

“FACILITADORES Y OBSTÁCULOS EN LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO”

Daniela Carrión, Silvina Sanmartín, María Soledad Fernández

Universidad Nacional de General Sarmiento

danielacarrion82@hotmail.com; silsanmartin2005@yahoo.com.ar; kuarahy@erebor.com.ar

Introducción

La Universidad Nacional de General Sarmiento es una de las universidades creadas en la década del 90, en el contexto de un gobierno de corte neoliberal, con el objetivo central de diversificar la oferta en el nivel superior. La estructura vinculada con la educación superior se volvió, entonces, más compleja y más heterogénea. Estas instituciones, diferenciándose de las tradicionales y masivas que vienen sosteniendo políticas de ingreso abierto desde la apertura democrática, establecen mecanismos de ingreso restringido a través de procedimientos centralizados en la mayoría de los casos (Marquina, 2011). En cuanto a su estructura, están organizadas en escuelas, departamentos o institutos. Por esta razón, Trombetta (1999) las denomina organizaciones modernas.

En el caso de la UNGS y en relación al ingreso, esta ofrece un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) para todos aquellos que aspiren a ingresar a la Universidad, aspirantes que hayan terminado el nivel medio o quienes estén cursando el último año y quienes ya hayan cursado alguna edición del CAU¹. El objetivo del CAU es facilitar la transición del estudiante entre la escuela media y la Universidad y preparar a los ingresantes en lo referido a conocimientos necesarios para avanzar exitosamente en la carrera que hayan elegido.

En este sentido, cabe destacar diferentes acciones e iniciativas que lleva a cabo la institución para facilitar la transición entre la escuela media y la Universidad y para favorecer la inserción del estudiante y acompañarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (un ejemplo de esto es el área de Orientación y Apoyo al Estudiante). Otro tipo de iniciativas es el amplio Programa de Becas de Estudio destinado tanto a los ingresantes del CAU como a los

¹ Los ingresantes pueden optar entre las diferentes modalidades según sus necesidades y características: CAU Semestral (que se dicta dos veces al año, en el primer y segundo semestre), CAU Intensivo de Verano y CAU Libre. Consta de tres asignaturas: matemática, taller de lectoescritura y taller de ciencia.

estudiantes del primer o segundo ciclo universitario². Asimismo, desde el área de Bienestar Universitario, la UNGS ofrece otros servicios, beneficios y actividades para sus estudiantes. Entre ellos se encuentran la bolsa de trabajo, las actividades deportivas y de recreación, el programa de cuidado y prevención de la salud, la escuela infantil y la sala de juegos multiedad, el servicio de transporte circular con los recorridos Estación Lemos – Campus UNGS.

En cuanto a su oferta formativa, la UNGS se destaca por la innovación de sus propuestas, ya que fueron pensadas con el objetivo de dar respuesta a las necesidades y problemas locales y regionales. Profesorados universitarios en Matemática, Física, Economía, Historia y Filosofía, Licenciaturas en Estudios Políticos, Educación, Comunicación, Cultura y Lenguajes Artísticos, Urbanismo, Administración Pública, Ecología, Política Social, Economía Política y Economía Industrial, Ingeniería Industrial e Ingeniería Electromecánica con orientación automatización, son las 17 carreras de grado que dicta la UNGS. Además la Universidad cuenta con cuatro carreras de pregrado, las tecnicaturas superiores en Informática, en Automatización y Control, en Sistemas de Información Geográfica (SIG) y en Química.

A partir de esta descripción sobre las características y políticas llevadas a cabo por la institución se hace inevitable preguntar acerca de los resultados en términos de acceso y egreso en la UNGS. Para ubicarnos en un contexto más amplio, debemos decir que nuestro país, según datos del 2007, es el país con mayor Tasa Bruta de Escolarización Superior la cual ronda el 65% dentro del grupo de jóvenes entre 20 y 24 años, lo que posiciona positivamente a la Argentina con respecto a la región latinoamericana. Sin embargo, este porcentaje no se distribuye de manera homogénea ni entre las instituciones, ni entre los grupos socio-económicos (Marquina, 2011). Según la Secretaría de Políticas Universitarias, la tasa de deserción global de todo el sistema fue del 60% y la tasa de graduación del 20% en el año 2007. En el caso de la UNGS esto se refleja en los siguientes datos: nuevos inscriptos en carreras de grado y pregrado (872), estudiantes de carreras de grado y pregrado (4265), egresados de carreras de pregrado y grado (94). Estos datos pertenecientes al Anuario de Estadísticas Universitarias de 2008 (SPU) muestran las dificultades en las trayectorias de los

