaciones nuevas, se confunde en estas sociedades con las formas de la socialización: el aprendizaje del individuo social se hace en las condiciones “naturales” o “primeras” de su inscripción en el espacio social. En las sociedades modernas estas formas de aprendizaje social constituyen todavía una parte muy grande de la educación de los individuos, pero se encuentran en parte ocultas por la imposición y la fijación de las formas instituidas de la educación y por la comprensión restrictiva dada a la noción de aprendizaje, esencialmente relacionada con objetos cognitivos.

Desde un punto de vista más específico, la noción de *aprendizaje en la vida* es también aquella que prevalece en la adquisición de gran número de saberes-hacer de *oficios*, que pasa por una relación directa con la experiencia y por la realización en situación real de *gestos profesionales*. La figura más concreta de este aprendizaje es la del gesto artesanal que confronta en una relación de *mímesis* a un *maestro* y a un *aprendiz*, aprendiendo el primero a hacer lo que sabe hacer mostrándolo y, el segundo, intentando hacer, imitando a su maestro, lo que todavía no sabe hacer (Wulf & Gebauer, 1998). Esta primera forma del *aprendizaje experiencial* puede evidentemente desarrollarse en configuraciones más complejas, tanto a nivel de la situación de aprendizaje y de sus integrantes como de la naturaleza de las tareas a cumplir. A la figura individualizada del *maestro* y a la relación personalizada que instala pueden substituirse figuras más abstractas como las del *grupo de trabajo*, de *la empresa*, de *directivas* explícitas o implícitas. Asimismo, lejos de referirse a la adquisición de gestos manuales o de saberes-hacer de ejecución, esta forma de aprendizaje se extiende a muchos otros niveles de competencias comportamentales y mentales, desarrollándose en tareas de gestión, de toma de decisiones o de encuadre.

Cualesquiera que sean sin embargo los objetos de tales aprendizajes, son adquiridos en *situación*, sobre el terreno de la *experiencia*; es decir que proceden de propuestas de *puesta a prueba* en situación real y reciben su sanción de su capacidad de responder (acierto) o no (error) a las exigencias de una situación profesional. A su vez, estos *saberes de experiencia* son saberes *inscriptos* en recorridos y biografías individuales: como tales, no son objeto de un cotejo y de un reconocimiento académico, no son sancionados por diplomas y certificaciones. Es la dificultad a la vez intelectual y social de reconocer esos saberes de experiencia la que está en el origen de una reflexión sobre la formación y de un conjunto de dispositivos en el seno de los cuales va a emerger la noción de aprendizaje biográfico (Dubar, 2000; Delory-Momberger, 2003).

Las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo XX atraviesan una “crisis de la formación” ligada a la inadaptación de la formación inicial a las exigencias de economías

industriales y tecnológicas avanzadas y a los empleos marcados por la especialización y la flexibilidad que son llevadas a crear. Los dispositivos de *formación profesional continua* que se ponen en marcha en los países europeos a partir de 1970 tienen por principal objetivo ofrecer a los asalariados de las empresas el *plus* de formación y de calificación capaz de asegurarles una mejor adaptación a los puestos en los que están empleados o de permitirles el acceso a puestos nuevos que exigen una calificación superior. La puesta en marcha de estos dispositivos se acompaña de un conjunto de reflexiones que se desarrollan tanto en los contextos de la empresa como en los de la formación, y que podemos recordar brevemente:

- la formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la investidura de un aprendiz actor de su formación;
- la persona en formación no está virgen de aprendizaje: sus períodos de formación anterior (inicial y continua), así como las experiencias profesionales, constituyen adquisiciones que es posible reconocer para determinar su acceso a una formación nueva o validar acordándole una calificación correspondiente;
- la formación profesional no compromete sino saberes-hacer técnicos que se pueden adquirir en los aprendizajes codificados e idénticos para todos, se inscribe en un vivido y una historia individuales, pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe ser pensada en la dinámica de trayectorias que no pueden ser sino singulares.

Es en este contexto que fueron puestos en marcha los dispositivos jurídicos y formativos destinados a *reconocer* y a *validar* las *adquisiciones de la experiencia*; es decir, destinados a tener en cuenta las trayectorias individuales y la biografización de la experiencia profesional (Farzard & Paivandi, 2000; Pineau, Liétard & Chaput, 1997). Desde un punto de vista político, era necesario volver a pensar la cuestión del origen y de la naturaleza de los saberes y reconocer, junto a los saberes formales que provienen de la formación académica, los saberes y los saberes-hacer adquiridos en la experiencia personal y profesional. Desde un punto de vista teórico y práctico, la dificultad no era tanto la de ponerse de acuerdo sobre el hecho mismo de la producción de un *saber de la experiencia* como sobre la comprensión de las condiciones de producción de ese saber y sobre los procesos que permiten su concientización y su formalización con fines de validación social (Lenoir, 2002). Un primer orden de cuestiones se refiere a la dificultad de aprehender lo que es la realidad de la experiencia y de los saberes que comporta. Las formas que toman los saberes de la experiencia no se dejan circunscribir fácilmente: están indisociablemente ligados a la acción, son saberes compuestos, heterogéneos, parciales, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinares. La constitución de estos saberes remite a procesos singulares imposibles de modelizar de manera mecánica y que permanecen hoy largamente ignorados.

Se plantea por otra parte el problema de la localización, de la identificación y de la formalización de los saberes de acción. A nivel de la simple localización, sucede con frecuencia que estos saberes no son “sabidos”, que escapan a la consciencia incluso de aquellos que los han constituido en la experiencia. Las razones de este *desconocimiento* son complejas y mezclan de manera indisociable lo social, lo biográfico y lo epistémico:

conciernen, en efecto, al mundo-de-vida de los individuos; es decir, al sistema construido de sus representaciones y en particular de sus representaciones del saber. Involucrados en la acción, los individuos no tienen la distancia necesaria para “extraer” de las experiencias y de los episodios de vida en los cuales están implicados los saberes cognitivos o comportamentales que ponen en práctica empíricamente. Esos saberes no corresponden a ninguna “estructura de recepción” que permitiría asimilarlos a saberes conocidos y formalizados; o más ampliamente no pueden encontrar su lugar y acceder al estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual.

Historia de vida y proceso de formación

Los cuestionamientos y planteos de la formación continua hacen claramente aparecer la relación estrecha entre aprendizaje y biografía. Todo aprendizaje se inscribe en una trayectoria individual donde encuentra su forma y su sentido en relación con un conjunto de saberes-hacer y de competencias articuladas en una *biografía*; todo recorrido de vida es un recorrido de formación en el sentido de que organiza temporalmente y estructuralmente las adquisiciones y los aprendizajes sucesivos en el marco de una “historia”. Uno de los momentos fundantes de la investigación biográfica alemana contemporánea ha sido la reflexión y la investigación llevadas a principios de los ‘80, la cual muestra que las historias de vida son *relatos de aprendizaje* que ofrecen una relación interna directa con la formación (Baacke & Schulze, 1979; Loch, 1979; Henningsen, 1981). En sus representaciones biográficas el sujeto pone en escena y experimenta el proceso de formación por el cual se produce a sí mismo. Theodor Schulze (1985; 1999) propone una clasificación de las formas del aprendizaje biográfico en función de los intereses de conocimiento y de puestas en situación del sujeto: el aprendizaje *auto-organizado* es aquel que el sujeto conquista por su experiencia propia; el aprendizaje *discontinuo* es aquel que nace de la ocasión; el aprendizaje *ecológico* remite a las relaciones con el mundo circundante; el aprendizaje *opositivo* resulta de las situaciones de contradicción, de ruptura y de crisis; el aprendizaje *simbólico* se construye a través de las escenas primeras y los propósitos que repercuten en la vida del sujeto; el aprendizaje *afectivo* remite al mundo de los sentimientos y las emociones; el aprendizaje *reflexivo* se adquiere en el regreso sobre las experiencias biográficas. Schulze ha construido así un primer modelo del *aprendizaje biográfico* según el cual el narrador procede a la *reconstrucción* de su vida bajo la forma de la puesta en relación de experiencias y de acontecimientos que apuntan a hacer aparecer la génesis y el desarrollo de su recorrido formativo.

La corriente de las “historias de vida en formación” que se desarrolla durante el mismo período en Francia y en los países francófonos descansa sobre la idea de la apropiación de su propia “historia” por el individuo que realiza el relato de su vida (Pineau & Le Grand, 1993; Legrand, 1993; Lainé, 1998; Delory-Momberger, 2000; 2003). Es en este marco de *autoformación* que el método de las historias de vida ha sido definido por Pineau y Marie-Michèle (1983) como un proceso de apropiación de su poder de formación. Al tener que responder a las necesidades de formación que proceden de públicos que piden empleo o reorientación profesional, los primeros formadores que apelan a *propuestas de exploración personalizada* (Pineau, Liétard & Chaput, 1997) se inscriben, en efecto, contra una definición académica e instrumental de la intervención formativa y desarrollan una

concepción global de la formación. Un aspecto esencial de la propuesta integrativa de la formación por las historias de vida reside en el reconocimiento -junto a saberes formales y exteriores al sujeto que apunta a la institución escolar y universitaria- de saberes subjetivos y no formalizados que los individuos ponen en práctica en la experiencia de su vida y en sus relaciones sociales. Estos saberes “incoscientes” juegan un rol primordial en la manera en que los sujetos invisten los aprendizajes, y su concientización permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación.

Bajo el término de *biografía educativa* Pierre Dominicé (1990) ha desarrollado en la Universidad de Ginebra una propuesta de investigación-formación que tiene como ambición teórica alcanzar un conocimiento del proceso de formación en sus modos de constitución y en sus efectos de transformación. Se trata para Dominicé de “comprender los procesos a través de los cuales los adultos se forman” (p. 7), de “identificar los procesos de adquisición del saber del aprendiz adulto” (p. 18). Esta aproximación genética de la formación no puede ser sino conducida desde el interior, es decir a partir del punto de vista subjetivo que expresan los adultos sobre su propio itinerario de formación. La *biografía educativa* en tanto relato de la vida orientado sobre las experiencias de formación es el instrumento seleccionado para entrar en la dinámica subjetiva de la formación. Al estar concebida la formación como un proceso global que se extiende a todas las dimensiones de la existencia y que se inscribe (que se *escribe en*) una historia individual, todo aprendizaje específico encuentra su lugar a la vez en el sistema de saberes del aprendiz y en la configuración de su historia de vida en formación. El aprendizaje adulto requiere trabajar en dos niveles pedagógicos, la apropiación de saberes transmitidos y la gestión de las adquisiciones en la historia de vida. Lo biográfico introduce entonces, tanto para el formador como para el aprendiz, un registro metacognitivo que pone en perspectiva el instante pedagógico en la duración de los aprendizajes de la vida (Dominicé, 2001).

La experiencia biográfica como marco y estructura de aprendizaje

Uno de los aportes importantes de la corriente *historias de vida en formación* es el de haber señalado la dimensión experiencial de los aprendizajes escolares y de la “escuela” en general, y la manera en la que esta experiencia inicial es determinante en la relación con la formación de individuos adultos. Los trabajos de Pierre Dominicé (1999) y de su equipo sobre la competencia de aprender del adulto en formación muestran que el fundamento de la relación con la formación y con la competencia adulta de aprender debe ser investigada en relación con la escuela. Las biografías educativas y las recogidas de recuerdos escolares hacen aparecer el peso de la escolaridad inicial en la historia de formación de sus autores. Estos documentos muestran que lo que se anuda para cada uno durante el período escolar y que es reactualizado en el tiempo de la formación adulta, es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares, el mundo social en general. Esta configuración articula formas de saberes diversificados y vividos con frecuencia sobre un modo opositivo o antinómico (saberes de la escuela *versus* saberes de la vida), cuyo equilibrio o desequilibrio marca por largo tiempo la historia de formación del sujeto.

Lejos de limitarse a saberes disciplinares y formalizados, las adquisiciones de la escuela son *aleaciones de saberes* (Dominicé, 1999) que comportan igualmente saberes

experienciales que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relaciones, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y de razonamiento. La misma escuela -en tanto que espacio físico, social y político en un sentido amplio- representa un campo particular de experiencias que corresponde a adquisiciones existenciales determinantes para la formación por venir. La mirada globalmente negativa llevada sobre la vivencia escolar viene en parte de lo que el propio sistema-escuela desconoce, descalifica, oculta en gran parte los saberes experienciales de los que es el mantillo, en provecho de saberes formalizados que se piensan como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. Los documentos biográficos dan amplio testimonio de ello: lo que los adultos en formación retienen de la escuela, lo que designan del tiempo escolar como significativo para su recorrido de formación son, mucho más que contenidos de conocimiento, las experiencias relacionales, afectivas, sociales, de las que la escuela ha sido para ellos el campo y cuya polaridad emocional ha marcado su relación con el aprendizaje y el saber.

Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psico-afectiva y sociológica con la formación y el saber, juega igualmente un rol esencial en el propio proceso de aprendizaje. Estructura, en efecto, la aprehensión y la construcción de “objetos” de aprendizaje, ya se trate de saberes formalizados, de saberes-hacer procedimentales, de competencias multidimensionales, etc. La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica. Se justifica, sin embargo, si consideramos la *lógica biográfica* de la que da cuenta. Es esta lógica de construcción biográfica la que hace que no se pueda comparar con nada la manera en la que un individuo se apropia de los conocimientos y la manera en la que es alimentado un banco de datos en un sistema informático, pero que se pueda en cambio acercarse, sobre el plan de procesos puestos en práctica, una experiencia cognitiva y una experiencia afectiva (Delory-Momberger, 2005).

Es según esta lógica de construcción biográfica que la situación o el objeto nuevo viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular en el seno de las experiencias anteriores de formación y a integrarse a la estructura de conocimiento que constituye la experiencia constituida. Para que el sujeto se los apropie, los objetos de aprendizaje deben ser objeto de una interpretación y de una integración en los sistemas de conocimientos o de competencias anteriores de los formados (que no son idénticos entre ellos, que son diferentes del sistema de conocimientos), del formador y que no reproducen el sistema objetivado y formalizado del dominio de saber o de competencia concerniente. Todo objeto nuevo de aprendizaje compromete así un proceso único (propio de cada individuo, y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y de reconfiguración del conjunto construido de conocimientos y competencias adquiridos. El concepto de “aprendizaje biográfico” da cuenta de esta dimensión que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje una experiencia biográfica singular:

El aprendizaje [aparece] como trans-formación de experiencias, de estructuras de saberes y de acción en una configuración biográfica particular [...] Los dominios de la experiencia que las instituciones y la sociedad separan y especializan son integrados según un proceso biográfico de concreción de la experiencia y componen una figura de sentido particular (Alheit & Dausien, 2002, p. 78).

En el proceso de formación, los saberes y las competencias se encuentran así deshechos y recompuestos según una lógica de la experiencia que no respeta los recortes disciplinarios

o instrumentales, sino que los somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Si cada aprendizaje da cuenta de una construcción particular de la experiencia, la estructura de conocimiento a la cual viene a integrarse tiene en consecuencia su propia *historia* y reenvía a una *biografía* de la experiencia individual. En este sentido, el aprendizaje puede ser definido como una actividad *autorreferencial*: el saber nuevo encontrado en la historia de aprendizaje debe en primer lugar ser traducido en el código de los saberes adquiridos antes de desarrollar su eficacia. Ese mismo código es el resultado único de un apilamiento de experiencias de aprendizaje que define precisamente la biografía de aprendizaje (Alheit & Hoerning, 1989).

La noción de *aprendizaje biográfico* pone adelante el rol central del aprendiz, de sus experiencias de aprendizaje y de su relación con la formación en los modos de adquisición y de apropiación de los saberes. Hace de la historia de formación de los individuos –de su *biografía de aprendizaje*– un componente esencial del proceso de aprendizaje. Si los recorridos de formación y los aprendizajes son estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que se desarrollan, si son modelizados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de saberes-hacer, se inscriben siempre en biografías que no son reductibles ni al mecanismo exclusivo de obligaciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y sacan precisamente su singularidad de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero no hay aprendizaje que inscriba en la singularidad de una biografía: es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que ligan por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra parte, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación, que se juegan los procesos de aprendizaje.

Nota

¹ El presente artículo es traducción del francés con autorización de la autora.

Referencias Bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt, (Hrsg). *Handbuch Bildungsforschung* (pp.565-585). Wiesbaden, Deutschland: Springer VS.
- Alheit, P. & Hoerning, E. (Hrsg) (1989). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorielebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt, Deutschland /New York, USA: Campus.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München, Deutschland: JuventaVerlag.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les Histoires de vie. De l'invention desoi au projet de formation*. Paris, France: Anthropos.

- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris, France: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris, France: Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, France: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 87, p. 1-23.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, p. 51-72.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris, France: La Découverte.
- Farzad, M. & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris, France: Anthropos.
- Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien*. Essen, Deutschland: Neue Deutsche Schule.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris, France: Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris, France: Desclée de Brouwer.
- Loch, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung*. Essen, Deutschland: Neue Deutsche Schule.
- Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal, Canada: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Pineau, G., Liétard, B. & Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris, France: L'Harmattan.
- Schulze, Th. (1985). *Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- Schulze, Th. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 35-57). Opladen, Deutschland: Leske+ Budrich.
- Schütz, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M, Deutschland: Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979, 1984). *Strukturen der Lebenswelt*, 2 vol., Frankfurt/M., Deutschland: Suhrkamp.
- Wulf, Ch. & Gebauer, G. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Hamburg, Deutschland: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

“O que será o amanhã?” Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte

“What will tomorrow be?” Narratives, pandemic and life-death interfaces

Elizeu Clementino De Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil.

E-mail: esclementino@uol.com.br

Resumo

O texto busca discutir significados, banalizações e precariedades da vida, enfocando a sistematização das dimensões epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, suas relações com o COVID-19 e as configurações de vida-morte inscritas no cenário contemporâneo. A questão que mobiliza o texto surge das reflexões sobre o que é a vida? Que vidas são precárias e podem ser desperdiçadas? O que é vida ou morte diante da dor? O corpus de análise configura-se nas narrativas de parentes e amigos de pessoas falecidas de COVID-19 no Brasil, publicadas no Memorial Inumerável. A partir das narrativas escritas por familiares ou amigos de pessoas que morreram com o vírus, buscamos analisar as representações sobre a pandemia, como ela se espalha no Brasil, as relações entre vida e morte e os desafios colocados para a investigação (auto) biográfico neste contexto de crise democrática e necropolítica.