2 “El Programa Nacional de Becas Universitarias” (PNBU) está dirigido a promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior, a través de la implementación de un sistema de becas que facilita el acceso y/o la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios. Se cuenta además con un “Programa de Becas de Formación en Investigación y/o Docencia de la UNGS”. Ambas becas son de cohorte meritocrático.

estudiantes de la UNGS. En general, las diferencias se ven más en la graduación que en el acceso.

A raíz de estos datos, entendimos que era necesario indagar acerca de cómo se sostienen sus trayectorias los estudiantes de las UNGS, qué determina su permanencia o abandono, qué factores influyen en el alargamiento de las carreras.

Por esta razón, *el trabajo de indagación*³ estuvo orientado a conocer las representaciones del alumnado y del personal docente de la UNGS acerca de sus experiencias en la institución, y partiendo de sus relatos, vislumbrar qué aspectos de las prácticas, espacios y tiempos que brinda la institución, podrían facilitar u obstaculizar las trayectorias de los estudiantes en la universidad.

El objetivo de este trabajo es proponer una mirada centrada en los protagonistas del proceso educativo, abriendo así una serie de interrogantes y conclusiones que puedan servir para futuras cohortes que deseen avanzar en esta temática.

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio son las representaciones de los estudiantes y del personal docente de la UNGS acerca de sus experiencias en la institución adoptamos un abordaje cualitativo. En este sentido, utilizamos como instrumento para el relevamiento de datos, la entrevista y el registro de observación. Además agregamos nuestros propios relatos sobre nuestras respectivas trayectorias como alumnas de la UNGS.

Las entrevistas se realizaron a dos actores claves: por un lado; una profesora de la Licenciatura en Educación; y por otro, a estudiantes de la institución, muchos de ellos cercanos a egresarse. El criterio de selección de los entrevistados fueron las experiencias que habían tenido en otras universidades, lo que permitió un comparar entre modelos institucionales.

El análisis se realizó a partir de los siguientes ejes: diferencias institucionales (perfiles estudiantiles), influencia de los aspectos socio-económicos en el rendimiento de los estudiantes; y obstáculos/facilitadores en las trayectorias de los mismos (relación profesor-alumno, espacios y recursos disponibles, tiempos). Por ello, nos propusimos: caracterizar los perfiles estudiantiles en relación a los aspectos socio-económicos y culturales (haciendo énfasis en el estudiante de la UNGS), los espacios y recursos que brinda la institución así como también su apropiación por parte de los alumnos; comprender en qué medida la relación profesor-alumno se transforma en un obstáculo o facilitador en las trayectorias de los

³ Dicho trabajo se llevó a cabo en el marco de la materia Diseño y Gestión de Políticas Educativas II de la Licenciatura en Educación en la UNGS.

estudiantes; y finalmente, analizar la distribución de los tiempos como una variable de posible incidencia en las trayectorias de los estudiantes.

Sostenemos que las trayectorias de los estudiantes se ven atravesadas por numerosos factores de diversa índole: política, socio-económica, personal, etc. Sin embargo, pensamos que desde las instituciones receptoras de estos sujetos existe la posibilidad de mejorar las trayectorias, haciéndolas más significativas y fomentando una pertenencia a la institución que ayude a sostener dichas trayectorias.

El problema de las trayectorias desde la mirada de la Institución

El trabajo de Mónica Marquina (2011) *“El ingreso a la universidad a partir de las reformas de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense”* es el segundo capítulo del libro *“Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos”* publicado por la UNGS. El capítulo realiza una breve caracterización del sistema de educación superior argentino y analiza las actuales políticas de admisión de las nuevas universidades del conurbano bonaerense. Los problemas que menciona se refieren a aquellos que presentan los estudiantes al momento del ingreso en la universidad.

Las trayectorias previas al ingreso a la universidad, vinculada a esos factores socio-económicos, socio-demográficos y socioculturales, influyen en el rendimiento, pese a que todos ingresan con la misma calificación proveniente de la escuela media (Marquina, 2011).