Palavras chave: pesquisa (auto)biográfica, COVID-19, necropolítica, vida-morte, luto.

Abstract

The text seeks to discuss meanings, trivializations and precariousness of life, focusing on the systematization of the epistemic-methodological dimensions of (auto) biographical research, its relationships with COVID-19 and the life-death configurations inscribed in the contemporary scenario. The question that mobilizes the text arises from the reflections on what is a life? What lives are precarious and can be wasted? What is life or death in the face of pain? The corpus of analysis is configured in the narratives of relatives and friends of people who died of COVID-19 in Brazil, published in Memorial Innumerable. By taking the narratives written by relatives or friends of people who die from the virus, we seek to analyze the representations about the pandemic, how it spreads in Brazil, the relationships between life and death and the challenges posed for the investigation (auto) biographical in this context of democratic and necropolitical crisis.

Key words: (auto)biographical research, COVID-19, necropolitics, life-death, mourning.

DE SOUZA, E. C. (2021) “‘O que será o amanhã?’ Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 351-364. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-307>

RECIBIDO: 1/4/2021 – ACEPTADO: 5/4/2021

Introdução

A doença é o lado sombrio da vida, uma espécie de cidadania mais onerosa. Todas as pessoas vivas têm dupla cidadania, uma no reino da saúde e outra no reino da doença. Embora todos prefiram usar somente o bom passaporte, mais cedo ou mais tarde cada um de nós será obrigado, pelo menos por um curto período, a identificar-se como cidadão do outro país.

O que tenciono descrever não é uma emigração real para o reino dos doentes e o que seja lá viver, mas as fantasias punitivas ou sentimentais forjadas em torno dessa situação; não a verdadeira geografia, mas os estereótipos do caráter nacional. Não pretendo abordar a doença física em si, mas o uso da doença como um símbolo ou metáfora. Meu ponto de vista é que a doença *não* é uma metáfora e que a maneira mais honesta de encará-la -e a mais saudável de ficar doente- é aquela que esteja mais depurada de pensamentos metafóricos, que seja mais resistente a tais pensamentos. Por ora, é muito difícil fixar residência no país dos doentes e permanecer imune aos preconceitos decorrentes das sinistras metáforas com que é descrita a sua paisagem (Sontag, 1984, p. 21).

Pensar a doença como movimento e processo de aprendizagem inscreve-se como ideia central que articula ações de pesquisa e de formação mobilizadas pelas narrativas de adoecimento e disposições biográficas relacionadas às doenças e às interfaces entre vida-morte. Saúde e doença, como descreve Sontag (1984), são dimensões existenciais e vinculadas aos trânsitos e percursos da vida, são geografias planetárias, simbólicas, metafóricas e instadas em paisagens corporais, psicológicas, sociais, clínicas e políticas. Impossível não relacionar a análise realizada pela autora com metáforas diversas que são socialmente construídas sobre as doenças crônicas e também do cenário pandêmico que vivemos contemporaneamente.

Diante do cenário mundial que vivemos, com a pandemia da COVID-19 e das exigências que se colocam para a defesa da vida, penso ser importante refletir coletivamente sobre modos diversos como somos e estamos acometidos com a pandemia, bem como de narrativas individuais e coletivas que são construídas face à catástrofe sanitária e de saúde global, especialmente no Brasil e com a política negacionista e genocida do governo federal.

A pandemia, face à invisibilidade do vírus e seu poder destruidor e devastador, nos obriga, na nossa fragilidade humana, resistirmos e construirmos ações individuais, coletivas, sociais e sanitárias, em defesa da preservação da vida, da saúde, da solidariedade e de processos de reinvenção da vida.

A despeito de todas essas questões e tendo em vista a situação atual que vivemos em relação à pandemia da COVID-19 no Brasil, faz-se importante tomar a palavra e suas diferentes formas de manifestações, para compreender como os sujeitos que são acometidos pelos vírus aprendem a viver com a doença e também de vidas que são desperdiçadas, face ao avanço do vírus e à ampliação de mortes geradas pelo adoecimento da população e de óbitos no país. Neste momento a população brasileira sofre com altos índices de mortes, seguida de política clara de enfrentamento da pandemia, o que de fato, tem gerado dualidades de discursos, de negação da ciência e de medidas coerentes para diminuição de alastramento do vírus.

A vida imersa nesse contexto leva-nos à construção de análises implicadas e de críticas sobre a própria vida que pode ser desperdiçada (Butler, 2019) ou mesmo da precarização

da vida em face da pandemia da COVID-19, mas também de apagamento de memórias e de defesa de totalitarismos, de desmonte da jovem democracia brasileira e de políticas de diversidade, de ciência e tecnologia, de saúde pública e da saúde como bem comum.

Na condição de sujeitos históricos, experienciamos, a cada dia e mais frequentemente, narrativas diversas sobre o vírus, as relações sociais, as diferenças e desigualdades, o esgotamento do serviço de saúde pública, e nossa lucidez e disposição para continuarmos vivos e construindo formas outras como tais acontecimentos nos tocam, nos transformam e nos projetam para compreendermos a história, a memória e as experiências como chaves possíveis de leituras diante do que vivemos.

Diante deste cenário e considerando o alto índice de infecções e de pessoas que são acometidas e que morrem em consequência da COVID-19, notadamente no contexto brasileiro, o texto¹ busca analisar narrativas de familiares e amigos de pessoas que morrem como consequência da COVID-19, publicadas no *Memorial Inumeráveis*², tencionando compreender relações entre vida-adoecimento-morte e luto no cenário pandêmico contemporâneo.

O *Memorial Inumeráveis* é uma iniciativa do artista Edson Pavoni e de um grupo de colaboradores, contando com apoio de jornalistas, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, profissionais de saúde e outros profissionais, partindo da ideia de que a narrativa se configura como uma rede de amparo e uma forma de amenizar o sofrimento da perda e em muitos casos a impossibilidade de participação de amigos e familiares do velórios de entes queridos, tendo suas vidas ceifadas em consequência da COVID-19.

A potência do museu reside na ideia de tomar a narrativa como um movimento que ameniza a dor, uma onda de cura, transpondo e superando a quantificação das mortes em histórias e memórias vivas das pessoas. A tríade memória, narrativa e afetos inscreve-se como uma forma de celebração, de cura e de afeto, na medida em que as histórias narradas são editadas de forma poética, artística e também numa perspectiva jornalística, implicando compreender que as mortes são muitos mais que números, são vidas, histórias, memórias, práticas cotidianas de vidas que foram interrompidas brutalmente no contexto da pandemia e, de alguma forma, da ausência e clareza de política de saúde pública no país, frente a pandemia.

Os textos publicados no *Memorial Inumeráveis*, emergem de entrevistas ou de escritas enviadas para o portal por amigos ou familiares das vítimas, mas também através de contato dos colaboradores do museu virtual. Os textos têm um estilo de crônicas, muito em função das potências das vidas, das histórias e das marcas deixadas pelas pessoas, superando a perspectiva numérica e estatística, configurando-se como uma homenagem póstuma e *in memoriam* diante da vulnerabilidade e morte das vítimas.

A ação do Memorial é fundamental para amenizar a dor da perda através da narrativa e da memória das pessoas mortas. O processo de produção do texto inicia com uma entrevista ou com o preenchimento de um formulário disponibilizado no site do Memorial, em seguida a edição segue uma estrutura textual que toma a memória e marcas históricas da vítima como fio condutor do texto publicado em forma de crônica e de identidade como memória.

A narrativa biográfica e as aprendizagens vinculadas às práticas de biografização inscrevem-se como dispositivos férteis e de resistência/dor, na medida em que possibilitam

aos sujeitos, quando narram suas experiências de vida sobre a doença, modos diversos de enfrentamento e de resignificação das situações cotidianas da vida. As palavras, expressas nas narrativas sobre a vida-morte, permitem, através da “arte do encontro” consigo mesmo e com o outro, atitudes de escuta, de silêncios, de aprendizagens com o adoecimento e de representações sobre vida-morte como dimensões existenciais, marcadas pelas potências das palavras e das narrativas.

Tomar as experiências —as narrativas e as aprendizagens biográficas e suas relações com a vida-morte no contexto da COVID-19— remete-me a investigar modos como os sujeitos vivem os acontecimentos cotidianos da vida, ao buscar discutir conceitos, aproximações e experiências formativas que tomam as interfaces entre educação e saúde, na vertente das políticas de cuidado, das políticas públicas de saúde e de impactos simbólicos e estruturais gerados pelas mortes causadas pela COVID-19.

O que significa viver com uma doença e sua letalidade? Quais os impactos das mortes para as famílias e para a sociedade? O que é uma vida? Quais vidas são precárias e passíveis de desperdícios? O que é a vida-morte ante ao luto? Tais questões mobilizarão reflexões e implica compreensões sobre aprendizagens com a doença e relações vida-morte, mediadas por palavras, narrativas e modos como forjam-se discursos sobre saúde-doença e vida-morte-luto nas interfaces entre saúde, doença, cuidado, morte e luto.

Compreendendo a educação como aprendizagens que são construídas cotidianamente pelos sujeitos e ao longo da vida, a doença inscreve-se como um quadro patológico que implica olhares e intervenções médicas, desde o diagnóstico, o monitoramento do tratamento, a adesão à medicação e ao cuidado, respeitando-se a autonomia do paciente, sua história e singularidade, como um ser-doente em suas dimensões social, física, emocional e psíquica.

As discussões sobre educação e saúde tomam diferentes implicações entre saúde-doença e disposições de como os sujeitos, enquanto atores-autores de suas próprias vidas, constroem e reconfiguram dispositivos educativos para viverem com a doença e, conseqüentemente com a morte, implicando processos de subjetivação sobre a própria existência, da aceitação dos processos de adoecimento como uma experiência vital e sociocultural e de outros diálogos possíveis entre saúde-doença, vida-morte no contexto da pandemia.

Narrativas e aprendizagens biográficas: questões epistêmico-metodológicas

Em trabalhos anteriores (Souza, 2006, 2008, 2010, 2014, 2020; Passeggi e Souza, 2017; Souza e Meireles, 2018), discuti aspectos teórico-metodológicos relacionados à origem e utilização das histórias de vida nas ciências sociais, especificamente na área educacional, partindo da caracterização, dos cenários possíveis e dos contextos desta perspectiva de pesquisa, ao sistematizar movimentos construídos, desde os anos 1920, sobre a origem desse método e técnica de investigação. Também situei e referendi a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que as narrativas das histórias de vida permitem apreender singularidades e percursos de via-formação de diferentes sujeitos implicados em processos de investigação-ação-formação (Pineau, 2006). Destaco também discussões relacionadas a princípios da pesquisa (auto)biográfica, especialmente por compreender que no espaço-tempo contemporâneo temos vivenciado questões legais,

discussões metodológicas e ampliação do campo de pesquisa sobre as (auto)biografias no domínio das ciências humanas (Ferrarotti, 2013) e, mais especificamente, da formação de professores e de questões relativas à aprendizagem da/doença (Delory-Momberger, 2013, 2014; Tourette-Turgis e Thievenaz, 2014; Delory-Momberger e Tourette-Turgis, 2014; Tourette-Turgis e Paulo-Pereira, 2016; Souza, 2019).

Nesse sentido, adoto inicialmente as noções conceituais de pesquisa (auto)biográfica, narrativa e experiências educativas, construídas por Benjamin (1985), Delory-Momberger (2014; 2012), Delory-Momberger e Souza (2008), Van Manen (2003), Larrosa Bondía (2002, 1995), no sentido de situar princípios e procedimentos metodológicos da pesquisa biográfica. Numa outra vertente sobre investigação com experiências educativas, as reflexões empreendidas por Contreras Domingo (2015), Contreras Domingo e Pérez de Lara (2010) e Larrosa Bondía (2010) são férteis e potentes para a apreensão de questões relacionadas à educação como prática de narratividade, como dispositivo de pesquisa-formação e de intervenção social.

As contribuições de Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010) e Larrosa Bondía (2010) sobre as investigações com experiências educativas revelam modos próprios e fecundos de compreensões teórico-metodológicas das experiências educativas como dispositivo de investigação e de formação no campo educacional, como uma possibilidade de trabalhar com a memória, com as recordações que temos das coisas, dos acontecimentos que nos tocam, dos significados do que nos ocorre no cotidiano, aproximando a educação das experiências como uma nova mirada epistemológica. Assim, o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isso porque a transformação do acontecimento em experiência, vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito.

Ancorado em tais princípios, adoto como perspectiva metodológica a abordagem (auto)biográfica, através da análise de narrativas escritas e publicadas no *Memorial Innumeráveis*, considerando disposições deontológicas, processos de acompanhamento e mediação biográfica (Pineau, 1998, 2002; Paul, 2004; Souza, 2010; Passeggi e Souza, 2017), mediante o lugar ocupado pela oralidade e pela escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as aprendizagens pessoais, profissionais e sobre as experiências com a doença, implicando acordos mútuos, respeito à liberdade, autonomia entre pesquisadores, formadores e sujeitos em formação, numa ação colaborativa.

No que concerne às relações entre saúde-doença e às aprendizagens com a doença, Delory-Momberger (2013), ao discutir sobre experiências com a doença e a reconfiguração biográfica, afirma que “viver com a doença” configura-se como uma experiência de vida, na medida em que se vincula a disposições individuais, sociais e de políticas públicas sobre a relação saúde-doença. Aceitar e criar disposições de enfrentamento e de resistência psíquica, social e física implica colocar os sujeitos em processo de subjetivação e de biografização sobre suas próprias existências.

Viver com a doença e compreender relações vida-morte são disposições e processos de aprendizagens que se inscrevem nas experiências biográficas dos sujeitos, frente à atitude de aceitação e/ou à resignação do processo de adoecimento como uma experiência vital, entendendo que as narrativas podem explicitar modos como a experiência com a doença

e/ou com a vida-morte potencializa a vontade de viver e a construção de diferentes formas de enfrentamento, tais como: sofrimentos psíquicos; físicos; sociais, culturais e de acolhimento.

O mapeamento das histórias publicadas no *Memorial Inumeráveis* ocorreu entre os meses de junho de 2020 a abril de 2021, mediante a compilação das histórias e homenagens publicadas. Opto, aqui, em analisar numa perspectiva hermenêutica e fenomenológica, as narrativas de familiares e amigos publicados no *Memorial Inumeráveis*, especialmente de professores que morrem como vítimas da COVID-19.

No que se refere ao processo de análise interpretativa-compreensiva (Ricoeur, 1991, 1996; Souza, 2014) do *corpus* da pesquisa – depoimentos narrativos publicados no *Memorial Inumeráveis*, tomarei como referência princípios deontológicos, da hermenêutica e da fenomenologia, considerando variações linguísticas e textuais das narrativas biográficas na sua totalidade, possibilitando a análise temática ou descritiva, por considerar unidades de significação e excertos que representem ou revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja individual ou coletivamente, no que se refere às aprendizagens com a saúde-doença, relações vida-morte e luto. São diversas as possibilidades de análise com fontes narrativas, (auto)biografias e com escritas em processo de formação, cabendo destacar as contribuições teóricas construídas por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), sobre possibilidades de análise interpretativa e compreensiva das histórias de vida, bem como as proposições apresentadas por Reuter (2011) sobre a análise de narrativas no campo da pesquisa (auto)biográfica.

Conforme já utilizado em pesquisa anterior, considerarei para a análise compreensiva-interpretativa das narrativas a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, organizando-a “[...] a partir dos seguintes tempos: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*” (Souza, 2006, p. 33, *itálico no original*).

Compreendo que as narrativas construídas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como *corpus* de análise, por considerar a subjetividade da fonte, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (Ricoeur, 1996) implicada nas trajetórias de vida dos sujeitos quando narram suas experiências com a saúde-doença e com a vida-morte, as aprendizagens biográficas, destacando a importância que tem as narrativas em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências (Jay, 2009).

Contexto brasileiro, pandemia e relação vida-morte

A crítica instalada e vivida no Brasil implica pensar o contexto contemporâneo e a forma como o governo brasileiro tem desenvolvido ações ou feito muito pouco na política de combate ao COVID-19.

Após a eleição e aprovação da candidatura de Jair Bolsonaro para a Presidência do país, acirrando polaridades e um cenário de crises sem precedentes. Neste contexto, a população brasileira vive uma intensificação de crises -política, econômica, educacional, de governabilidade e de saúde pública- todas marcadas por ideologias do vírus. Não apenas do vírus da COVID-19, mas de vírus ideológicos que exercem pressões diversas

sobre a configuração do cenário político, econômico e sanitário do país.

Ao pensar a noção de ideologia do vírus, parto de ideias desenvolvidas por Žižek (2020), quando afirma que:

A atual propagação da epidemia do coronavírus, desencadeou, por sua vez, vastas epidemias de vírus ideológicos que ficaram adormecidos em nossas sociedades: falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismo, etc. A necessidade de quarentenas, que é medicamente bem fundamentada, encontrou eco na pressão ideológica para estabelecer fronteiras definidas e para colocar em quarentena os inimigos que representam uma ameaça à nossa identidade (p. 43).

Imersos num tempo e num movimento pendular que nos assolam com a pandemia da COVID-19, compreendo que o cenário atual vem sendo marcado por “epidemias de vírus ideológicos” que carregam e reforçam a instabilidade, face a dualidade que temos assistido no nosso país, através de posições do Ministério da Saúde, quando levanta a bandeira do isolamento social alinhado com políticas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, por outro lado, posições irresponsáveis do atual presidente, ao defender a lógica econômica e suas relações com o mercado (Paulani, 2019), muitas vezes minimizando os efeitos da pandemia, ampliando a divulgação de *fake news* e forte menosprezo à vida.

Ainda afirma Žižek (2020),

Mas talvez outro vírus ideológico, muito mais benéfico, se espalhe e nos contagie: o vírus do pensamento em termos de uma sociedade alternativa, uma sociedade para além do Estado-nação, uma sociedade que se atualiza sob a forma de solidariedade e cooperação global (p. 43).

Assim, a proliferação de vírus ideológicos e suas marcas no cotidiano e nas vidas são incomensuráveis, na medida em que reforçam o menosprezo à vida em detrimento da não clareza de políticas de saúde pública e de enfrentamento da pandemia no cenário nacional. Isto posto, evidencia-se que em março de 2021, o Brasil registra três milhões de casos de COVID-19 e mais de 300 mil mortes, mesmo que o Presidente negue os dados e a realidade sobre a catástrofe sanitária, tente esconder ou não publicar, assim revelando intenções claras de banalização da vida, de dualidades de informações e orientações, as quais contradizem orientações de organismos internacionais de saúde e expõem a sociedade para a luta livre contra os vírus sanitário e ideológico que estamos acometidos. Assim, parece-me que “[...] há um paradoxo nisso, o coronavírus também nos força a reinventar o comunismo baseado na confiança nas pessoas e na ciência” (Žižek, 2020, p. 43).