La falta de conocimientos básicos y estrategias de estudio por parte de los estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad se explican tanto a través de las condiciones individuales de los estudiantes como en las falencias de las instituciones medias de las que provienen. Asimismo, este problema no puede ser resuelto desde el curso de ingreso, por sus limitaciones en tiempo y profundidad.

El vínculo entre estudiantes y docentes se presenta como fundamental debido a que condiciona el rendimiento de los primeros años. Asimismo, las estrategias desplegadas por los profesores, especialmente en los primeros años de la carrera universitaria, son factores cruciales en los casos de deserción (Marquina, 2011).

También aparece como problema las dificultades de integración del estudiante con el nuevo modelo organizativo. Existen dificultades de adaptación del estudiante con el nuevo ambiente institucional, y otras vinculadas a las escasas posibilidades de contacto entre el estudiante y

sus pares, y con otros actores universitarios, todas dificultades que condicionan el inicio del tránsito por la universidad. De esta manera, la modalidad organizativa que presenta la universidad es otra variable que puede influir en el rendimiento de los estudiantes debido a la distancia que hay respecto de la del nivel previo.

Asimismo, la preocupación institucional por implementar programas de articulación escuela media-universidad y diversas estrategias para mejorar y acompañar el desempeño de los estudiantes muestra la percepción de las instituciones sobre este problema.

Perspectiva de análisis

Para comprender el problema de las trayectorias de los estudiantes consideramos relevantes entender a la UNGS (como a otras universidades) en tanto construcción socio histórica, que tiene tradiciones, y que es apropiada por los actores que la componen. En este sentido, la emergencia de la UNGS se ubica en un contexto particular, con ciertas metas y objetivos a cumplir, y sobre la cual existen expectativas diversas. Es una organización compleja que tiene una estructura formal, pero en la cual, al mismo tiempo, se interrelacionan sus partes e integran, donde existe consenso pero además conflicto, y donde sus actores desean alcanzar determinadas metas (Guerrero Serón, 2002).

Esto nos remite a las cuestiones de poder dentro de la universidad. En este sentido tomamos la idea de micropolítica de Ball (1994). La micropolítica tiene que ver con las relaciones de poder y el conflicto que hay dentro de una institución. Los institutos funcionan en la UNGS como grupos de poder importantes que entran en tensión y sobre todo en épocas de reformas. Se da así lo que Enguita (1994) denomina muro corporativo; es decir la actitud de los docentes de dicho institutos a cerrar filas ante la sensación de amenaza a su status profesional. Ese status profesional se compone de reglas de comportamiento común a todos los profesores. Son “*normas de cultura profesional y que, no siendo determinantes ni ajenas a las acciones individuales, forman tradiciones colectivas que afectan a todos ellos, a un determinado nivel de enseñanza, a los docentes de una cierta especialidad, etc.*” (Sacristán, 1992, 72). En este sentido, tomando la distinción de Hoyle, la profesión marca las dimensiones simbólicas y refiere a la concepción ideal de uno mismo y de su trabajo. La profesionalidad habla de los conocimientos y destrezas utilizados en el proceso de enseñanza. Finalmente, el profesionalismo se refiere a las estrategias en búsqueda de la mejora del status, el salario y condiciones de empleo (Guerrero Serón, 2002).

Estas cuestiones reflejan relaciones peculiares donde los intereses y el poder se despliegan como formas naturales, lo cual relativiza el peso que tienen y los hace invisibles, dichas cuestiones de poder son *“procesos y relaciones por los que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento que su sistema escolar intenta inculcar, reflejan la distribución de poder como los principales operantes de control social”* (Bernstein, 1989, 81).

Todas las instituciones regulan el trabajo, son burocráticas. Existen diferentes normas y maneras, no todos lo hacen de la misma manera. Por eso, el control del trabajo (Ball, 1994) se convierte en una variable de análisis del conflicto. Una de las formas de organizar el trabajo es el del “régimen académico”; o sea el efecto de la existencia de una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo, que se expresa con niveles de concreción singulares, a la vez que establece las condiciones que organizan la enseñanza. (Terigi. F. 2009). Sin embargo, existen acuerdos implícitos entre diversos actores o grupos; es decir cuestiones que no están escritas en el régimen académico.