Assistimos confrontos e dissimulações contra a democracia no país, os quais reforçam epidemias ideológicas e ataque as identidades. O jogo está lançado e os confrontos estabelecidos em uma arena política que se materializa em práticas discursivas, configurando-as como uma patologia autoritária e antidemocrática, através das formas como se forjou uma cisão social e política contra a democracia no país, a ciência, a pandemia e a dita “gripezinha” tosca.

Defender a vida, acima de tudo e de todos, é fundamental para seguirmos na lida cotidiana do isolamento social e com ações políticas que nos obrigam defendermos a educação e a saúde como bens públicos, colocando em xeque-mate o esgotamento do neoliberalismo e suas formas perversas de construções de metanarrativas contemporâneas que defendem blocos econômicos e reforçam, sobremaneira, desigualdades sociais,

desemprego e pobreza, além de nos exigir formas outras de relações com a crise ambiental planetária e o esgotamento das fontes energéticas-naturais, implicando pensarmos em modos outros de projetos de sociedade, de educação e defesa do Sistema Único de Saúde (SUS).

São com essas marcas e com parte significativa da sociedade confinada que se forjam ações de aceleração das crises políticas, econômicas, sanitária e de governabilidade, movidas por escândalos e desvio de recursos públicos, reforço da visibilização de etnias, genocídio de povos originários e de negação da educação, da ciência e, também, da arte e da cultura como capitais simbólicos fundamentais para os processos identitários do povo brasileiro, além do negacionismo do vírus e da crise de saúde instalada no país, o que faz, a cada dia aumentar o número de óbitos e colocar o Brasil no primeiro lugar mundial do número de infectados e de óbitos gerado pelo vírus.

A análise abreviada, aqui apresentada, tomará alguns excertos de narrativas publicadas no Memorial Inumeráveis de professores mortos por COVID-19 e de homenagens prestadas por familiares ou amigos. Do conjunto de textos publicados, optei por recortar histórias e memórias de professores, muito em função da quantidade de professores que tem morrido no país, causada pela obrigatoriedade e abertura de algumas escolas e a insana política perversa que menospreza a vida e desperdiça vida numa política negacionista e genocida.

As histórias e sentidos da vida construídos por Ademir, Adirce e Alexandrina, revelam memórias, trajetórias e percursos de vida através de episódios narrados pela neta, pelo filho e da entrevista realizada com familiares. O professor Ademir e as professoras Adirce e Alexandrina exerceram a profissão com disposição e inteireza, viveram e construíram suas famílias e prole com suas vidas voltadas para a criação dos filhos e sempre voltadas para uma vida de enamoramento com seus companheiros.

As histórias revelam traços e cotidiano narrados pelos familiares como forma de manterem vivo em suas memórias histórias de pessoas que perderam no cenário da pandemia. Mesmo com o acompanhamento em momentos final da vida e a ausência no sepultamento e formas outras de viver o luto das vidas que foram desperdiçadas como consequência da pandemia e de políticas claras de saúde pública, a publicação da história no *Memorial Inumeráveis*, contribui, sobremaneira, para manter viva a história e as vidas roubadas com a doença. O Memorial, cumpre uma função social e de afeto, ao possibilitar aos familiares formas outras de viverem o luto e de manterem em suas histórias as memórias e histórias dos que se foram.

Ademir Donizete de Paula

1964 - 2020

Ensinava matemática com música e sorrisos.

O professor Ademir tinha paixão em ensinar. Na escola em que lecionava, para o ensino fundamental, era admirado por ser amigo de seus alunos e por fazer a “matemática parecer fácil”. Como os que têm a sorte de usar um dom para trabalhar com o que gosta, ensinava cantando e sorrindo.

Ademir nasceu em São Paulo (SP) e faleceu em São Paulo (SP), aos 56 anos, vítima do novo coronavírus.

Jornalista desta história Ticiane Werneck, em 20 de julho de 2020. (Werneck, 2020,

s/f).

Adirce Lima Nobre

1935 - 2020

Ela era puro amor! Tinha o sorriso largo e o abraço mais acolhedor do mundo.

Era mãe leoa, sempre a postos para defender os seus filhos. Não somente os que gerou, mas também aqueles aos quais acolheu ao longo de sua vida.

Professora, mãe de cinco filhos, avó de seis netos, bisavó de quatro anjinhos! A eterna namorada de seu marido, que ao saber que ela não havia resistido, numa cena inesquecível, ajoelhou-se e agradeceu a Deus pela possibilidade de ter criado uma família com ela.

Foi uma amiga querida, muito amada. Uma tia que encantava a todos, desde os mais velhos até os mais jovens!

Aos 85 anos, ela nunca havia sido internada. Era muito forte e, talvez por isso, todos choraram em sua partida, que foi sem beijos, sem abraços e, sobretudo sem a homenagem que, inconsoláveis, desejavam prestar a ela.

“Sempre brincavam que ela, a quinta filha dentre oito irmãos, tinha sido criada com leite de cabra e que, por isso ela e os irmãos, assim como sua mãe, que faleceu aos 96 anos e lúcida, eram muito fortes”, conta o filho, que complementa: “O abraço mais gostoso que ganhei na vida. O olhar mais acolhedor que já me notou. O amor mais genuíno. A mãe que me aceitou como eu sou, que torceu junto em cada sonho, que vibrou junto em cada conquista e abraçou em cada queda! Sempre dizendo: ‘Siga em frente. Você merece ser feliz!’”

“Amor da minha vida... que saudade de você! Que saudade do seu abraço! Só de fechar os olhos, sinto seu cheirinho gostoso! Pude lhe dizer muitas vezes o quanto eu te amei... o quanto te amo e ainda continuarei amando até o infinito! Que honra ter vivido com você até aqui! Que privilégio ter uma mãe como a senhora! Estou grato ao bom Deus por ter estado do seu lado nos seus últimos dias! Faria tudo de novo! Faria o dobro e quantas vezes mais fosse necessário! A gente vai se encontrar um dia, meu anjo! E você agora vai cuidar de mim de um lugar muito especial! Eu sempre vou espalhar pelo mundo seu amor, sua alegria e sua bondade! Te amo infinitamente!”, declarou lindamente Adson, seu filho.

Adirce nasceu em Mundo Novo (BA) e faleceu em Ilhéus (BA), aos 85 anos, vítima do novo coronavírus.

Testemunho enviado pelo filho de Adirce. Este tributo foi apurado por Ricardo Pinheiro, editado por Noêmia Maués, revisado por Lígia Franzin e moderado por Rayane Urani em 4 de junho de 2020 (Pinheiro, Maué, Franzin, Urani, 2020, s/f).

Alexandrina da Paixão Monteiro

1933 - 2020

Seu sorriso, irresistível e contagiante, era um convite para colo ou abraço.

Como boa contadora de histórias, Alexandrina tinha ela própria uma digna de filme de romance. Na mocidade, era para ser mais uma volta para casa. Mas, naquele dia, foi mais: à primeira vista, Xandica e Martirinho se apaixonaram. Ambos eram passageiros de uma viagem de volta do interior. Em breve, compartilhariam não só

a casa, mas também a vida. Os sonhos.

Não era fácil resistir ao sorriso de Alexandrina. Ele era convite para colo e abraço acolhedor. Sempre. Para qualquer um que precisasse de denço. Aliás, se tinha algo que Xandica sabia fazer era dar carinho. Afinal, foi mãe de treze: Ana Maria, Clarisse, Antônio, Bernadete, Sônia, Luís, Galiléia, Célia, Hermanis, Odeise, Darcy, Andréia e Hélio. Como se não bastasse, fora de casa, seu amor ainda dava conta de atender aos pequenos em sala de aula.

A Xandica professora nasceu por necessidade. Por falta de quem ensinasse, resolveu ocupar o vazio da sala de aula num sítio em Arraial, interior de sua cidade natal. Com apenas a quinta série, ainda moça, por amor e vontade, começou a educar. Só depois de casada retomou os estudos e se formou normalista. Mas já tinha uma vasta experiência em educação.

A diferença de estar em casa ou na escola vinha pelo jeito como era chamada. Nesta, dona ou professora. Naquela, mãe. Em ambas, sua entrega era total. Criar treze filhos, cada um passando por uma fase diferente da infância ou adolescência, fez de Xandiquinha uma mulher sensível. Em constante vigília às demandas de cada cria. O que deixava Xandinha feliz era fazer os outros felizes. Especialmente na cozinha, onde tinha mão cheia. Os pratos mais pedidos pelos filhos eram maniçoba, pernil de porco no forno, peixe frito (pratiqueira era o preferido!), cozido de dourada...eram muitas as formas de demonstrar seu amor.

Os momentos favoritos de dona Xandica eram dois. O primeiro, quando o dia dava para Igarapé... Ela parecia um peixinho! Gostava de mergulhar e de estar na água. Aos pequenos que não sabiam nadar, dava confiança. E assim a criançada, uma por vez, se agarrava às suas costas para que ela se entregasse às águas calmas. Já o segundo momento era quando tinha a família reunida. Isso acontecia especialmente em três datas comemorativas: no dia das mães, no aniversário dela e no Círio da cidade. Xandiquinha ficava radiante diante da família: sorria, contava piada. Seu espírito alegre se potencializava. Transbordava amor!

Muito religiosa, Xandiquinha não perdia os cultos evangélicos. Mas era em casa que ela cumpria um ritual sagrado. Orava, todos os dias, pelo bem dos treze filhos, vinte e sete netos e dezoito bisnetos. Sempre foi apaixonada por todos e orgulhosa, muito orgulhosa da família que formara.

São três os adjetivos que definem Xandiquinha: bondosa, carinhosa e guerreira. Dizia sempre: “Coração é terra que ninguém pisa. Por isso, fique alerta”. Foi seu ensinamento maior.

Alexandrina nasceu em Maracanã (PA) e faleceu em Igarapé-Açu (PA), aos 86 anos, vítima do novo coronavírus.

Tributo escrito a partir de testemunho concedido pela esposa do neto de Alexandrina, Márcia Cristina Silva de Almeida. Este texto foi apurado e escrito por Carolina Margiotte Grohmann, revisado por Paola Mariz e moderado por Rayane Urani em 30 de maio de 2020. (Grohmann, Mariz, Urani, 2020, s/f).

Ao tomar as narrativas escritas por familiares ou amigos de pessoas que morrem como vítimas do COVID-19, destaco representações sobre a pandemia, como se dissemina no

Brasil e as relações entre vida-morte. A impossibilidade de despedida das pessoas e seus familiares, o não velório e ausência de familiares e amigos no sepultamento inscreve-se como uma dor do luto e dimensões do próprio luto como uma cronicidade, como formas outras de se pensar sobre a vida, suas narrativas e a própria morte.

Compreender o lugar da narrativa como uma das formas de amenizar a dor causada pela perda, assim como da superação da morte como número gerada pela pandemia, é fundamental para indicar pistas possíveis e formas de entender o que vivemos na escala local, nacional e global diante da catástrofe gerada pela epidemia do COVID-19 e suas consequências para a humanidade. Não vivemos e passamos inumeros por esta experiência, cada um, de sua forma e de seus lugares, forja e constrói formas de viver-resistir-narrar a própria vida diante desse cenário global.

Não há distâncias, o vírus e sua forma de disseminação atinge a todos. Tenho experienciado histórias de familiares e de amigos próximos, colegas de trabalho e seus familiares que se infectaram e morreram como consequência do vírus, o que me leva a pensar na nossa fragilidade humana face a invisibilidade do vírus e do outro como limite e interdição.

Mesmo diante deste cenário e da crise nacional, cabe destacar o papel exercido pelos profissionais de saúde e o cuidado cotidiano no combate a pandemia, colocando a própria vida em jogo e em defesa da coletividade. Esses são heróis dessa guerra e que se dedicam pela defesa da vida, face a precarização que muitas vidas se encontram em nosso país e que no jogo brutal capitalista, podem ser desprezadas, aniquiladas, esquecidas diante da crise sanitária e da própria morte social.

Se o isolamento se inscreve como um exercício de defesa da vida, mas também de perda da liberdade, compreendo a casa como lugar do sagrado, como um espaço de defesa e continuidade da vida. Mas, é importante pensar questões relacionadas as diferentes formas de habitar que existem no Brasil, as desigualdades e diferenças sociais, culturais e econômicas que determinam modos distintos de habitar e conviver com a pandemia e suas consequências, através das diferenças e diversidades de condições de vida da população brasileira e suas formas de habitar e resistir a catástrofe. Tudo isso demarca a noção do isolamento como estratégia de defesa e continuidade da vida.

A crise econômica e o aumento das desigualdades sociais no país têm reafirmado o desemprego, a ampliação da pobreza, reforçado condições sub-humanas de vida, mas também anunciando a força que necessitamos ter para retomar a vida em outras condições para a luta e restauração da democracia e de uma vida digna para a população brasileira. A tarefa não é fácil e muito ainda está por acontecer, em função da mutação do vírus e da lentidão das ações de vacinação e da contaminação e número de mortes que não param de crescer.

Notas

¹ O artigo resulta de ação de pesquisa (Processo n. 311890/2020-2), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) referente ao Edital Produtividade em Pesquisa, no âmbito da Chamada CNPq no 09/2020.

² O Memorial Inumeráveis (<https://inumeraveis.com.br/>) configura-se como uma iniciativa de Edson Pavoni, ao potencializar as narrativas como uma rede de amparo e de cura, face à perda gerada com a morte, a ausência no sepultamento e a transformação dos números em sentimentos.

Referências Bibliográficas

- Benjamin, W. (1985). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, W. *Obras Escolhidas. Vol. I, Magia e técnica, arte e política* (pp.197-221). São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Butler, J. (2019). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Contreras Domingo, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. In Souza, E. C. (Comp.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp. 37-61). Salvador: Edufba.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras Domingo, J y Pérez de Lara, N (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Ediciones Morata.
- Delory-Momberger, C. y Tourette-Turgis, C. (2014). “Vivre avec la maladie: expériences, épreuves, résistances”. *Le sujet dans la cité – Revue Internationale de Recherche Biographique*, 5 (1), 134-38. Recuperado de: <https://doi.org/10.3917/Isdlc.005.0033>
- Delory-Momberger, C. (2012). *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, Brasil: EDUFRN.
- Delory-Momberger, C. (2013). Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. *Revue Education Permanente*, 195 (2), 121-131.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique em educação: fondements, méthodes, pratiques*. Paris, France: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. y Souza, E. C. (Dir.) (2008). *Parcours de vie apprentissage biographique et éducation*. Paris, France: Téraèdre.
- Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza: o metodo biográfico na investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal: Pedagogo; Angola: Mulemba.
- Grohmann, C., Mariz, P., Urani, R. (30 de maio de 2020). Alexandrina da Paixão Monteiro. *Memorial Inumeráveis*. Recuperado de: <https://inumeraveis.com.br/alexandrina-da-paixao-monteiro/> acesso em: 20 ago. 2020.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Larrosa Bondía, J. (Org.) (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, São Paulo, 19 (1), 20-28. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.
- Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Memorial Inumeráveis (2020) *Memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil*. Recuperado de: <https://inumeraveis.com.br/>
- Passeggi, M. C., Souza, E. C. (2017). O movimento biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Calitativa*, 1 (2), 6-26. Recuperado de: <https://ojs.revistainvestigacioncalitativa.com/index.php/ric/article/view/56>.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris, France: L'Harmattan.
- Paulani, L. M. (2019). Bolsonaro, o ultraliberalismo e a crise do capital. *Margem Esquerda – Revista da Boitempo*, 31(1), 48-55.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, France: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation: de l'avant-naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité. *Education Permanente, L'accompagnement dans tous ses états*, 153 (1), 29-41. Recuperado de: http://www.educationpermanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=153&id_article=78#resume78
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida como artes formadoras da existência. En Souza, E. C.; Abrahão, M. H. M. B (Org.). *Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si*. (pp. 41-59). Porto Alegre: Edipucrs.
- Pinheiro R., Maués, N., Franzin, L., Urani, R. (4 de junho de 2020). Adirce Lima Nobre. *Memorial Inumeráveis*. Recuperado de: <https://inumeraveis.com.br/adirce-lima-nobre/> Acesso em: 05 ago. 2020.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática*. Trad. de João Quintela. Oeiras, Portugal: Celta.
- Reuter, Y. (2011). *L'analyse du récit*. 2ª ed. Paris: Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1991). *O Si-mesmo como outro*. Tradução Lucy Moreira César. Campinas, Brasil: Papirus.
- Ricoeur, P. (1996). *Teoria da interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Sontag, S. (1984). *A Doença como metáfora*. Tradução de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro, Brasil: Edições Graal.
- Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, 25 (11), 22-39. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>.
- Souza, E. C. (2008). *(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil*. Paris, France: L'Harmattan.
- Souza, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En Passeggi, M. y Souza, E. *Memoria docente, investigación y formación* (pp.153-172). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação*, 39 (1), 39-50. DOI <https://doi.org/10.5902/1984644411344>.
- Souza, E. C. (2019). Échanges épistolaires, narratives biographiques et apprentissages par la maladie. *Chemins de Formation au fil du temps*, 5 (2) 43-56.
- Souza, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes Revista De Educación* 1 (3), 16-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>
- Souza, E. C., Meireles, M. M. (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Educação e Cultura Contemporânea*, 15 (2), 282-303. Recuperado de: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>.

- Tourette-Turgis, C. & Paulo-Pereira, L. (2016). Reconhecer a experiência e a *expertise* do doente: um dispositivo inovador: a Universidade dos Pacientes. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, 46 (25), 33-44, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n46.p%25p>.
- Tourette-Turgis, C. & Thievenaz, J. (2014). L'éducation thérapeutique du patient: champ de pratique et champ de recherché. *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Éducation et en Formation des Adultes*, 35 (1), 11-48. Recuperado de: <https://doi.org/10.3917/savo.035.0009>.
- Van Manen (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Idea.
- Werneck, T. (8 de maio de 2020) Ademir Donizete de Paula. *Memorial inumeráveis*. Recuperado de: <https://inumeraveis.com.br/ademir-donizete-de-paula/> Acesso em: 05 ago. 2020.
- Žižek, S. (2020). Um golpe como o de “kill bill” no capitalismo. In Davis, M. et al. *Coronavírus e a luta de classes*. (pp. 43-48). João Pessoa, Brasil: Terra sem Amos.

Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico

Narrative research, narrative of experience and revitalization of pedagogical knowledge

Daniel Suárez

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: dhsuarez@filo.uba.ar

Resumen

La investigación narrativa generó un viraje en las formas de investigar la educación. Asimismo, los dispositivos centrados en la construcción de relatos de experiencia se han difundido en el territorio de la formación docente. Sin embargo, no se han explorado lo suficiente sus potencialidades para favorecer la participación de los docentes en la investigación y en procesos de co-formación. Este artículo se suma al debate describiendo los aportes de la documentación narrativa a la investigación pedagógica y a la participación de docentes en procesos colectivos de indagación narrativa y autobiográfica. Mi argumentación gira alrededor de la idea de que la reconstrucción narrativa de experiencias docentes constituye un momento clave de la revitalización de la pedagogía como campo de saber, experiencia y discurso y un enclave de resistencia afirmativa frente a los embates de las políticas de destitución de la identidad profesional de los docentes.

Palabras clave: investigación narrativa, formación docente, campo educativo, narrativas de sí, relato de experiencia.

Abstract

Narrative research generated a shift in the ways of researching education. Likewise, devices centred on the construction of accounts of experience have become widespread in the field of teacher training. However, their potential to encourage the participation of teachers in research and co-training processes has not been sufficiently explored. This article adds to the debate by describing the contributions of narrative documentation to pedagogical research and to the participation of teachers in collective processes of narrative and autobiographical enquiry. My argument revolves around the idea that the narrative reconstruction of teachers' experiences constitutes a key moment in the revitalisation of pedagogy as a field of knowledge, experience and discourse and an enclave of affirmative resistance to the onslaught of the policies of destitution of teachers' professional identity.

Key words: narrative research, teacher training, educational field, narratives of self, narrative of experience.

SUÁREZ, D. (2021) "Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>

RECIBIDO: 15/2/2021 – ACEPTADO: 17/2/2021

Investigación educativa, formación docente y narrativas de experiencia

La investigación narrativa, sobre todo la de orientación biográfica y autobiográfica, ha generado un viraje profundo en las formas de pensar, hacer, conocer, decir y escribir en educación (Novoa, 2003). Las contribuciones de este giro narrativo y biográfico a la investigación educativa, particularmente para indagar interpretativamente a la práctica docente y el mundo cotidiano de la escuela (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2002; Suárez, 2007) y a la formación y el desarrollo profesional docente (Bullough, 2000; Huberman, Thompson y Weiland, 2000; Bolívar, 2016 y Passeggi y de Sousa, 2010), son ya relativamente conocidas y aceptadas. Cada vez más investigadores de la formación utilizan en sus estudios recursos metodológicos y técnicas de esta tradición de investigación, dando lugar a una vasta y heterogénea variedad de estrategias de indagación más o menos participativas que ponen en cuestión la ortodoxia metodológica de la escisión sujeto-objeto (de Souza, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014). Muchos de ellos se inclinan inclusive a considerar a la narrativa como un enfoque singular y específico de investigación, con sus propios criterios de validación metodológica y sus propias reglas de composición discursiva (Bolívar, 2002). Otros se animan a postularla como una forma de sensibilidad estética y como un posicionamiento ético y político, además de epistemológico. Junto con la profusa literatura especializada que versa sobre estas cuestiones -y que se expresa en colecciones de libros, revistas, dossiers temáticos, tesis de doctorado y maestría, informes de investigación, materiales pedagógicos-, tanto en el Norte como en el Sur siguen desarrollándose sociedades científicas y redes académicas de investigadores narrativos y biográficos que producen acontecimientos para el intercambio de experiencias, el debate teórico y metodológico, la discusión epistemológica y la organización colectiva de la cooperación (de Souza, Passeggi, Delory-Momberguer y Suárez, 2010).

Algunos estudios desarrollados en Brasil (de Souza, 2014), México (Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014), Colombia (Murillo Arango, 2015) y Argentina (Suárez y Dávila, 2018), como en España (González-Monteaudo y Ochoa-Palomo, 2014) y Portugal (Lechner y Abrantes, 2014), muestran que una parte significativa del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación viene experimentando metodológicamente con la narrativa (auto)biográfica. A pesar de las singularidades geográficas, culturales e históricas de esas experiencias, todos coinciden en resaltar los cambios y disrupciones que viene provocando esta perspectiva de investigación en los dispositivos y prácticas de formación, sobre todo en lo que concierne a las estructuras de participación y a las políticas de identidad profesional que colaboran a desplegar. En Argentina, los dispositivos de formación centrados en la construcción de narrativas pedagógicas se han difundido de manera ostensible y persistente (Suárez y Dávila, 2018). La reforma curricular de la formación docente inicial y la consecuente organización de un trayecto longitudinal, de primer a cuarto año, centrado en la formación en la práctica profesional docente, fueron la oportunidad para que se formalizaran e institucionalizaran prácticas pedagógicas que comprometieran a los estudiantes en la reconstrucción narrativa y autobiográfica de la propia experiencia escolar y de formación, primero, y de la iniciación práctica en el oficio, al finalizar el itinerario. En distintas provincias del país, asimismo, esta autorización y su estímulo cobró la forma de modalidades de formación en investigación narrativa, (auto)biográfica y (auto)etnográfica entre los formadores de docentes y de materiales de desarrollo

curricular situados, que ofrecen opciones metodológicas para recuperar y reconstruir reflexivamente, a través de relatos pedagógicos, las prácticas docentes en el contexto de su producción. Por su parte, los institutos de formación docente, las universidades y muchos profesores del espacio de la práctica vienen explorando creativamente las potencialidades, los alcances y los límites de las narrativas de experiencia como dispositivo que favorece la indagación reflexiva de la enseñanza y la documentación narrativa de los saberes de experiencia como saberes pedagógicos. En materia de desarrollo profesional docente, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y otras estrategias participativas de investigación-formación-acción comenzaron a difundirse como alternativas viables a los formatos clásicos, bancarios, de capacitación, propiciando la conformación de colectivos y redes de docentes que indagan sus prácticas y discursos de oficio y constituyen relaciones horizontales y modalidades de auto y co-formación entre pares (Suárez, 2007 y 2015b; Suárez, 2016).

A partir de estas iniciativas, aunque todavía dispersas, la expansión narrativa y (auto) biográfica en el campo de la investigación educativa y la formación de docentes fue muy fértil y diversa. Los frecuentes diarios de enseñanza, las bitácoras de aula y las crónicas escolares escritos por docentes reflexivos cobraron un valor etnográfico cada vez más explorado por los estudios cualitativos. Esas narrativas resultaron ser muy expresivas y reveladoras para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela, la documentación del mundo pedagógico vivido y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural y del currículum en acción. Nos ofrecen materiales documentales ineludibles para una “hermenéutica de la acción pedagógica” y la comprensión de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar (Suárez, 2020). Por su parte, las autobiografías profesionales, las biografías escolares y los memoriales de docentes, también muy difundidos en el campo pedagógico, nos permiten conocer de una manera más sensible e integral -a la manera de las historias de vida y las autoetnografías- los singulares recorridos de afiliación al oficio (Bullough, 2000) y las tensiones puestas en juego en los procesos de construcción de la identidad profesional (Passeggi y de Sousa, 2010). Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones pedagógicas y didácticas situadas en territorio, se identifican indicios de conocimientos pedagógicos locales y se elaboran descripciones densas que profundizan el detalle, lo singular e irrepetible de la acción relatada como experiencia.

La escritura y la lectura de toda esta gama de relatos (auto)biográficos vienen siendo promovidas de manera muy intensa y recurrente en diferentes propuestas de formación de docentes y hacen parte de los trabajos de campo de muchos proyectos de investigación. En ambos campos de prácticas han colaborado a que los docentes hablen, escriban, lean y conversen en torno de sus inquietudes, saberes y aprendizajes. Sin embargo, el relato de experiencia (Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2011 y 2020) es la modalidad narrativa que más se ha desarrollado en el campo de la investigación-formación-acción docente centrada en investigación autobiográfica, al menos en Argentina. Esta predilección teórica y metodológica tiene que ver con la centralidad que este tipo de relato le otorga a la noción de experiencia (Jay, 2009) y a las posibilidades que ofrece para involucrar al mismo tiempo la subjetividad del actor, el territorio social de la acción, los contextos y movimientos históricos globales, regionales y locales que los constituyen. Lo que se cuenta

en el relato de experiencia es aquello que nos acontece con lo que acontece (Contreras, 2016). No describe tan solo lo que sucede, ni solamente lo que nos ocurre. Cuenta nuestra participación en el mundo y su devenir, y se detiene y otorga sentido a lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia mientras lo transitamos y hacemos. El mundo del relato de experiencia es resultado de indagar e inscribir narrativamente el mundo de la experiencia vivida, su transcurso en el tiempo y nuestro compromiso en él, y se configura mediante la puesta en intriga del relato y la delimitación del escenario, los personajes y la acción. Supone siempre una interpretación del mundo y de nuestro lugar y tránsito en él.

El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestro involucramiento en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambos, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato que producimos. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefinen nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos. Relatar nuestra experiencia produce una imagen de nosotros mismos que se proyecta como identidad narrativa y da cuenta de nuestra formación.

De este modo, la narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y de Lara, 2010). Pero a diferencia de otros relatos (auto)biográficos que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Nos hacen configurar en una totalidad coherente cuestiones dispersas de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en un “tiempo narrativo” y que permiten presentarnos a nosotros mismos como una “identidad narrativa” a través de su intriga (Ricoeur, 2006; Arfuch, 2005). Si se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicas: el tiempo y el mundo del relato dan cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia pedagógica que vivimos -o de la que fuimos testigos, indagamos o nos informamos-, y no solo sobre nuestra vida o práctica profesional como una totalidad que se expresa evolutivamente en el tiempo. De esa manera, el relato de experiencia nos previene de las tentaciones de la “ilusión biográfica” y de sus exigencias de coherencia narrativa sobre una identidad que transcurre fija, inmutable, las circunstancias del paso del tiempo, y que se confecciona sobre la base de una serie de valores, perspectivas y proyecciones elaboradas por el presente del narrador. También nos ayuda a distanciarnos y alienarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación.

Esta preferencia tiene que ver también con las potencialidades que presentan los relatos de experiencia para contextualizar histórica y geográficamente las historias que se cuentan (Suárez, 2020). Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros, o de sí mismo, que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio temporales. Ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido.

Narrativas pedagógicas y políticas de identidad docente en disputa

Además de este giro intelectual en el campo académico de la educación, la narrativa pedagógica ha creado la inquietud metodológica, los recursos discursivos y los dispositivos pedagógicos para imaginar y experimentar modalidades participativas de investigación-formación-acción docente que podrían contribuir a la democratización del conocimiento educativo y a revitalizar el discurso, el pensamiento y la conversación pedagógicos. Actualmente es relativamente fácil encontrar docentes y educadores en muchas universidades latinoamericanas y europeas participando, aunque con diverso compromiso, en equipos de investigación narrativa y (auto)biográfica regulados por criterios académicos y acreditados por instituciones y programas de ciencia y técnica (de Sousa, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2014). Los docentes comienzan a “entrar” a la universidad no sólo como objeto de investigaciones o de capacitaciones y asesoramiento experto, sino también como productores legítimos de discursos, saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos de investigación narrativa y (auto)biográfica, y como copartícipes de la totalidad o de algunos momentos decisivos del proceso de investigación y de formación. También resulta más usual encontrar investigadores universitarios participando en redes y colectivos de docentes que se organizan para investigar sus prácticas desde perspectivas narrativas y (auto)biográficas o etnográficas y para co-formarse mientras investigan (Suárez, 2015a). Mediante dispositivos dialógicos de extensión universitaria, los investigadores educativos “salen” de la universidad no solo para realizar el “trabajo de campo” de sus proyectos o para transferir los conocimientos y capacidades que produjeron en ellos, sino también para aprender de los otros y entablar con ellos conversaciones que colaboran en transformar sus formas de investigar, formar y actuar.

Estas zonas de contacto entre el mundo de la investigación académica y el mundo pedagógico de las escuelas recrean las condiciones para que la narrativa (auto)biográfica de los docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos y tomados en cuenta por las políticas de identidad docente disponibles. A través de este trabajo en cooperación y

diálogo, los discursos y los saberes de oficio de los enseñantes se profundizan y reelaboran, y nuevas posiciones docentes, de investigación y de formación comienzan a emerger y reconfigurar el territorio de la pedagogía. Aunque la retórica productivista, administrativa y empresarial sea moneda corriente en la entonación dominante de los discursos públicos acerca de la educación, las prácticas narrativas biográficas y autobiográficas se han expandido notablemente entre los docentes. Tal vez por la necesidad de dar sentido al propio oficio, saber y obrar, o por el impulso a enunciar una vez más la propia identidad profesional, desgastada por tanta indiferencia destituyente y tanto mandato improbable, los maestros y profesores escriben, leen y conversan en torno a relatos pedagógicos y a otras narrativas de sí que tienen como escenario al mundo escolar (Suárez, 2020).

Aún cuando la vida en las aulas se les torna adversa para pronunciar su palabra o escribirla y se reconocen como una minoría movilizada, muchos docentes se empeñan en contar lo que hacen, en documentar cómo y porqué lo hicieron, en narrar cuál fue el recorrido biográfico que realizaron para llegar a ser los docentes que son, o cómo fueron las condiciones históricas, sociales, políticas que contextualizaron sus prácticas (Suárez, 2014). Aunque el discurso mediático y mercantil los señala como responsables de la crisis de la escuela, ya sea por obsoletos, perezosos, ideologizados o torpes, esos docentes se obstinan en relatar los secretos y saberes del hacer escuela, del hacer aula y del hacer enseñanza, y en compartir las preguntas todavía sin respuesta, a seguir indagando, que elaboraron a lo largo de su obra. Ensayan argumentos e inventan tramas para decirlos o escribirlos o conversarlos de mejor manera, con sus propias palabras y dudando de ellas, desde sus propias perspectivas y distanciándose para mirarlas, recuperando, documentando y recreando su saber. Más allá de la premura de la gestión y del control evaluador del trabajo docente intensificado, se detienen junto con otros en la soledad y el silencio de la escritura, la interrupción de la lectura, el instante de la escucha y el detalle del comentario de relatos de oficio. Y muchos lo viven como resistencia activa, como producción de acontecimiento pedagógico, de obra de artesanos de la enseñanza (Alliaud y Antelo, 2011).

En Argentina y otros países de América Latina esta tensión es cada vez más evidente y descarnada. Ya es pública, política. Y manifiesta una confrontación acerca del sentido de la escuela y del lugar de los docentes y la enseñanza en las tareas de la transmisión cultural y la formación de las nuevas y viejas generaciones. A cada lado de la puja se afirman y articulan significados, valores y sujetos del campo pedagógico que elaboran y antagonizan discursos, despliegan prácticas y dirimen intereses que refieren a formas muy diferentes de entender, hacer y nombrar la educación, la docencia, la formación y la enseñanza. Desde un polo de la disputa, y más allá de sus matices, ciertos discursos públicos y políticas educativas en torno de la docencia la desconocen como interlocutora competente para opinar sobre los problemas de la escuela y sus posibles soluciones. Con un desdén explícito, la desacreditan como creadora o portadora de saberes que ayudarían a comprender mejor lo que sucede con la enseñanza, y la menosprecian como sujeto de experiencias educativas valiosas que merecen documentarse y compartirse (Suárez, 2016). Su mirada y sus alocuciones son pesimistas, a veces cínicas, destituyentes: la escuela pública, la enseñanza y los docentes, tal como los conocemos e imaginamos, tienen poco que ofrecer al mercado y a sus renovadas exigencias sobre la reproducción social. De

hecho, el reciclaje de las políticas neoliberales en educación en la región ha profundizado hasta la destitución su desapego por las instituciones, los sujetos y las prácticas que podrían garantizar el derecho a la educación, al que ni siquiera mencionan. Pretendiendo ser innovadoras, despojadas de cualquier argumento doctrinario, sino más bien sintéticas e infográficas, esas políticas educativas dispersas, sin programa, se afanan por imponer su receta gerencial y por convencer a través de la pedagogía del marketing y la didáctica del coaching, acerca de las ventajas del software educativo y el auto-aprendizaje mediado por tecnologías digitales por sobre la enseñanza, la docencia profesionalizada y la forma escolar clásicas. Presentándose como garantía de eficiencia del sistema y evadiendo cualquier referencia a la tradición pedagógica, afirman la necesidad de prescindir de los costos, derechos laborales y conflictos gremiales de los enseñantes.

Desde el otro polo de la contienda, y resistiendo afirmativamente las prácticas y discursos que los condenan a la desaparición, el silencio o la pasividad, muchos docentes siguen preguntándose sobre su lugar en la escuela y la transmisión cultural, las relaciones que sostienen con el conocimiento y los saberes del oficio, los vínculos que promueven con los estudiantes y sus comunidades, las maneras en que llevan adelante, reflexionan y nombran sus prácticas pedagógicas, las formas pedagógicamente adecuadas de aprovechar las tecnologías digitales para expandir derechos y mejorar la enseñanza. Y cada vez más lo hacen narrando, contando historias, indagando su experiencia, sistematizando sus prácticas, en instituciones de formación, colectivos docentes, redes pedagógicas o movimientos de educadores (Suárez, Dávila, Argñani y Caressa, 2017). Algunas de las manifestaciones y movilizaciones, que vienen invitando a la docencia a la indagación, la auto- y la co-formación y la acción crítica en América Latina y Argentina, son:

- la Red Latinoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela, en la que se enredan una pluralidad de colectivos y redes pedagógicas de educadores de Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, Perú, Chile, México, Uruguay y España, muy diferentes entre sí pero que comparten la inquietud y la aventura de investigar a la educación desde la escuela y sus propias prácticas y experiencias;
- el Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela, que participa en otras redes de educadores investigadores a nivel internacional y que articula a otras redes de investigación-formación-acción docente de Argentina;
- el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que impulsa la Internacional de la Educación y varios sindicatos docentes de países de América Latina y que promueve la movilización político-educativa de los docentes de la región;
- la Expedición Pedagógica y el Movimiento Pedagógico Nacional de Colombia, que significaron acontecimientos pedagógicos liminares en la movilización intelectual, social y política de los docentes colombianos y del subcontinente;
- la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, en la que vengo participando activamente junto con mi grupo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desplegando procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas junto con otros actores, organizaciones, instituciones, redes y colectivos de docentes; y
- todas las redes pedagógicas y colectivos de educadores que confluyen en estas u otras experiencias colectivas, organizadas y centradas en la investigación pedagógica

de los docentes, la formación entre pares y la acción crítica en el campo educativo.

Aún con sus diferencias, o tal vez a partir de ellas, todas estas redes y colectivos exploran otros lenguajes, géneros discursivos y prácticas pedagógicas, así como amplían y pluralizan las posiciones docentes en el campo intelectual de la educación (Suárez, 2015b). Todas ellas, aunque con diferente protagonismo y en grado diverso, utilizan narrativas pedagógicas autobiográficas, etnográficas y literarias para dar cuenta de las experiencias, saberes y dispositivos que forman parte de su obra y se orientan a “profundizar narrativamente” la educación (Contreras, 2016), a recrear el lenguaje de la pedagogía y a generar un imaginario de investigación más sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar. Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y movimiento pedagógico de educadores, recrean un territorio fértil para construir una política de identidad profesional y laboral basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de maestros y profesores y en la lectura, interpretación y comentario entre pares de esas obras pedagógicas (Suárez y Dávila, 2018).

En la intersección de esta movilización pedagógica de los docentes con la extensión de la “condición biográfica” (Deroly Momberguer, 2016) en el campo educativo, se fueron configurando oportunidades hasta entonces inéditas para que los maestros y profesores tomen la palabra, narren sus vidas profesionales, indaguen sus experiencias escolares, repiensen sus saberes de oficio, e intenten inscribir esas historias en la memoria pedagógica de la escuela y el debate educativo público. Tal vez por eso, este movimiento a favor de la repedagogización de la escuela y del trabajo docente (Mejía, 2009) mediante la elaboración, circulación y conversación en torno de narrativas pedagógicas, también se pone en tensión con las tradiciones y “políticas de designación” de la docencia, esto es, con aquellas prácticas discursivas que pretenden fijar su identidad profesional a una posición estable y deseable (ya sea “sacerdote laico”, “técnico”, “funcionario público”, “investigador” o “emancipador”), que determina o condiciona el conjunto de la actividad docente, y que requiere ser reconocida como toma de conciencia de la propia esencia de ser docente y como carnet de afiliación a una identidad cerrada de antemano y para siempre. Por el contrario, todo este entramado plural en movimiento pretende construir legitimidades (políticas, epistemológicas, intelectuales, pedagógicas) en torno de espacios, tiempos y recursos metodológicos (dispositivos pedagógicos) para que los educadores indaguen, documenten y cuenten con sus propias palabras, crítica y reflexivamente, la experiencia diversa, singular, situada y recreada de venir siendo docentes en nuestros países y en estos tiempos. La identidad del docente será el resultado de ese proceso reflexivo y crítico de enunciación, de toma de la palabra, de innovación semántica, de disputa de sentido y de construcción discursiva de la obra; será el resultado siempre precario del relato y de la serie de significantes que usemos para darle sentido a nuestra historia desde la posición que ocupamos mientras la narramos.

Movimiento plural y revitalización de la pedagogía

A partir de esta apuesta por la revitalización de la pedagogía y por disputar una posición de enunciación para la docencia, propongo pensar el movimiento pedagógico de docentes como parte de un movimiento intelectual y político más amplio, que pretende “recuperar

a la pedagogía” como un campo de saber, experiencia, discurso y subjetivación específico que puede contribuir al reconocimiento de discursos, prácticas y sujetos pedagógicos desacreditados, destituidos o producidos como ausentes (Suárez y Dávila, 2018). La emergencia, consolidación y hegemonía de los discursos educativos de tono positivista y cientificista desplazaron al saber pedagógico hacia los márgenes o por fuera de sus delimitaciones epistémicas, atomizaron su objeto de estudio a través de investigaciones educativas especializadas y, muchas veces, colonizaron su lenguaje desde discursos técnico-disciplinarios extranjeros a la práctica escolar, o simplemente lo ignoraron como expresión de creencias y prejuicios generados por el sentido común. Y si bien esas investigaciones ampliaron el conocimiento educativo positivo, así como estructuraron un campo científico y comunidades académicas relativamente estabilizadas, al mismo tiempo devaluaron y erradicaron formas de saber y de experiencia que tenían una cierta tradición en materia de experimentación e indagación pedagógica. Pero, sobre todo, colaboraron a ahondar la escisión y la jerarquía que separa a docentes e investigadores y especialistas en el campo de la educación (Diker, 2010).

Desde la matriz epistemológica “indolente” (De Sousa Santos, 2009) de la ciencia, particularmente de cierta versión tecnocrática de las ciencias de la educación, se consideró a la pedagogía, en el mejor de los casos, como “ciencia práctica o aplicada”, sucedánea de la didáctica, o bien se la diluyó en ese territorio difuso y poco probable del saber que se ubica, como un eslabón perdido, entre la ciencia y el sentido común, entre el conocimiento productivo y validado por la investigación científica que se genera en el “campo intelectual de la educación” y su “recontextualización” escolar, mediada y operada por los habitantes del campo pedagógico, fundamentalmente maestros y profesores (Díaz, 1995). Junto con ese corrimiento del saber pedagógico hacia la periferia del circuito de producción, circulación y recepción del conocimiento educativo no solo se ensanchó la división técnica del trabajo pedagógico, que tendió a naturalizarse como estructural, sino que también se profundizó la división social y la jerarquía de poder/saber que exonera a los docentes de cualquier compromiso con la creación de saberes pedagógicos. De esa forma, junto con el saber pedagógico acerca de la transmisión cultural, la formación de los sujetos, el acto educativo, el “hacer escuela” y “hacer aula”, los docentes fueron subordinados al saber de código disciplinar y a sus especialistas como meros receptores de sus discursos formalizados y aplicadores de sus conocimientos. Esta subalternización de discursos, saberes y sujetos trajo aparejado no sólo la profundización de las relaciones asimétricas del campo educativo, sino también el “desaprovechamiento” de oportunidades para construir formas más ecológicas de saber, experiencia y discurso educativos (Suárez, 2015a).

Como parte del movimiento a favor de la recreación de la pedagogía y del surgimiento de nuevas posiciones para su enunciación, Meirieu (2016), por ejemplo, propone recuperarla de los “lugares comunes” y de la banalización teórica a la que la someten la “vulgata pedagógica” que pregonan los medios de comunicación y la literatura comercial. Aduce que esas formas de discurso educativo simplifican al extremo y sin ninguna distancia crítica la complejidad del acto y del saber pedagógico, al mismo tiempo que propagan imágenes y sentidos superficiales sobre lo que es aprender, educar y formar. También advierte sobre la reducción operada por cierto discurso tecnocrático que, apoyado en la supuesta cientificidad de las neurociencias y la gestión de los sistemas, “mercantiliza” la educación,

comercializa a la escuela y destituye al docente y la enseñanza, al mismo tiempo que dispone políticas de control técnico y de disolución de la práctica docente mediante el uso autoadministrado de tecnologías virtuales. Y propone como antídoto retomar la lectura y el estudio de los clásicos de la pedagogía, sobre todo, los del movimiento de la “escuela nueva”. De manera convergente, otros, como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, llaman a “reconceptualizar la pedagogía” o a trazar su “campo conceptual” a fin de precisar su estatuto epistemológico y profundizar su lenguaje (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saénz y Álvarez, 2003). Se trata de renombrar la pedagogía y para ello valerse de nuevas lecturas, aproximaciones teóricas y miradas sobre las prácticas.

Asimismo, desde la convicción de que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable” y una nueva propuesta de articulación con la literatura, el cine, la música (el arte en general) y la filosofía, otros, como Larrosa (2005 y 2020), Bárcena (2020) y Skliar (2010), proponen inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica, tornar al oficio de profesor una “materia de estudio” y constituir una voz y una prosa en torno a ella. La “prosa del profesor”, las “biografías de aula”, el intercambio epistolar y la charla entre amigos sobre libros, lecturas e historias, son algunos de los ejercicios que proponen para dar cuenta de la materialidad de la escuela, sus detalles y los ínfimos momentos que la constituyen. Yo mismo, en otras oportunidades (Suárez, 2008 y 2015a), aporté al debate algunos comentarios relativos a la importancia de la participación y el protagonismo de los docentes en el estudio del mundo escolar y la democratización y horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. También describí la política de (re)conocimiento implicada en la “revitalización” del discurso, el saber y la práctica pedagógica como parte de un programa pos-crítico desde el Sur.

Como puede percibirse, las voces que alientan y demandan, de una forma u otra, la recuperación del saber pedagógico como una forma de saber válida, específica e irreductible, reclaman al mismo tiempo la indagación, el desmonte y la reinención del lenguaje de la educación y delimitan todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas, que posicionan a los docentes y su activa participación en un lugar privilegiado. Las perspectivas, las tradiciones y los recorridos que confluyen en esa posición frente al conocimiento educativo reconocen muchas diferencias entre sí, pero también acuerdan en que el saber pedagógico viene siendo desacreditado y descalificado, producido activamente como ausente, e inclusive negado, por ciertas prácticas discursivas e institucionales que se dirigen a destituirlo y olvidarlo. Se refieren a ese saber acerca de la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos, que en la escuela se expresa como saber “hacer escuela”, “hacer aula”, “hacer enseñanza”. Un saber de oficio que es siempre situado, que se fundamenta e informa en un obrar, en una praxis educativa, que se configura desde un “saber de experiencia” en contextos de cotidianidad escolar, que se compone y valida mediante criterios y reglas específicas, propias del campo pedagógico, y que es inasible mediante las reglas y recursos metodológicos del saber disciplinado. Un saber que se forma, manifiesta y traduce en obras pedagógicas y que requiere ser validado para tornarse público (Alliaud, 2011). Reducido a mero sentido común, empequeñecido como expresión de un saber popular perimido, debilitado como estertor ideologizado de grupos anacrónicos, el saber pedagógico, para ser recuperado y revitalizado, requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como

pensamiento. Las narrativas pedagógicas, particularmente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, parecen ofrecer buenas oportunidades para eso.

Documentación narrativa, movimiento de docentes y pedagogía

La posible contribución de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2011, 2014 y 2015b; de Oliveira, 2019) a los campos de la investigación y de la formación, a la movilización política y pedagógica de los docentes y a una política de identidad docente que reconozca sus experiencias, discursos y saberes, tiene que ver con el intento de sistematizar, profundizar y democratizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación. Con el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela y de desplegar procesos de reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar, esta estrategia de investigación-formación-acción docente despliega un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula metodológicamente la indagación narrativa y autobiográfica de los participantes. Ese dispositivo organiza el desarrollo de un itinerario de indagación coparticipada entre docentes y entre docentes e investigadores-coordinadores que es, al mismo tiempo, un proceso de auto, co y con-formación en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno del saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él. En una suerte de espiral hermenéutica colectiva los docentes narradores cuentan sus historias una y otra vez, transformando su saber de experiencia en saber pedagógico y desplegando en cada versión de los relatos nuevas versiones de sus identificaciones narrativas (Suárez, 2020).

Más allá de las diferentes formas que adopta en cada territorio y en cada caso, este dispositivo metodológico secuencia una serie de ejercicios narrativos y autobiográficos para que los docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica profesional y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) que propician relaciones de horizontalidad entre los participantes y la transmisión recíproca de los “saberes de oficio” mediante secuencias espiraladas de escritura, lectura, comentario y conversación entre pares en torno de los relatos de experiencia. Para alcanzar estas metas, el itinerario de trabajo dispone un conjunto de recaudos metodológicos para que los participantes: a) indaguen narrativa y autobiográficamente momentos y acontecimientos significativos de sus trayectorias de formación y vidas profesionales, b) objetiven, reflexionen, tensionen y debatan sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos laborales y profesionales, y c) puedan reconstruirlas, problematizarlas y transformarlas mediante recursos narrativos y (auto)biográficos en comunidades de interpretación pedagógica (Suárez, 2016).

Incorporados a colectivos de investigación-formación, que adoptan la modalidad de “talleres” (Batallán, 2007), los participantes se vuelven “docentes narradores” de sus experiencias pedagógicas en la escuela y se comprometen en procesos cooperativos de escritura y re-escritura, de lectura entre pares y de conversación informada en torno de sucesivas versiones de relatos. A través de estos momentos claves del dispositivo metodológico, entre los que también se organizan secuencias de indagación,

contextualización y triangulación, búsquedas y lecturas bibliográficas y momentos de reflexión metodológica, los docentes se forman al mismo tiempo que narran, investigan y tematizan las maneras en que otorgan sentido y dotan de significaciones a sus mundos e identidades profesionales y laborales. Cuando los docentes relatan y escriben una y otra vez los sucesos escolares en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos, ya objetivados en textos, se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones. Al carácter formativo de la escritura de sí y la lectura solitaria del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores en un marco conversacional de intercambios. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en esta espiral colaborativa de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifiesta que éste ha superado las pruebas de “publicabilidad” definidas localmente, aunque en diálogo con formas de evaluación consagradas por las diferentes tradiciones de investigación educativa. Finalmente, cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados a los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como artesanos pedagogos mediante su obra de enseñanza, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de documentos pedagógicos, e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación (Dávila, Argnani y Suárez, 2019).

En el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires hemos desarrollado muchos procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de manera coparticipada con diferentes actores, organizaciones e instituciones del campo pedagógico: ministerios y secretarías de educación, jefaturas regionales de educación, sindicatos, institutos de formación docente, organizaciones sociales, redes pedagógicas y colectivos docentes. En esos proyectos pudimos explorar junto con otros las potencialidades y también los límites de los relatos de experiencia para dar cuenta de los aspectos no documentados de la experiencia escolar, para promover la indagación narrativa y autobiográfica de la propia práctica docente y para vehiculizar procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017). También pudimos investigar los alcances de las narrativas pedagógicas para revitalizar el lenguaje de la educación y las características que adquiere su elaboración en redes y colectivos de docentes movilizados por la recuperación de la pedagogía, así como ensayar reformulaciones o innovaciones que ampliaron los marcos de participación de los docentes sin ir en desmedro de las exigencias metodológicas de la investigación narrativa y (auto)biográfica y de los encuadres pedagógicos dialógicos de la auto y co-formación (Suárez, 2016). Pero fundamentalmente pudimos vivir la experiencia política y pedagógica de vincularnos con otros actores del campo educativo para explorar las posibilidades de la narrativa (auto)biográfica para decir, hacer y valorar la pedagogía de otra manera y para producir acontecimientos y prácticas colectivas que reafirmen la centralidad de los

docentes como sujetos de cambio escolar.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía* 23(61), 81-92.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-44) Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Bárcena, F. (2020). Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio. En J. Larrosa, K. Rechía y C. Cubas (Eds.) *Elogio del profesor* (pp. 43-76). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1) 40-65.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Frison Abrahao, y Barreiro (Orgs.) *A nova aventura (auto)biográfica* (pp. 251-288). Tomo 1. Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-166). Barcelona, España: Paidós.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Barcelona, España: Laertes.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la enseñanza. En de Souza (Org.) *(Auto)biografias e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação* (pp. 37-62). Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comp.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- Dávila, P., Argnani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 33(94), 141-158.
- de Oliveira, A. (2019). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio no território rural*. Curitiba, Brasil: CVR.
- de Souza, E. (2014). Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62), 787-808.
- de Souza, E., Serrano Castañeda, J. y Ramos Morales, J. (Coords.) (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* 19 (62), 683-694.
- de Souza, E., Passeggi, M., Delory-Momberguer, Ch. y Suárez, D. (2010). Fios e teias de uma rede em expansao. Cooperaçao acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Teias* 11(21), 123-146.
- Delory-Momberguer, Ch. (2016). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- González-Monteagudo, J. y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62) 809-829.
- De Sousa Santos (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 333-358). Madrid, España: La Piqueta.
- Diker, G. (2010). Laberintos de la palabra escrita del maestro. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 231-266). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera. En Biddle, Good y Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona, España: Paidós.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En J. Larrosa y C. Skliar (orgs.) *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-40). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2020). Impedir que el mundo se deshaga. En J. Larrosa, K. Rechia y C. Cubas (Eds.) *Elogio del profesor* (pp. 77-119). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Lechner, E. y Abrantes, P. (2014). La investigación (auto)biográfica en Portugal: un mapeo y dos estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62) 859-883.
- Meireiu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mejía, M. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Revista Nudo y Nudos* 2 (18), 4-19.
- Murillo Arango, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: EFFL y CLACSO.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. En T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Barcelona, España: Pomares Corredor.
- Passeggi, M. y de Souza, E. (Org.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración*. México D. F., México: Siglo XXI.
- Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62), 831-858.
- Skliar, C. (2010). *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdllick (Comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En R. Elisalde y M. Ampudia (comp.) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 193-214). Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación

- narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE* 30, 17-30.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIX (62) 763-786.
- Suárez, D. (2015a). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En D. Suárez, F. Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 15-54). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Suárez, D. (2015b). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En E. de Souza (Org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formacao* (pp. 63-86) Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En I. Braganca, M. Abrahao y M. Ferreira (Orgs.) *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 99-114). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Suárez, D. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En J. P. de Araújo y R. Erbs (orgs.). *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências* (pp. 65-80). Porto Alegre, Brasil: Paco Editorial.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* 3 (8) 350-373.
- Suárez, D., Dávila, P., Argnani, A. y Caressa, Y. (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista E+* 7(7) 244-253.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez Boom, A., Quinceno, H., Saénz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros.

Alter(n)ating the conditions of authority of contemporary narrative investigation: ties, tangle and tears.

María Marta Yedaide

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

E-mail: myedaide@gmail.com

Luis Porta

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

E-mail: luisporta510@gmail.com

Francisco Ramallo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

E-mail: franarg@hotmail.com

Resumen

En este artículo nos proponemos deambular por territorios significantes de la investigación científica en el tiempo-espacio que habitamos y al interior de unas atmósferas vitales particulares que nos procuran condiciones de intermitente (in)hospitalidad para la producción académica. A propósito de los giros lingüístico y hermenéutico, primero, los giros afectivo y ontológico más recientes y la confluencia del neomaterialismo con sus reverberancias en lo postcualitativo y lo antimetodológico advertimos una alteración profunda en los marcos interpretantes de la investigación científica inversamente proporcional a una obstinada fuerza de resistencia necropolítica alojada en los regímenes de poder moderno/coloniales que regulan la vida académica. Investigar desde una perspectiva narrativa y autobiográfica sigue siendo un movimiento arriesgado. Partimos del análisis de dos casos -dos revisiones de pares en sendas publicaciones científicas, las cuales exponen de modo quasi-pornográfico la captura de la fuerza institucional en la disputa por las soberanías en la actividad académica-

Palabras clave: investigación narrativa, regímenes de control moderno/coloniales, soberanía académica, alternancias.