La autora plantea cuatro dimensiones del régimen académico: la primera se refiere a los componentes del régimen académico, describen los asuntos o contenidos que abarcan los regímenes académicos, las experiencias de los alumnos; la segunda a el grado de explicitación de los contenidos del régimen académico, este grado es función del estatuto normativo que alcanzan las regulaciones; la tercera a la ubicación del régimen académico en el continuo cambio/ continuidad; y la cuarta a el tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

Si profundizamos sobre los componente del régimen académico encontramos:

- Los que se refieren a la actividad académica de los estudiantes, así como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación.
- Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas (sanciones, prohibiciones y obligaciones).
- La particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que puede participar el estudiante.

Estos diferentes componentes del régimen académico influyen sobre las trayectorias de los estudiantes, en cuestiones referidas al el plan de estudio y a la acreditación de materias,

también con las formas de experiencia que se espera que tengan los alumnos, la organización y participación en la institución. (Terigi, F. 2009).

Por esta razón, es necesario comprender al régimen académico como “un programa de formación, que implica considerar a las personas y que estas se involucren en forma conjunta, alumnos y profesores construyendo una experiencia, una visión más puesta en los sujetos, que en los contenidos mismos, sin descuidar estos últimos, pero pensando en la práctica como experiencia de formación (Camilloni, 2001, 24). Los sujetos “*se constituyen en el cruce de múltiples relaciones sociales y decantan intereses y valores personales múltiples y también contradictorios*” (Ezpeleta, 1992, 109).

En relación a lo espacial, entendemos que los espacios no son neutros y que la apropiación que hacen los alumnos de ellos implica interiorizar significados y normas que llevan tiempo para los alumnos (Escolano, 2000). Esto se relaciona con cierta cultura institucional, con ciertos modos de hacer y pensar compartidos.

Asimismo, la distribución de los espacios asignan lugares y permite el trabajo simultáneo, lo que da origen a una nueva economía del tiempo de aprendizaje. (Escolano, A. 2000). De esta manera, los espacios son considerados, desde nuestra perspectiva, como mediadores culturales que dotados de significaciones y transmisiones de estímulos, que al mismo tiempo impone sus leyes (Escolano, 2000). Según Escolano el espacio es un elemento estructurante de la realidad escolar, donde se materializan las teorías y los métodos de enseñanza, que se articulan como forma de la cultura escolar.

Este “espacio dispuesto” como lo plantea Augustowsky (2005), es un espacio apropiado para el uso de los sujetos (espacio vivido y apropiado por los sujetos), y contribuye a ciertas prácticas de enseñanza y no a otras.

Algunas conclusiones

La situación socio-demográfica y socio-económica es la que configura el perfil de los estudiantes que reciben las universidades. En el caso de la UNGS, los estudiantes que recibe en su mayoría provienen de la zona y poseen un nivel socio-económico más bajo en comparación con otros perfiles de otras universidades como los de UNSAM, UNLP o UBA. El tiempo de los estudiantes de la UNGS es limitado porque la mayoría trabaja, por ello tienen que dedicar los fines de semana al estudio pero también a la familia. La UNGS como

institución genera además sus propios tiempos, obligando a los actores a inscribir sus acciones dentro de sus marcos temporales (Padawer, 2007).

El perfil de los estudiantes podría ser interpretado como posible expulsor de ciertos sectores, que ante la distancia de capital cultural que perciben con respecto al resto deciden abandonar. Al respecto podemos citar:

"(...) dentro de la universidad de Buenos Aires te encontras con chicos de distintas provincias, yo cursaba con chicas de La Pampa, Misiones, y en su mayoría los padres ya eran profesionales. Y después te encontrás con chicos que ya habían leído muchos de los textos que nos daban en clase porque provenían de colegios de capital o del nacional Buenos aires y su preparación estaba a años luz de la mía y de la mucho de mis compañeros. Con lo cual ahí esta en parte porque deje. Que se yo, es mi punto de vista" (Estudiante).

La interrupción o alargamiento de las carreras en la UNGS se asocia, desde la mirada de ambos actores clave (estudiantes, docente), a las diferencias en el capital sociocultural lo cual generalmente se encuentra relacionado con la situación socio demográfico y socio-económico. Por ello, los factores exógeno-materiales y exógeno-culturales (Braslavsky, 1985) son los que parecen tener más peso en las trayectorias de los alumnos. Es decir, aquello que tiene que ver con la situación de vida de los alumnos y de sus familias, como también con sus representaciones ideológicas y su capital cultural.

Según Pierre Bourdieu, el capital cultural es el instrumento de poder al nivel del individuo bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema escolar. Es un capital porque se puede acumular a lo largo del tiempo y también, en cierta medida, la transmisión a sus hijos, la asimilación de este capital en cada generación es una condición de la reproducción social. Además como todo capital, da un poder a su poseedor.

El capital cultural y escolar que la universidad supone que el estudiante debe tener, pone sobre la mesa la discusión sobre la articulación de la escuela media con la universidad. En el discurso de la profesora nos encontramos con la pregunta por los sentidos e identidad de los niveles. En definitiva, la pregunta que aparece es sí es la universidad la que debe determinar los contenidos de la escuela media. Sobre esta articulación, la profesora sostiene:

"(...) adecuar mucho una a la otra quizás resuelva el tema del pasaje, y bueno... no sentirse tan perdido cuando uno comienza. Pero me parece que reduce mucho la finalidad, en este

caso de la escuela secundaria, y además me parece que hay algo en el cambio de la vida escolar, el pasaje de la vida escolar a la vida universitaria, que es una ruptura y en tal caso habría que buscar mecanismos para que esa ruptura no sea tan brutal. Ahora hacer más dócil o más fácil esa ruptura significaría quizás desconocer que es una ruptura, que son instituciones diferentes, que son formas de relación con el conocimiento que son diferentes, que son formas de relación con el conocimiento que hay que aprender (...)”.

De alguna manera, adecuarse a la institución implica para los estudiantes poder sentirse parte, pertenecer. Y en este sentido, la estructura de la UNGS, la disposición de los espacios dedicados a los estudiantes tienen un efecto positivo sobre las representaciones de los alumnos respecto de la institución. Los espacios son considerados, desde nuestra perspectiva, como mediadores culturales que dotados de significaciones y transmisiones de estímulos, que al mismo tiempo impone sus leyes (Escolano, 2000). Un ejemplo de ello lo encontramos en este relato de la estudiante de la UNGS:

"admiro sus espacios, la biblioteca tiene una gran estructura y con buenos materiales, además el árbol en el medio de la biblioteca, es además una muestra de cómo la universidad cuida sus espacios verdes, con bancos... esta genial".

Otra práctica en tanto una escena propia de la UNGS son las reuniones en las aulas vacías por parte de los estudiantes. A continuación, se transcribe una cita que muestra esta cuestión:

"(...) Esa es como una escena que a mí me gusta mucho porque; por un lado, me parece maravilloso que chicos de esta edad se junten a hacer ejercicios de matemática y/o discutir un texto como se los ve. Son pequeños grupitos pero todo el día están. Entonces, desde ese punto de vista de la transmisión y desde el conocimiento, eso de por sí me parece muy positivo y me parece bueno que la universidad tenga esos espacios (...)" (Profesora)

Nuestras observaciones sobre el espacio mostraron a los espacios como intervenidos, no neutrales. Los pasillos, las paredes, el hall del buffet, están llenos de significaciones. Circulan informaciones, tendencias ideológicas, partidarias. Los espacios comunes son espacios importantes para la relaciones académicas, interpersonales y normativas. Esta idea de que la UNGS ofrece espacios agradables y cómodos para los estudiantes, no sólo como espacios que propician una nueva relación con el conocimiento sino también como espacios de socialización en el rol de estudiantes.

Con respecto a las prácticas docentes, éstas aparecen como centrales y como aquellas que si bien no pueden torcer los aspectos socio-económicos, pueden revertir ciertas situaciones. Las

trayectorias de los estudiantes pueden ser potenciadas por estrategias institucionales como por estrategias personales de los docentes. Es el tiempo el que aparece como una variable crucial en las trayectorias reales de los alumnos, independientemente del perfil de estudiante de la institución. Al respecto, podemos citar:

“(...) yo dando la misma materia en tres universidades diferentes, con perfiles diferentes, a la conclusión que llegué después de varios años, sobre todo porque soy pedagoga, es que es una cuestión de tiempos, de tiempo y entrenamiento porque quizás lo que no se logra por falta de capital cultural o por haber ido a una escuela secundaria muy debilitada... bueno se logra con un poco más de énfasis en las lecturas, en un trabajo más mediado. Lo que hay que hacer es poner más mediación pedagógica” (Profesora)