Abstract

In this article we intend to explore the meanings of educational research which prevail in the local scenarios and to show how they alternatively (dis) enable our academic work. Stemming from the linguistic and hermeneutic turns first, and later from the affective and ontological turns and their intimacy with the new materialism, post-qualitative research and even anti-methodologies, we notice a significant change in the interpretative matrixes of scientific research that is being resisted and counterbalanced by the reinforcement of certain modern/colonial power regimes that attempt to keep on regulating academic life. Adopting a narrative and autobiographical stance is still risky. We thus engage in the analysis of two peer-review reports which portray the power disputes that harass academic sovereignty nowadays.

Key words: narrative research, modern/colonial regimes, academic sovereignty, alternations.

YEDAIDE, M. M.; PORTA, L. y RAMALLO F. (2021) "Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-309>

RECIBIDO: 15/12/2020 – ACEPTADO: 20/12/2020

Introducción

Como opción necesaria del tipo de artículo que iniciamos, comenzaremos por dar cuenta de las regiones del deseo que esta posibilidad escritural activa. Como académicos¹ de una universidad pública, comprometidos con la educación docente en sentidos anchos y complejos, aludiremos entonces a la vocación ética y estética que nos convoca.

Empezaremos por lo estético, ya que anuncia sin lugar a duda el desmarque más radical de aquello que denominaremos “investigación tradicional” y respecto de lo cual venimos escribiendo (Porta, 2020; Yedaide, 2019, 2020). No es que nuestro interés primordial haya sido inicialmente la práctica de la investigación social en sí, sino que nuestros despliegues en la producción académica dentro del dominio de las ciencias de la educación, con sus maravillosos enredos con las pedagogías críticas, descoloniales y queer², nos dejaron ineludiblemente de cara a la tarea de argumentar a favor de ciertos micro movimientos disidentes. Precisamente allí radica la propuesta del texto: intentaremos dar cuenta de una captura del proceso en espiral que ha supuesto, primero, afectarnos por los contenidos que la ciencia social viene produciendo y por las interlocuciones que nosotros mismos hemos ido propiciando y, luego, afrontar las rebeldías que estos intercambios exigieron respecto de modos más convencionales de hacer investigación. Si bien existen poderosas razones para abandonar las formas de producción científica que primaron en el siglo XX a favor de un corpus de prácticas rebeldes, re-existentes y de gran presencia y pregnancia social reciente, en los rituales y rutinas de la academia se sostienen, todavía, estas necropolíticas (Mbembe, 2011).

No debería sorprender, entonces, el bastión de resistencia ya franqueado respecto del uso de la primera persona del singular y del plural en este artículo. Tanto el giro narrativo como el giro ontológico han extirpado de raíz las bases epistemológicas que sostuvieron la *hybris* del punto cero (Castro Gómez, 2005); la implicación en el marco el enfoque clínico en las Ciencias Sociales (Souto, 2014; Ardoino, 1997), las antimetodologías y sus etnografías de larga duración (Nordstrom, 2018) y las afectaciones sensibles de la investigación (auto) biográfica narrativa (Porta, 2020) son algunos desarrollos que ilustran la estela de un recorrido que se ensancha y profundiza. Esto no implica, no obstante, que el uso de la primera persona no resulte incómoda a ciertos lectores, especialmente quienes patrullan las fronteras (Solana, 2017) mediante el arbitraje científico. También en esta dirección se orienta el presente artículo.

Al hablar de las regiones del deseo y la vocación estética buscamos, precisamente, dejar en claro las lentes interpretantes ineludibles: el giro afectivo (Cuello, 2019; Macón, 2020) hace mella en esta manera de sentipensar la investigación, que es latinoamericana y *ch'ixi* (Rivera Cusicanqui, 2018), profana, insurrecta y sensible a la belleza como oportunidad de la conmoción, a partir de la incomodidad que genera la negatividad de una herida que nos sabe y reconoce comunes en la vulnerabilidad (Han, 2015). Es entonces la estética la que nos deja a las puertas de una ética al exponer esta comunidad en la hondura del sentir, allí donde la alteridad y la extrañeza no quieren ser resistidas sino reconocidas como otredades significativas (Haraway, 2017), hermanadas en la experiencia vital y su sentido común. Como sostiene maravillosamente Byung-Chul Han, siguiendo a Scarry, “la retirada del sí mismo es esencial para la justicia” (Han, 2015, p. 87).

Cuando esta retirada del sí mismo se concreta, el modo que asume la alteridad im-

porta. Y es en este contexto que el mito de la objetividad desata su fuerza destructiva, al operar como una suerte de exo-humanización -una de las deformidades moderno-coloniales, prima hermana de la deshumanización que retrató tan exquisitamente Franz Fanon (2009 [1952])- . Al salirse del cuerpo, el tiempo y el espacio, el conocimiento miente sobre una parte de sí mismo y obtura el despliegue de sus rasgos más interesantes: la finitud, la volatilidad, la contingencia. Pero, más importante, lo objetivo privilegia un punto de vista desautorizando lo alterno, deshaciéndole las bases de toda legitimidad, negando la coexistencia de esos otros sistemas perceptuales rivales respecto de las interpretaciones posibles de/sobre la vida. Esos desperdicios de la experiencia, como gustó llamarlos oportunamente Boaventura de Sousa Santos (2006), sin embargo no fueron tales: resistentes como esos ríos que subterráneamente preservan sus cauces (Bardet & Rolnik, 2018), los saberes alguna vez marginados, empujados a los baldíos de las academias y lo erudito, supieron re-existir. Y la obstinación dejó en evidencia el carácter ilusorio de la objetividad, primero, como error epistemológico, en tanto negación de la corpo-política y la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2001).

Después —o tal vez en simultáneo— aparecieron los costos políticos del mito de la neutralidad y la objetividad, dejando al desnudo una parte importante del arsenal de poder destructivo de la maquinaria moderna-colonial (Lander, 2001). La colonialidad del saber, cimentada sobre la autoridad social de las ciencias sociales, mostró su capacidad en tanto estrategia política en la condición colonial-capitalística, así como su colaboración con la proxenatación de la energía vital (Rolnik, 2019). Entre micro y meso políticas, las gentes del mundo han vuelto la mirada hacia los usos imperialistas de la parafernalia científica moderna y se han rebelado contra los dispositivos de control sobre la vida, les han dado vuelta y reinventado (Smith, 1999, 2005; Segato, 2015). Esto no ha detenido, sin embargo, la buena prensa de la objetividad científica, que todavía hoy se consume dentro y fuera de la academia como un baluarte y una garantía de seriedad y justicia. Tal vez siga siendo atinado recobrar de Eduardo Galeano esa supuesta conversación con Urteche en la que, al preguntarse por la objetividad, se responden que quienes la buscan están en realidad tratando de volverse objetos, para salvarse del dolor humano (Galeano, 2016).

Y en este punto del relato, en medio de la explicitación de las intenciones que conforman el punto de vista de quienes escribimos, se vuelve necesaria una aclaración respecto del modo en que percibimos los escenarios actuales. Nos plegamos para esto en la imagen aymara que Silvia Rivera Cusicanqui procura al hablar del Pachakutik, y que describe estas dos atmósferas de fuerzas semióticas convivientes que colisionan, agresivamente incluso, en un tiempo de intensa presencia de los que muere y nace (Rivera Cusicanqui, 2017). Percibimos, también, nuestros territorios sociales y académicos como escenarios de transición paradigmática, revueltos pero potentes en las futurabilidades que engendran (Berardi, 2018). Nos inscribimos como habitantes de una modernidad tardía, en la cual se despliega un continuum con un polo moderno-colonial y un polo de disidencia utópica que tímidamente va gestando nuevas cartografías topológico-relacionales del mundo (Rolnik, 2019). Creemos advertir en la práctica social contemporánea una suerte de tránsito hacia las zonas liminares, a lo que sólo estaba hasta hace poco como horizonte; la nebulosa persiste, pero se huele algo radicalmente distinto para lo cual este

tiempo revuelto pareciera ser propedéutico. ¿Estamos, tal vez, en esa turbulencia entre un tiempo agonizante y el preámbulo de un nuevo tiempo? Más allá de nuestra miopía para la percepción nítida de este supuesto umbral, experimentamos a diario en nuestra práctica de investigación científica la disputa de dos grandes metáforas de la experiencia planetaria, e intentamos reconocer las intenciones y las resonancias de cada apuesta y afiliarnos con plena conciencia ética en la proximidad de una de estas opciones.

Desde este posicionamiento ético-onto-epistémico nos desterritorializamos en nuestras investigaciones, empujados por las pedagogías descoloniales, queer, uterinas, disidentes (y sus etcéteras infinitos) y desde allí advertimos las fuerzas conservadoras que tratan de encapsular lo académico en las normas institucionales todavía vigentes. Nos compromete en ese punto la captura del sentido común (Solana, 2017) y provoca ejercicios como el que aquí compartimos, que se empeñan en poner conciencia en los procesos que, de otro modo, se performan cotidianamente en las sombras.

También nos territorializamos intermitentemente, como haremos en este artículo. De hecho, continuaremos el relato según las expectativas de las publicaciones académicas, exponiendo nuestros encuadres conceptuales —sentipensados como las interlocuciones sostenidas, aunque diferidas en tiempo y espacio, con voces interesantes— para luego presentar documentos de una instancia de trabajo de campo. Esperamos que los contrastes que surjan entre uno y otro apartado colaboren solidariamente en la construcción del estado de situación que presentamos y nos comprometan en una profunda reflexión sobre los horizontes de la investigación educativa.

Razones pedagógicas para travestir la ciencia moderna (“Marco Teórico” o encuadres interpretantes)

Empezamos por la pedagogía no solamente porque nos afilia el campo educativo; lo hacemos desde la convicción de que las pedagogías están altamente implicadas en los procesos de (re) distribución de poder y autoridad social (Yedaide, 2020), en tanto se ocupan de pensar/nombrar/acuñar/defender narrativas respecto de lo educativo en las sociedades que habitamos. A su vez, esta noción de educación rebasa su fetichización en lo escolar y recupera, en cambio, su condición inmanente, ubicua y omnipresente respecto del tránsito de los relatos que “componen” “la realidad”. Estamos educándonos y re-educándonos constantemente, en la trama social cotidiana y a propósito de juegos y disputas permanentes respecto de los modos de nombrar y, entonces, de hacer visibles o incluso acuñar, realidades (Walsh, 2011; Yedaide, 2020). Toda práctica social, en su intencionalidad política, tiene vocación pedagógica; queda entonces pendiente la pregunta respecto de la investigación educativa como pedagogía, y las intenciones con las que colabora.

Las razones son, por supuesto, argumentaciones y fundamentos parciales, de ningún modo abstraídos de los con-textos co-significantes de nuestras prácticas en la universidad. Igualmente intencionales son la elección de las palabras “travestir”, “ciencia” y “moderna”. Con estas opciones semánticas buscamos hacer fracasar la versión moderna de la producción de conocimientos socialmente validados (que seguimos llamando ciencia, pero cuyo sentido trastocamos) para salvarnos de las positivities tóxicas a las que de otro modo nos condenan (Halberstam, 2018). También buscamos activar las opciones políticas del lenguaje (Flores, 2017) al traer una palabra denostada, marginal, al centro

de la escena. Finalmente, y aunque para los lectores desprevenidos puede resultar simplemente denotativo, el uso de la palabra “moderna” intenta connotar una serie de vejasiones que en nombre de la racionalidad han afectado la vida planetaria al extractivizar nuestras fuerzas vitales a favor del capital.

Hablar de razones para hacer ciencia es, también, parcialmente reactivo a las tradiciones en investigación. Reducida incluso a método, la práctica científica muchas veces se aprovecha del sobreentendido que refiere al supuesto avance del conocimiento. Investigamos para conocer más, anticipar o predecir, propiciar lo deseado o alterar lo indeseado, aunque detrás de cada una de estas nobles intenciones se agazapa una razón de tono más metafísico. También desde estas pedagogías insurrectas preguntamos por las razones últimas, pero cancelamos la arbitrariedad con la historia y la universalidad con la contingencia. Atendemos a las consecuencias posibles de las narrativas que quedan investidas de verdad tras engendrarse en la usina de legitimidad científica: ¿a quiénes beneficiar? ¿qué sentidos sociales afectan? ¿cómo pueden colaborar con nuestras soberanías? (Kincheloe y McLaren, 2012). De nuestras lentes críticas rescatamos, asimismo, la vocación por la disputa de los grandes relatos y la confianza en la agencia en relación con la vida pública.

Pero es claramente la mirada descolonial la que altera la ecuación, no solamente por nuestro enraice territorial -que se expresa aún mientras trata de borrar su marca colonial- sino porque la historia ya no lleva mayúscula, sino que es memoria, y las cosmogonías alternativas disrumpen y minan las bases epistemológicas de la tradición occidental. Son sin dudas las re-existencias, la continuidad de modos otros de construir la experiencia, las que han desbancado a la historia única (Lander, 2001; Addieche, 2009).

Los movimientos que como pedagogías practicamos podrían leerse como espirales que se fugan de ciertas construcciones para reconocer las potencialidades de algunas alternativas. Por ejemplo, intentamos desplazarnos desde el realismo hacia la descomposición que se gesta en esa inevitable dispersión semántica de las cosmogonías coexistentes. Entendiendo al realismo como ficción, optamos por deshacer su imagen cerrada y buscar minuciosa y pacientemente esas tramas temporales y políticas que lo han compuesto. También, inevitablemente, abandonamos la esencialización estática que asumen las ontologías hacia el fluir incesante de la performatividad, que nos convida la impermanencia y singularidad de los acontecimientos. Afectados por los giros y los estallidos ontológico-epistemológico-éticos que proliferan sin comparabilidad o disciplina (Lupton, 2019; Porta, 2020), la investigación abandona el dato en favor de la experiencia y la técnica se subsume a la erótica (Ramallo, 2019). Estas (des) identificaciones (Muñoz, 2020) con los modos de sentipensar la ciencia social, que se tiñen de lo posthumanista y postantropocéntrico (Braidotti, 2016), inspiran mutaciones que hacen impensada la obediencia o fidelidad a los regímenes de verdad de las instituciones científicas tradicionales (Lincoln, 2011).

El dominio de la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica, puede leerse aquí como vertiente de nuestras rebeldías epistemológicas pero también como territorio (inestable) de tensiones que oscilan entre modos más tradicionales y otros claramente insurgentes. Desde la mirada más moderada -sostenida por autores ibéricos como Fernández Cruz, Bolívar, Domingo (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, 2002; Bolívar, Do-

mingo y Fernández, 2001) con antecedentes que se remontan a los años 30 del siglo pasado y la Escuela de Chicago, y apuntalada por los modos narrativo y paradigmático de Jerome Bruner, eventualmente cuestionados en 2003 en su *Fábrica de Ideas- lo (auto) biográfico* y narrativo se ha ido radicalizando y amplificando, no sólo en términos metodológicos sino también en sus bases epistemológicas y sus implicancias éticas (Yedaide, 2020; Porta, 2020). La condición narrativa de la experiencia humana y su potencia para la fundación de ontologías (Bruner, 2003), así como las indistinciones entre sujeto-objeto, experiencia-etnografía, vivo-no vivo (Nordstrom, 2018) han complejizado los abordajes e imposibilitado los confinamientos. Además de la original tesis respecto de la naturaleza narrativa de la propia ciencia, ya postulada por J-F. Lyotard en 1979, se impone al menos una sospecha -anudada a la corpopolítica del conocimiento y los reconocimientos de los puntos de vista- respecto de la cualidad autobiográfica que se compromete sutil pero ineludiblemente en todo relato. Las transfecciones y promiscuidades que el giro afectivo y los nuevos materialismos van exponiendo alteran profundamente las bases para practicar la investigación en nuestros tiempos.

Finalmente, y antes de compartir las experiencias que se gestan en la colisión de las desobediencias y los regímenes de poder que desafían, es interesante profundizar una última cuestión respecto de la interpretación, ya que los nuevos vientos amenazan, incluso, los fortines de una hermenéutica atrapada en la modernidad-colonialidad. Para esto decidimos recurrir al archivo: en 1966, en la antesala del mayo francés, Susan Sontag escribe su *Ensayo contra la interpretación*. Allí, de modo magnífico, Sontag se implica en historizar la fractura de la forma y el contenido, así como el surgimiento de la autorización de un cierto tipo de narrativas y el pliegue que gesta para lo alegórico, todo lo cual que nos deja a las puertas (colonialidad mediante) de la obsesión moderna con los subtextos (Sontag, 1984 [1966]). Si bien se refiere al arte, su argumento puede decir mucho también sobre las actitudes investigativas en ciencia social, nuestras facultades sensitivas embotadas y nuestra búsqueda de correspondencias o subyacencias. Creemos que estos aportes se hacen pertinentes para mirar el ejercicio que adviene, y que manifiesta choques entre sentidos que se asumen como autorizados y autorizantes.

Los refranes, últimos estertores (“Resultados” o aprendizajes en/por el trabajo de campo)

Podríamos territorializarnos y presentar lo que sigue como “resultados” de un “análisis documental”. Ciertamente daríamos así buena cuenta de lo que ocurrió, sólo que estaríamos obviando información sensible. Los dictámenes que sirven de documento son respuestas que hemos recibido a artículos propuestos para publicaciones académicas, y que nos han hecho replegarnos, volver a las bibliotecas y a las conversaciones que rescatan los argumentos que nos sostienen en los posicionamientos que adoptamos. No hay nada improvisado ni irresponsable en nuestra opción investigativa: hay un corpus de referencias teóricas, pero también formas de validez que se muestran como autenticidades (Kincheloe y McLaren, 2012) y, entonces, quedan sostenidas en la verosimilitud y la legalidad que otorgan todos quienes participan de la investigación al reconocerse en sus decires. Esta cuestión no es menor, ya que sostiene éticamente las razones de hacer ciencia.

Nuestras opciones ético-onto-epistémicas nos han convertido en revisores respetuosos; incluso hemos declinado invitaciones a evaluar cuando las presentaciones o propuestas distaban en sus fundamentos y puntos de vista de las nuestras. Y si bien sabemos zigzaguear, como propone Rosi Braidotti (2015), y evitamos contextos y situaciones inscriptos en regímenes de poder moderno-colonial (ciertas publicaciones, algunos tipos de convocatorias, actividades científicas que anuncian con claridad sus fidelidades antagónicas), a veces quedamos implicados en situaciones de violentos contrastes. Es el caso de algunas de las revisiones de nuestros artículos, a partir de las cuales se desautorizan las opciones tras el refugio de supuestas revisiones “objetivas”.

Entendemos que este tipo de conflictos no es novedoso, y sospechamos que se harán más frecuentes toda vez que las resonancias de estas pedagogías investigativas ganan audibilidad día a día. Hace ya unos años Cristina Nosei dedicó una presentación completa para rebatir unos dictámenes desde la autoridad de su biblioteca (Nosei, 2012). Un poco después ofrecemos este ejercicio reflexivo para poner palabra (y conciencia) en lo que pervive a pesar de lo que adviene.

Compartiremos entonces una serie de reflexiones a partir de dos narrativas (dictámenes) que se disponen completas en los anexos, aunque ficcionadas (se han deformado intencionalmente)³. Antes, sin embargo, creemos importante detenernos en la práctica de revisión por “pares” “ciegos”. Las comillas, por supuesto, son intencionales. Nos preguntamos, primero, si desde los paradigmas afectados por los giros ontológico y narrativo, la condición de par no debiera reclamar proximidad. ¿Cómo podría alguien, desde otro punto de vista, comprender el sentido que asume lo que se relata en un artículo? Si acordamos que el conocimiento es en realidad un acontecimiento contingente (Varela, Thompson y Rosch, 1997), las distancias geográficas —que, sabemos, comportan matices semióticos aún entre una lengua común— no deberían ser soslayadas. También podríamos conceder que el par fuera simplemente un académico con un formulario que llenar -cuestión que dejaría expuesta la pobreza de la esclavitud tecnocrática- pero no resolvería la posibilidad de la comprensión sin las marcas (biográficas, territoriales) de quien escribe. La ceguera es, entonces, aún más preocupante que la condición de paridad (que tampoco es tal en la relación de poder resultante, por supuesto). Contra la posibilidad de dar cuenta de quién es quién y desde dónde dice lo que dice, se evade también la responsabilidad de quien/es escribe/n, se obtura la manifestación de su/s punto/s de vista y se elude la misma información de quien lee, que queda reducido a un fiscalizador de ajuste a normas, como si estas no admitieran dispersión semántica o discrecionalidad. Pero lo que más intranquiliza es la mentira: el supuesto ciego ve, pero además tiene un punto de vista afectado por los modos de orientarse en su mundo (Ahmed, 2019). Está habituado a mirar de un cierto modo y, si es convidado a asomarse a otro territorio, necesitaría unas coordenadas originales -como un ritual de adecuar el calzado al entrar en casa ajena-.

La solución pragmática que recurre a una ceguera imposible privilegia, creemos, la eficiencia de un trabajo hecho a la posibilidad de implicarse en/con la alteridad y dejarse afectar por ella. Cuando esta extranjerización bilateral conlleva, además, un dictamen, el revisor clausura muchas otras conversaciones posibles, anulando seguramente lo genuinamente alternativo. Como sostiene Alejandro Grimson (2013), a veces los subalternos hablan, pero no tenemos las matrices de inteligibilidad para comprender, no solamente

lo que dicen, sino que efectivamente están diciendo algo. Clausurar aquello que no se aviene a lo esperado parece ser un modo eficaz de sostener la ilusión de que desean seguir callados.

La práctica de revisión por pares ciegos, entonces, encierra ya unos cuantos inconvenientes ético-políticos. La asiduidad con la que se usa como mecanismo de evaluación manifiesta, además, la pervivencia de la confianza en la objetividad —tanto en su posibilidad concreta como en las virtudes de su ejercicio— y compromete de ese modo las inquietudes antes desarrolladas. Como rito institucional, tiene amnesia de su génesis (Bourdieu, 1997 [1989]) y se continúa sin necesidad de justificarse, hasta que un movimiento resistente o disidente interrumpe su despliegue como hábito y la des-naturaliza. Aquí se erige la fuerza pedagógica de la pregunta por lo conocido, que extenderemos ahora a las rúbricas y orientaciones para la revisión de artículos.

Los documentos que presentamos y problematizaremos se han inspirado en una publicación nacional y una internacional. En la primera, los revisores están convidados a completar un cuadro que pre-define la orientación de la evaluación a un conjunto de observables que incluyen coherencia entre título, resumen y palabras clave, estructura de artículo científico, actualización y completo citado de la bibliografía, entre otras cuestiones. Con sus cuadros y las opciones múltiples (escalas de 1 a 5, sí/no/parcialmente, etc.) este tipo de rúbricas prefiguran lo “correcto” o esperado. Por supuesto, hay una cierta justicia implicada, ya que los criterios son públicos y esta parte de la evaluación pareciera constatar el cumplimiento de los acuerdos en las Normas para Autores. Como toda práctica normativa, permanece la preocupación por la prescripción que gesta: quienes desean publicar deben respetar ciertos procedimientos que entonces pre-moldean eficazmente la contribución. Además de la arbitrariedad que se expone ante la pregunta por el contenido de las rúbricas —que lejos de mostrarse como construcciones particulares se refugian en la pretensión del realismo— se supone que la resolución de cada inciso conduce hacia la decisión final respecto de si vale la pena publicar el manuscrito. En otras palabras, el valor de la obra descansa en el cumplimiento de las expectativas formales, sin dar lugar a criterios tales como la urgencia social o política de la discusión, la audibilidad que puede propiciar para lo diverso o las voces bajas, su potencia estética, las resonancias sensibles que puede motivar, la pertinencia que puede generar para el tránsito vital de quienes leen, etc. Lo más cercano a estos criterios, también caprichosos pero muy ligados a los motivos que suelen afectarnos como lectores, es la pregunta por la contribución que el artículo hace al campo académico-científico y la originalidad de tal aporte. Sucintamente, la primera es una prerrogativa de deidades y la segunda una quimera: desde la teoría del caos y la complejidad en adelante hemos resignado la esperanza de conocer las infinitas relaciones entre las cosas y los modos en que se transfectan y “causan” sus “efectos” y, en medio de estas promiscuidades, las interlocuciones se encadenan inevitablemente y cada idea es deudora de mundos (Bajtín, 1981).

Afortunadamente, o no tanto, los formularios de revisión dejan espacio para la fundamentación narrativa de la decisión. Citamos a continuación la versión ficcionada del texto de esta publicación, marcando en cursiva algunas cuestiones sobre las que deseamos volver:

El artículo es ‘ateórico’. Recomiendo añadir un apartado completo sobre investi-

gación sobre docencia en educación inicial (hay muchas!). Aquí debiera incluirse un posicionamiento teórico de las autoras y una sección de discusión en donde se discutan los resultados a la luz de las teorías. De lo contrario, los resultados son anecdóticos y no aportan explícitamente a la construcción de conocimiento en la temática de la docencia ejemplar. Incluir al menos 25 referencias, con un 75% de los últimos 5 años, revisar lo escrito por Ana Forés de la U de Barcelona). El artículo podría ser interesante, pero necesita trabajo teórico urgente.

Lo primero que deseamos abordar es la imposibilidad de que algo sea “ateórico”, excepto dentro de los regímenes de verdad que, en la dinámica binaria y lineal de la modernidad (Lander, 2001), reproducen heterarquías coloniales (Grosfoguel, 2010) entre teoría y práctica (Yedaide, 2017). Desde las perspectivas del conocimiento que despuntan en las nuevas coreografías del pensamiento social, ninguna práctica podría existir sin estar “informada” por una o muchas teorías —significadas por supuesto más allá del estrecho sentido moderno y connotadas como las creencias o grandes narrativas que median en nuestras experiencias vitales—. Maravillosamente, Susan Sontag (1984) nos recuerda que “Ninguno de nosotros podrá recuperar jamás aquella inocencia anterior a toda teoría” (p. 16).

Asimismo, todo hacer está condicionado por matrices de inteligibilidad (de hecho, incluso toda percepción está necesariamente mediada); como dice Jerome Bruner (2003), nuestro contacto con “lo real” es siempre indirecto. Las prácticas, que incluyen también a los modos de inteligir, son gestadoras de imágenes, metáforas, narrativas (teorías). No existe, podríamos decir, ninguna delimitación entre ambos conjuntos (teorías y prácticas) excepto la vocación de hacer posible un análisis (Ahmed y Schmitz, 2014). También acá se implican las transfecciones (Haraway, 2017) y se exponen las divisiones o separaciones como tecnologías funcionales a opciones paradigmáticas -como en el caso del testigo modesto en la modernidad (Haraway, 1997) y su rol en la co-construcción de la institución científica moderna-.

También es interesante detenerse en el “(hay muchas!)” del fragmento citado. Lo que parece expresarse aquí es una cierta condescendencia a partir del supuesto de que quien no ha mencionado ciertas tradiciones, las ha omitido por desconocimiento. Parece oportuno volver a las problematizaciones respecto de la ignorancia promovidas desde Eve Sedgwick (1990), las cuales nos alertan respecto de su condición de efecto de poder: sería inadecuado pensar la ignorancia como ausencia de conocimiento, ya que más bien se trata de la autorización de una de las muchas versiones o narrativas disponibles. El aparente desconocimiento podría ser leído, también, como una irreverencia o una rebeldía -dos conductas problemáticas para las instituciones consagradas y consagratorias-. Por otra parte, el hecho de que quien revisa hable de los autores como mujeres, “de las autoras”, siembra una sospecha que acentúa esta condescendencia por su cercanía al paternalismo (Lagarde, 2015). La asociación es, por supuesto, libre, pero resuena en el análisis de Diana Maffia (2016) en relación con el modo masculino de la ciencia.

Por otra parte, el lenguaje prescriptivo del relato también señala en la dirección de ciertas deudas que no se han contraído (y “debieran” contraerse): pareciera que hay un modo correcto que incluye el respeto de las proporciones y la inscripción en ciertas tradiciones, Europeas además, que permitan “construir conocimiento” a partir de “resultados”. Además de la debilidad epistemológica de los argumentos que buscan sostener

las premisas anteriores —y de la confianza en una interpretación a modo de subtexto, tal como advierte Sontag (1984)— la referencia a la “urgencia” parece sobreimprimir la importancia de encuadrarse en lo esperado. Es interesante como, al denunciar estos procedimientos tan comunes en la academia, en nuestros equipos reconocemos otras urgencias, también discrecionales, pero cuyos fundamentos se alojan en la preocupación ética.

La segunda revisión está escenificada en un contexto internacional y en idioma inglés (presentamos en español una versión ficcionada, aunque fiel en los rasgos analizados). En primer lugar, interesa decir que “el par” necesitó aclarar que estaba capacitado para la revisión: entre paréntesis, antes del dictamen, comparte su propia trayectoria en el campo común (algo negado a los autores del trabajo, cuyas trayectorias no pueden hacerse explícitas como respaldo de sus decires). El lugar de poder habilita esta desviación, pero se clausura la reciprocidad:

(el par revisor ha trabajado extensamente en el campo disciplinar de referencia y ha conducido y asesorado profesionalmente en el área; también ha trabajado con indígenas en procesos de descolonización de instituciones educativas)

El resto del dictamen da cátedra respecto de algunos de los temas y dimensiones abordados por el artículo, sobreescribiendo sus propias categorizaciones:

Comparto con los autores el compromiso con los abordajes críticos de la educación, la escolarización y la pedagogía y, más específicamente, la ya muy transitada ruta del escepticismo respecto de los grandes relatos que suscitan tres grandes ejes de trabajo: (1) las críticas posestructuralistas/posmodernas de las ciencias occidentales totalizadoras y reificadoras; (2) las perspectivas postcoloniales sobre los posicionamientos históricos/del punto de vista y las relaciones entre culturas, conocimientos, lenguajes coloniales e indígenas; y (3) enfoques Indigenistas-Aborígenes, Maoris, Nativos Americanos hacia la descolonización de las metodologías y hacia formas alternativas de conocimiento, aprendizaje y, efectivamente sabiduría.

Efectivamente, “el par” da cuenta de su familiaridad con las temáticas, pero desoye los modos en que se convidan en el manuscrito, imponiendo una lógica clasificatoria distinta que se comparte de modo indiscutido. Dice además que

Se han discutido, expuesto y abordado los temas, pero no ha habido una implicación profunda en ellos.

Luego se da más información sobre esta omisión, explicando que no se encontraron en el desarrollo del artículo referencias necesarias, las cuales se detallan minuciosamente como categorías y autores específicos (que el revisor seguramente considera como las voces autorizadas) y que, en los casos en que las referencias se invocaban, no se desarrollaban en profundidad. No es clara la argumentación respecto de la invalidación de las citas y discusiones que se eligieron para el tratamiento del tema; solamente se expresa el repertorio que se hubiera deseado encontrar (no como una cuestión de deseo, por supuesto, sino como la denuncia de una omisión imprudente).

Las preocupaciones respecto de esta parte del dictamen son muchas: por un lado, queda suspendida la pregunta respecto de la posibilidad de un reservorio exhaustivo de fuente bibliográficas y también en relación con la discrecionalidad implicada en las opciones de quienes escriben y quienes leen. Por otro, se insinúa el mismo tono condescendiente, que supone que un modo de abordaje alternativo implica una omisión por falta

de conocimiento o competencia académica. Finalmente, se enciende la inquietud frente al juicio que es posible abrir desde ciertos territorios hacia otros, con las tradiciones que cada comunidad ha construido alrededor de ciertas referencias predilectas. Seguramente no hay modo de definir certeramente quiénes son los autores y categorías que deben mencionarse al tratar un tema; lo interesante es que “el par” trabaje sobre el supuesto de tal Verdad y hable desde la convicción de que está sin lugar a duda de su lado. Frente a esta postura, una contra-mirada concluiría, en cambio, que el otro modo de pensar lo mismo no admite patrones de comparabilidad, ya que ninguna producción es más correcta que otra; se trataría de modos idiosincráticos de elaborar interlocuciones.

La tonalidad condescendiente, finalmente, se acentúa hacia el final, cuando “el par” dice estar decepcionado. Trata, además, de justificar esa decepción en la fuerza de un juicio categórico, como si tal pudiera existir y “el par” estuviera en condiciones de conocerlo y transmitirlo. Pero hay una referencia final todavía más inquietante, que condena la omisión de claves contextuales del trabajo y trayectoria de los autores (cuestión borrada del texto original debido a las normas de la revista) y que desconfiaba de su vinculación con comunidades indígenas. Esta sospecha final es muy interesante para los investigadores de nuestros con-textos, en la proximidad de lo rioplatense, ya que manifiesta una común creencia en que la inexistencia del fenotipo del color de pie o el color de cabello implican la necesaria ausencia de marcas coloniales.

Como podrá apreciarse, esperamos, entre intenciones autorales y revisiones evaluadoras se muestran dos mundos. No son mundos abstraídos de los deseos ni de los apegos, pero no se exponen en este artículo con una lógica defensiva ni redentora, para exponer el mal y hablar del bien. Simplemente se pone en escena la colisión entre fuerzas convivientes que se afilian a modos rivales de comprender-se y que de alguna manera performan un mismo encuentro de fuerzas en muchas otras escenas sociales. De allí que hablemos de últimos estertores: si realmente creemos en una transición paradigmática -supuesto de base sobre el que se edifica todo el resto, pero que se encuentra exhaustivamente respaldado en fuerzas instituyentes desde tantas vertientes sociales distintas en nuestros tiempos- lo moderno colonial puede estar muriendo, pero conserva la potencia de sus instituidos -sus refranes, diría Berardi siguiendo a Guattari (2018)- como arsenal de resistencia final. Las prácticas de revisión son conservadoras, aún, del viejo modo. Es claro, además, que las nuevas orientaciones traen incomodidades al momento de comparar, comprobar o validar por fuera de las explicitaciones éticas y de los puntos de vista.

Un cuenco mientras tiembla el mundo (“Conclusión” o la excusa para detener el habla)

Hemos elegido investigar la revisión de artículos científicos en el campo de la educación en tanto práctica de autorización académica precisamente porque nos interesa reflexionar respecto de las condiciones de autoridad y cómo están siendo afectadas en estos escenarios de gran volatilidad. El temblor de los mundos, decíamos, es el supuesto que condiciona lo demás y que nos conduce a interpretar las destituciones y re-instituciones como materializaciones de los otros mundos que germinan (Rolnik, 2019). Los rituales

académicos nos han posibilitado contrastes interesantes, ya que como fieles reservorios de lo instituido quedan en tensión pornográfica con las fuerzas que los disputan. Decíamos en el título, como quien pronuncia una promesa, que nos referiríamos a los amarres, los enredos y los desgarros. Mucho respecto de ellos puede ser leído en los apartados anteriores, pero nos daremos el gusto de demorarnos un poco más en las imágenes que convocan.

Lo que resulta interesante de los amarres es su condición indispensable para la vida. Aún desde posiciones rebeldes y contestatarias, se hace justo el reconocimiento de los guiones y las gramáticas que, al organizar la vida social, permiten esa vida. Nos es impensado, tal vez imposible, habitar la Tierra sin dibujar al tiempo sentidos y componer, performar, densidades semióticas que alojan la experiencia. No obstante, nuestros hábitos cambian y también en su tiempo mueren, y en estas circunstancias se abren para nosotros opciones que demandan coraje y la convivencia con ciertas inquietudes (Rolnik, 2019). Entonces aparece la pregunta: “¿Qué hacemos con esos momentos anteriores a un mundo nuevo en los que el viejo orden se revela como violencia?” (Ahmed, 2020, p.381).

Una posibilidad, sin dudas, es reinventarlo todo, incluidas las reglas del juego. Ahmed invita:

Quando hay una crisis tenemos que hacernos la pregunta “¿Hacia dónde vamos?”. Cuando el camino se convierte en una pregunta, nos volvemos conscientes de la posibilidad. Nos volvemos conscientes de hasta qué punto no es necesario que vivamos la vida que vivimos (Ahmed, 2020, p. 437).

Asumiendo con Ahmed que la escena contemporánea está en crisis, las posibilidades se enredan con los sueños. Pero también se enredan los modos anteriores y los rebeldes, las lógicas instituidas y sus alternativas insurrectas. En la investigación educativa, afortunadamente, se enredan sujeto y objeto, método y propósito, biografía y teoría. Y ahí precisamente se producen los desgarros.