Los docentes de la UNGS son caracterizados como más flexibles y comprensivos. La comparación entre la UNGS y la UBA se hace inevitable para nuestra estudiante:

“Conozco la universidad de Buenos Aires la sede de ciudad universitaria, esta ubicada en Ortiz es mucho mas grande que la UNGS, allí hice medio semestre del CBC para psicología y termine abandonando por decisión propia. La verdad no me sentía cómoda y me costaba bastante. Pero si de diferencia se trata, la principal diferencia radica en que la UNGS sos tomado como un ser humano y no como un número, aparte los profesores en nuestra universidad les brindan a los alumnos un tiempo que en la otra no. Creo que es lo más significativo desde mi punto de vista”.

Por otro lado, encontramos que la relación profesor-alumno se construye de manera diferente según la disciplina. La docente entrevistada mantenía “desde los estudiantes de las Ciencias Exactas se escucha esta sensación de que están enseñando para los cinco que siguen la velocidad a la que se avanza y el resto queda ahí...”. Esta situación se explicaba desde su posición por dos vías: la formación previa de los estudiantes (la entrevistada sostenía que había más distancia entre lo que se enseña en la escuela media y la universidad en estas disciplinas) y la matriz de formación de los docentes.

La mediación pedagógica o más bien su ausencia es vista como aquella que puede ayudar a los estudiantes a lograr trayectorias más exitosas. Esta ausencia es explicada a través de la matriz de formación de los docentes que trabajan en la UNGS, que en su gran mayoría provienen de la UBA.

Aportes del trabajo

Este trabajo de indagación intentó abordar el problema de las trayectorias desde la mirada de docentes y estudiantes con la intención de abrir interrogantes y conclusiones para futuras investigaciones, que puedan revertir la realidad de los estudiantes de la UNGS. En este sentido, la cuestión sería poder ver cómo brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida (Braslavsky, 1985). Las ayudas económicas, como las becas, sostienen la trayectoria desde la materialidad y si bien esto es importante, sobre todo para algunos sectores, existe una urgencia que se relaciona más con la entrada, la pertenencia, los hábitos y su apropiación. Y es en esa dimensión en la que creemos que la UNGS y su plantel de trabajo pueden influir y mejorar las trayectorias estudiantiles. Es la intervención, la mediación en el proceso de enseñanza, a través de nuevas propuestas, la solución a los problemas de alargamiento de carreras y deserción estudiantil, tan relacionados con las desigualdades sociales originarias.

Para que las cuestiones socio-económicas no se conviertan en determinantes del futuro de los estudiantes, es necesaria no sólo una articulación con el nivel medio (en la que trabaja la UNGS), sino una apropiación del oficio “ser estudiante” que se va conformando con el tiempo y en el transcurso de la carrera.

Los espacios y recursos de los que dispone la institución no sólo invitan al estudio, sino también a disfrutar de los deberes estudiantiles, haciendo amena el oficio y el deber. Y si bien no son determinantes ayudan a que los estudiantes establezcan un lazo de pertenencia con la UNGS.

Sostenemos que en relación a los tiempos, los estudiantes perciben una distancia o desfase entre los tiempos que habilita la universidad y los tiempos con los que cuentan los públicos que recibe. Creemos que este tema debería ser objeto de una futura investigación.

Bibliografía

Ball, S (1994); *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Ed. Paidós/Mec, Barcelona.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano A.G., Briscioal, B. y Sburatti, 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 Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*. (74), en [HTTP://rinace.net/reice/numerosos/arts/vol7num4/art15.pdf](http://rinace.net/reice/numerosos/arts/vol7num4/art15.pdf)

- Bernstein, B. (1988): “Acerca del currículum”. En: Clases, códigos y control (cap. 4). Madrid, Akal.
- Braslasvsky, C (1985); La discriminación educativa en Argentina, FLACSO-GEL, Buenos Aires.
- Buchbinder, P y Marquina M., (2008) Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2008. Colección 25 años 25 libros. UNGS-Biblioteca Nacional
- Camilloni, A. (2001): “Modalidades y proyectos de cambio curricular”. En: Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires
- Davini, M. C. (1998). “El currículum de formación del magisterio”. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Escolano, A. (2000); *Tiempos y espacios para la escuela*, Ensayos Históricos, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Guerrero Serón (2002); “La sociología de la organización escolar, un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela”, *Témpora: Revista de Historia y sociología de la educación*, Universidad de Laguna, Tenerife, España.
- Marquina, M (2011); “El ingreso a la universidad a partir de las reformas de los 90: las nuevas universidades del conurbano”, En: *Admisión a la universidad y selectividad social*, Editorial UNGS, Buenos Aires.
- Padawer, A (2007); “Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización”, En: *Revista Propuesta educativa* n° 28, FLACSO, Bs As.
- Pereyra, M (1992); “La construcción social del tiempo escolar”; En: *Cuadernos de Pedagogía* n° 206, Madrid.

**“DESERCIÓN Y PERMANENCIA DE INGRESANTES EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR. UN ESTUDIO EN TRES INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN
DOCENTE DE RÍO CUARTO”**

Romina Elisondo (Directora), Valeria Tivano, Lucas Hirsch, Erica Fagotti Kucharski. (Docentes), Carlos Silvera y Patricia Gambarotta (Alumnos) y César Quiroga (Especialista) INFOD convocatoria “*Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*” 2010. Plan Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación ISFD Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal (instituciones vinculadas: Conservatorio Superior de Música Julián Aguirre e Instituto Superior María Inmaculada) relisondo@hum.unrc.edu.ar, vtivano@hotmail.com, lucashirsch@yahoo.com.ar, ericakucharski@hotmail.com, carlos2002mar@hotmail.com, pato_raqui@hotmail.com, cquiroga@hum.unrc.edu.ar

Palabras clave: Educación Superior – Ingresantes – Permanencia/Deserción

Entendemos a la permanencia-deserción como un proceso complejo, condicionado por la interacción de múltiples factores, que adquiere características particulares según los sujetos y los contextos. Hablamos de permanencia-deserción como un proceso que suponen distintos momentos, idas y vueltas, en las relaciones entre los sujetos y las instituciones. Asimismo, esta concepción de la permanencia-deserción como proceso nos habilita a pensar en las posibilidades de reincorporación de los estudiantes que han abandonado, centrando parte de nuestro análisis en las condiciones que son necesarias para que los estudiantes vuelvan, establezcan nuevos vínculos con los institutos y continúen estudiando.

Nos interesa investigar condicionantes de los procesos de permanencia-deserción en estudiantes ingresantes con el propósito general de construir propuestas, proyectos y alternativas inclusoras que promuevan vínculos significativos entre sujetos e instituciones. Una parte importante de nuestros análisis se centra en las condiciones necesarias para que los estudiantes se reincorporen a las instituciones, consideramos relevante atender a las manifestaciones de los estudiantes, sus perspectivas acerca de los cambios y las propuestas institucionales que son necesarias para favorecer la permanencia.

¿Qué condiciones personales, pedagógicas, vocacionales, institucionales y contextuales inciden en los procesos de permanencia-deserción de los ingresantes de la cohorte 2011 a las Instituciones de Educación Superior Ramón Menéndez Pidal, María Inmaculada y Julián Aguirre de la ciudad de Río Cuarto? es la pregunta general que orientó el proceso de investigación. Nos propusimos como objetivo general analizar condiciones personales, pedagógicas, vocacionales, institucionales y contextuales que inciden en la permanencia-deserción de los ingresantes, estudiando relaciones entre condicionantes y particularidades según las instituciones de referencia; y como *objetivos específicos*: analizar características personales, sociales, culturales, económicas, vocacionales y educativas de los ingresantes e identificar posibles factores limitantes de la permanencia en las instituciones educativas estudiadas, indagar condicionantes de la permanencia-deserción desde la perspectiva de los ingresantes que han abandonado sus estudios, analizar relaciones entre diferentes condicionantes de la permanencia-deserción y particularidades según instituciones incluidas en el estudio, considerando las percepciones de los estudiantes que abandonaron e identificar condiciones que facilitarían la reincorporación de los estudiantes a las instituciones y la permanencia en el sistema.