Los desgarros son hendiduras profundas en lo convenido y normado, indispensables para la conmoción que mueve a la ética. Pueden dejarnos a cada lado de una grieta en su capacidad maniquea de separar con claridad lo diferente, pero también pueden empujarnos a construir cuencos que navegan las aguas subterráneas que corren por el surco de esa grieta, regado por la lluvia. Entre grieta y cuenco -y aquí las metáforas importan como influencias poderosas en los decires educativos (Camilloni, 2014)- los desgarrados nos agrupamos y tejemos.

Hacer investigación educativa aprovechando esta oportunidad histórica de refundar la experiencia planetaria constituye un inmenso desafío, de cara a las evaluaciones académicas y en muchos otros sentidos. Nos pone incómodos y torpes, y abundan los desaciertos y los desencuentros. Pero “Cuando lo familiar retrocede, pueden pasar otras cosas” (Ahmed, 2020, p. 438), que implican, como dice esta autora, no sólo la revolución de los sujetos sino también de los predicados.

Entendemos esta contribución como un ejercicio de interrupción (Flores, 2013), una oportunidad para enfocar en las tensiones que habitan los paisajes actuales y hacer lugar para los deseos —esos artefactos potentes de la experiencia humana tan injustamente relegados en este mundo moderno colonial—.

Notas

¹ Usaremos el masculino genérico en el artículo; tomamos esta decisión luego de sopesar otras opciones, que hemos favorecido en otros textos, como el femenino genérico y el uso de la x. Las dificultades en lograr claridad y facilitar la lectura, respectivamente, nos vienen desanimando. Preferimos aquí territorializarnos (apegarnos a la tradición) a sabiendas de que encierra un conjunto de injusticias (incluidas algunas mentiras). Pero como no pueden darse todas las luchas en simultáneo, dejaremos estática la pugna por el género para avanzar por otras conquistas semióticas. Esperamos que esta nota al pie salve, al menos, la decencia de nuestras intenciones.

² Este artículo comparte una de las dimensiones subsidiarias de una investigación en curso, inscrita en el Proyecto "Formación del Profesorado IX: Políticas e identidades docentes, prácticas memorables, corporeidad y pedagogías *cuir* en perspectiva narrativa" GIEEC, CIMED (2020-2021).

³ Ha sido francamente incómoda la decisión de preservar el anonimato de las publicaciones de referencia. Nuestra postura en todo el artículo hace una defensa de los puntos de vista y, la opción por el ocultamiento aquí entra en rotunda contradicción. No obstante, es también coherente con nuestro posicionamiento: corridos del lugar de la Verdad, ofrecemos una mirada que no condena, sino que interpela, se pregunta. Y entonces aparece la vocación por preguntar con el deseo por cuidar y respetar la vida, también y especialmente, en aquellas manifestaciones que no nos representan. La ficción intencional, como licencia poética, viene a nuestro auxilio para sostener este delgado equilibrio en nuestra decisión. Esta incomodidad se comparte en el artículo porque es omnipresente en las territorializaciones y desterritorializaciones intermitentes que reclaman, como coherencia, los marcos interpretantes que elegimos para orientarnos.

Referencias Bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009). *Chimamanda Adichie: El peligro de la Historia única* [archivo de video]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es
- Ahmed, S. & Schmitz, S. (2014). Affect/Emotion: Orientation Matters: A conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechter Studien* 20 (2), 97-108.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, United State: University of Texas Press.
- Bardet, M. (2018). Excursus ¿Cómo hacernos un cuerpo? Entrevista con Suely Rolnik. En Gago, V. et.al. *8M Constelación Feminista* (pp. 109-131). Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* 7 (4), 1-43.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 4, No. 1, 1-26.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1997 [1989]). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral* (2), 17-33.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo

de Cultura Económica.

- Camilloni, A. de W. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* 5 (7), 17-32.
- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuello, N. (2019). Presentación: El futuro es desilusión. En S. Ahmed *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría* (pp. 11-20). Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- De Castro, M. (2017). En el aire: "traslados a la modernidad" y pedagogías comunicativas (de) coloniales en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Entramados: Educación y Sociedad* 4(4), 63-85.
- Fanon, F. (2009 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Editorial AKAL.
- Flores, V. (2013). "Interrupciones". *Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén, Argentina: La Mondonga Dark.
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago, Chile: Palinodia.
- Galeano, E. (2016). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Grimson, A. (2013). Introducción. En A. Grimson y K. Bidaseca *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 9-20). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. En H. Cairo y R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina* (pp. 85-100). Madrid, Argentina: IEPALA.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso* (J. Sáez, Trad.). Barcelona, Argentina: Egales editorial.
- Han, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona, España: Herder.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. (I. Mellén, Trad.). Córdoba, Argentina: Bucavulvaria ediciones.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 241-315). Barcelona, España: Gedisa.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime-matterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry* 24(4), 293-304.
- Lagarde, M. (2015). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Diego Pérez Roig.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Buenos Aires, Argentina: Ciccus Ediciones.
- Lincoln, Y. (2011). Los Comité de Conducta Ética y el Conservadurismo Metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 332-363). Barcelona, España: Gedisa.
- Lupton, D. (2019). *New Materialisms: Key Approaches Compiled By Deborah Lupton* (5th revised version). DOI: 10.13140/RG.2.2.24279.21928
- Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. Minneapolis, United State:

- University of Minnesota Press.
- Macón, C. (2020). Prólogo. Laurent Berlant: El sonido, la furia (y los afectos). En L. Berlant *El optimismo cruel* (pp. 7-21). Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. C. Korol (Comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 137-153). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Tenerife, España: Editorial Melusina.
- Mignolo, W. (2001). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-52). Buenos Aires, Argentina: Ciccus Ediciones.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* 24(3), 215-226.
- Nosei, C. (2012). Las desventuras de un investigador narrativo: A propósito de un caso. Drama en tres actos. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* 3(4), 151-166.
- Porta, L. (2020) (org). *La expansión biográfica en educación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudios* 24(52), 101-122. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudios.v20i52.1336>
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Santos, B. S. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp. 13-41). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. Los Angeles, United State: University of California Press.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 87- 107). Thousand Oaks, United State: Sage.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Penang, Malaysia: Zed Books.
- Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos de filosofía* (69), 87-103.
- Sontag, S. (1984 [1966]). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad* XI (11), 19-36.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry* 23(9), 686-698.

- Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, España: Gedisa.
- Yedaide, M. (2017). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la Formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP*. (Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación). Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Revista Praxis Educativa* 23(1), 1-12.
- Yedaide, M. (2020). Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial: Desdibujamientos e inflaciones. En L. Porta (org). *La expansión biográfica en educación* (pp. 23-38). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Miradas sobre la universidad.

Docentes y estudiantes en el complejo interjuego de enseñar y aprender.

María del Carmen Rímoli, Lydia Albarello, Alicia Spinello
Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Bs. As.
Año 2020
124 pág.

Índice

Agradecimientos

Prólogo

Introducción

Capítulo 1 Mirar la universidad, mirar el aula

Capítulo 2 Miradas sobre el aprender

Capítulo 3 Miradas sobre el enseñar

Capítulo 4 Miradas sobre actividades articuladas de docentes y estudiantes

Capítulo 5 Miradas sobre la formación docente en la universidad

Capítulo 6 Otras experiencias, otras miradas

Bibliografía

Anexo: Una mirada desde los inicios

Sobre las autoras



Educación de Posgrado en el Mercosur.

Los posgrados a distancia.

Sonia Araujo (organizadora)
Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Bs. As.
Año 2020
186 pág.

Presentación. - *Sonia Araujo*.

Capítulo 1: Dilemas de novas culturas de produção do conhecimento. A pós-graduação a Distância no Mercosul. Formatos, regulações e creditação: O caso Brasileiro. - *Eliacir Neves França, José Vitorio Sacilotto y Luis Enrique Aguilar*.

Capítulo 2: El debate acerca de la creación de la agencia de aseguramiento de la calidad universitaria en Uruguay. - *Enrique Martínez Larrechea y Mabel Dávila*.

Capítulo 3: Características generales de los posgrados en el Uruguay. Análisis estadístico. - *Mabel Dávila*.

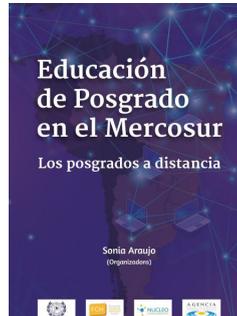
Capítulo 4: De la educación a distancia a la virtualidad: un crecimiento acelerado en la formación de posgrado en la Argentina. - *María Cecilia Di Marco, Marisa Zelaya y Lucía B. García*.

Capítulo 5: Las carreras de posgrado a distancia en la Argentina. - *Nora Lanfri, Silvia Naveiro y Dante Salto*.

Capítulo 6: La evaluación de los posgrados a distancia en la Argentina. - *Sonia Araujo, Verónica Walker y Rosana Corrado (colaboradora)*.

Capítulo 7: Los desafíos actuales de la Educación Superior a distancia y la realidad paraguaya. - *Rossana E. Zalazar Giummarresi, Clara Almada y Andrés Molina*.

Autores.



DILEMAS DE NUEVAS CULTURAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. LOS POSGRADOS EN ARGENTINA, BRASIL Y PARAGUAY EN EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LOS DOCTORADOS EN MATEMÁTICA Y EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN.

Nora Z. Lanfri; Sonia M. Araujo; Luis E. Aguilar [Orgs.]
Pedro & João Editores
São Carlos
2021

ÍNDICE

Introducción.

Diseño teórico metodológico de abordaje. - *Nora Zoila Lanfri; Luis Enrique Aguilar.*

Origen y desarrollo de doctorados en Computación y en Matemática: Argentina, Brasil, Paraguay. - *Lucía B. García (Coord. Gral.); Ma. Cecilia Di Marco; Raquel Honorato da Silva; Julio R. Paniagua Alcaraz.* Regulaciones de los doctorados en Computación y Matemática. Análisis comparado en Argentina, Brasil y Paraguay. - *Araujo, Sonia (Coord. Gral.); Dante Salto; Verónica Walker; Eliacir Neves França; Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis; Clara Almada; Daniel Sosa.*

Los doctorados como proyecto formativo y sus actores: en las áreas de Computación y de Matemática en Argentina, Brasil y Paraguay. - *Rosana Corrado (Coord. Gral.); Marisa Zelaya (Coord. Gral.); Silvia Naveiro; Adriana Missae Momma; Diane Andreia de Souza Fiala; Celia P. López Méreles; Juan Carlos Ferreira.*

Producción de conocimiento en los programas de Doctorado en Matemática y en Ciencias de la Computación en Argentina, Brasil y Paraguay: Análisis comparativo de los dilemas de financiamiento e internacionalización. - *Sacilotto, José Vitório (Coord. Gral.); Ferreira, Juan Carlos; Rodrigues Filho, José Alberto F.; Salto, Dante J.; Sánchez Báez, Edgar A.; Zalazar Giummarresi, Rossana E.; Zelaya, Marisa.* Vinculación del posgrado con la producción de conocimiento: Investigación, docencia de grado y extensión. - *Zalazar Giummaressi, Rossana (Coord. Gral.); Araujo, Sonia; Dalcastagne, Giovanni; García, Lucía B.; Naveiro, Silvia; Peris, Carlos; Ramos Lamar, Adolfo; Silvero, José Manuel; Simoni, Danilo; Vicentini, Taiani; Agradecimientos especiales a Salto, Dante.*

El caso brasileiro. Análisis general del caso brasileiro: los Programas de Posgrado en Matemática Aplicada y Computación en la Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP-San Pablo, Brasil a partir de los Documentos de Área, CAPES, MEC. - *Luis Enrique Aguilar.*

Sobre los autores.



Publicaciones anteriores de miembros del NEES

- NARODOWSKI, M. (1993) Especulación y castigo en la escuela secundaria. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) Educación, actualidad e incertidumbre. Editorial Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. (Nº 14).
- CORBALÁN, M. A. (2002) El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 14).
- ARAUJO, S. (2003) Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 14).
- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 15).

- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) Enredados por la educación, la cultura y la política. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 15).
- ARAUJO, S. (2006) Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. (Nº 17).
- HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. (Nº 18).
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) Violencias y conflictos en las escuelas. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- GIOVINE, R. (2008) Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905). Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. (Nº 19).
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO, J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 20).
- BALDUZZI, M. M. (2010) Grupos. Teorías y perspectivas. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. (Nº 21)
- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. (Nº 21)
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 21)
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. (Nº 22)
- GIOVINE, R. (2012) El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal, Argentina. (Nº 22)
- MONTENEGRO, A. (2012) Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911). Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. (Nº 23)
- MARTIGNONI, L. (2013) Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza. Ed. La Colmena. (Nº 23)
- TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Mercado de Letras, Brasil. (Nº 24)
- QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín (Nº 24)
- CHAPATO, M.E. y DIMATEO, C. (Comp.) GOÑI, J. y PETERS; J. M. (2014) Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Ed. Biblo. Buenos Aires, Argentina. (Nº 25)
- CORBALÁN, M.A. (Coord.) HUARTE, G.; MANZIONE, M.A.; GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.B.; ZELAYA, M. (2014). La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina (Nº 25)
- GARCÍA, L. B., MANZIONE, M. A. Y ZELAYA, M. (2015) Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires, Argentina (Nº 26)
- PEREYRA, A. Y OTROS (comp.) LAXALT, I. (2015) Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense. Editorial Universitaria UNIFE. La Plata, Argentina. (Nº 26)
- TELLO, C. (comp.) GIOVINE, R. (2015) Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Editorial Autores de Argentina. E-Book. (Nº 26)
- GIOVINE, R., MONTENEGRO, M.A. Y MARTIGNONI, L. (dir.) SUASNÁBAR, J.; CORREA, N.; BIANCHINI, M.L.; RIDAO, A.; MIRALLES, A.; CUCHAN, N.; MÉNDEZ, J.; VUKSINIC, N.; PERALTA, R.M. Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. (Nº 27)
- LAMFRI, N. Z. (Coord.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L.B.; ARAUJO, S.; BALDUZZI, M.; CORRADO, R.; WALKER, V. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Encuentro Grupo Editor. Córdoba, Argentina. (Nº 27)

MARTIGNONI, L. Y ZELAYA, M. (comp.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L. B.; ZELAYA, M.; MARTIGNONI, L.; MONTENEGRO, A.; MANZIONE, M. Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina. (Nº27)

LANGER, E. Y BUENAVENTURA, B. (Comp.). GIOVINE, R. Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte. Ediciones del Gato Gris. Chubut. Argentina. (Nº27)

RIDAO, A. Y MONTENEGRO, A.M. Juego, juguete e historicidad. Cuestiones teóricas e intervención. AEA Editorial Académica Española. (Nº28)

FÁVERO, A.A. Y TAUCHEN, G. (Orgs.). GIOVINE, R. Políticas de Educação Superior e Docência Universitaria: Diálogo sul-sul. Editora CRV. (Nº28)

DÍAZ, A. Y SGRÓ, M. (Coord.) Teoría crítica de educación y teoría crítica de la sociedad. Editorial Unicen. (Nº29)

MANZIONE, M. A. Y DÍAZ, A. (Coord.). GARCÍA, L. B.; DI MARCO, M. C.; ZELAYA, M.; ARAUJO, S.; WALKER, V.; VERNANZI, G.; LURBET, F.; CORRADO, R.; GUIDI, M.; LAXALT, I.; PANERO, R.; SANTIAGO, M.; SURGE, I.; RÍOS CARDOZO, N.; VERELLÉN, E.; MONTENEGRO, M. A.; MÉNDEZ, J.; PERALTA, R.; VUKSINIC, N.; SGRÓ, M.; DÍAZ, A.; SUASNÁBAR, J.; BIANCHINI, M. L.; CORREA, N.; CUCHÁN, N.; ETCHEVERRY, M.; ISPIZÚA, D.; LASTRA, A.; MENCHÓN, N.; RAIMONDI, A.; MANZIONE, M. A.; CENTENO, S.; RÍMOLI, M. DEL C.; SPINELLO, A.; ROS, N.; ACOSTA, M.; CARICATO, M.; CARPINACCI, G.; IANNONE, N.; VILLAMAÑE, J.; IZUZQUIZA, M. V.; ZANOTTI, F.: Investigación Socioeducativa, problemas y abordajes. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº29)

PINKASZ, D. Y MONTES, N. (comp.) MARTIGNONI, L. Y GIOVINE, R. Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Universidad de General Sarmiento, Argentina. (Nº 30).

Normas éticas y directrices para autores/as disponibles en:

<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/index>

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. TE: +54 - 0249 - 4385770.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

Regras éticas e diretrizes para autores disponíveis em:

<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/index>

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH)

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

TE:+54 - 0249 – 4385770

E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

“Espacios en Blanco” desea establecer el canje de su revista con revistas similares.

“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.

“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.



¿QUÉ es la CIC?

La Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) es el primer Organismo de Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Es un organismo autárquico que depende del Ministerio de Producción, Ciencia e Innovación Tecnológica de la provincia de Buenos Aires.

Cuenta con 26 centros de investigación entre los propios y los de múltiple dependencia.

MISIÓN

- Desarrollar investigación científica y tecnológica que genere conocimiento, innovación y soluciones concretas para beneficio de la sociedad.
- Formar recursos humanos de alta calificación.
- Fortalecer el sistema de Centros de I+D+i y establecer alianzas estratégicas con las Universidades con sede en la Provincia y los organismos de Ciencia y Tecnología de Nación.

OBJETIVO

La CIC se enfoca en 4 objetivos específicos:

- Formación de Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología.
- Administración y Gestión del Sistema científico-tecnológico dependiente de la CIC y articulación con los demás actores del sistema.
- Fortalecimiento de Centros de Investigación, Desarrollo e Innovación.
- Implementación de Proyectos enfocados a la resolución de temas prioritarios para la Provincia.

La CIC forma RR.HH. altamente calificados en la actividad Científica y Tecnológica mediante Becas de Entrenamiento, Doctorales y la incorporación de personal científico a la carrera de Investigador y de Personal de Apoyo.

Asimismo, realiza actividades de divulgación a través de: Congresos Científicos y Encuentros Provinciales de Centros, desde su sitio institucional www.cic.gba.gob.ar y en sus redes sociales, en programas en relación con la comunidad educativa.

 WWW.CIC.GBA.GOB.AR
 [CICPBA](#)
 [CICPBA](#)
 [CICPBA](#)
 [CICPBA](#)


COMISIÓN DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

MINISTERIO DE PRODUCCIÓN,
 CIENCIA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

 Calle 526 entre 10 y 11, B1900 La Plata, Provincia de Buenos Aires

 + 54 221 4217473 | 4823795