En la primera parte, describimos el estudio realizado y los principales resultados obtenidos. Luego, analizamos y discutimos los datos emergentes de la investigación considerando diferentes perspectivas de análisis. La principal contribución de estudio es analizar los procesos de permanencia-deserción como un complejo entramado de condiciones subjetivas, institucionales y sociales, que adquieren características particulares según las relaciones construidas entre estudiantes e instituciones y los deseos producidos.

Un estudio en tres Institutos Superiores: cuestiones metodológicas

Orientó nuestra investigación el interés por conocer factores que condicionan la permanencia de los ingresantes a los Institutos Superiores. Nos propusimos investigar la problemática de la deserción desde la perspectiva de estudiantes que abandonan sus estudios. Consideramos relevante recuperar la palabra de los que abandonan en tanto entendemos que son ellos quienes más referencias pueden aportarnos para comprender el complejo fenómeno de la deserción en la Educación Superior y generar propuestas que promuevan la permanencia en el sistema. Asimismo, centramos nuestro análisis en los ingresantes debido a que es en los primeros años donde los índices de deserción son más elevados. En un primer momento de la

investigación, y considerando estudios anteriores donde se analizaron diversas causas de la deserción, identificamos condiciones personales, pedagógicas, vocacionales e institucionales que podrían dificultar la permanencia de los estudiantes. Luego, nos abocamos al estudio de la deserción desde la perspectiva de los estudiantes ingresantes que abandonaron durante 2011. Analizamos motivos, argumentos, percepciones y relaciones con los otros, las instituciones y los conocimientos que parecen haber condicionado la permanencia y ocasionado el abandono, siempre desde la perspectiva de los ingresantes entrevistados.

Realizamos un estudio descriptivo en el que combinamos análisis cuantitativos y cualitativos, la recolección de datos se realizó en dos grandes momentos, en el primero administramos un cuestionario durante las actividades de ingreso 2011 a los ingresantes de los tres institutos y en el segundo momento (2º cuatrimestre) entrevistamos a aquellos que habían abandonado.

El escenario de investigación lo constituyen tres Institutos Superiores del sur de la provincia de Córdoba, específicamente en la ciudad de Río Cuarto. El Instituto Ramón Menéndez Pidal, es una Institución Superior no Universitaria Pública de Gestión Estatal creada en 1969 que desarrolla, además de la docencia, las funciones de capacitación, investigación y extensión a la comunidad. El Conservatorio Superior de Música Julián Aguirre es una Institución Superior no Universitaria Pública de Gestión Estatal de 83 años de antigüedad. El Instituto Superior María Inmaculada es un Instituto Superior no Universitario Público de Gestión Privada, con cuatro años de antigüedad que forma profesionales docentes con identidad católica.

En la etapa inicial (administración del cuestionario) participaron 155 ingresantes pertenecientes a la cohorte 2011, el 64,5% (N=100) del Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, el 24,5% (N=38) del ISMI y el 11% (N=17) restante del Conservatorio Superior Julián Aguirre. La conformación de la muestra fue no probabilística causal, es decir se administró el cuestionario a estudiantes que asistieron a las clases en el momento de la recolección de datos. En la segunda etapa, se entrevistó a 11 estudiantes que abandonaron sus estudios durante 2011, 5 del Instituto Menéndez Pidal, 3 del Conservatorio Julián Aguirre y 3 del ISMI. El criterio principal para la conformación de la muestra en esta etapa del proceso fue que los estudiantes ingresantes de la cohorte 2011 hubiesen abandonado sus estudios. Además, se incluyeron estudiantes de las tres instituciones que constituyen el escenario de la investigación. Los criterios se establecieron de manera intencional considerando los objetivos del estudio.

Los datos recogidos por el cuestionario fueron procesados mediante el sistema SPSS, algunos ítems de opción abierta fueron analizados cualitativamente mediante el método de comparaciones constantes, igual método se utilizó para el análisis de las entrevistas.

Principales resultados y análisis

Primer momento de la investigación

Respecto de condiciones socio-económicas, la muestra de estudiantes ingresantes estuvo caracterizada por un mayor número de mujeres (el 83%), al igual que en el estudio de Correa, Danieli y Nadra, (2009) la mayoría de los participantes son mujeres jóvenes. Gran parte de los ingresantes que participaron del estudio tienen entre 19 y 24 años (53%) o entre 25 y 29 (14%). Sólo un 26% tiene entre 17 y 18 años, tal como señala Baraldi (2009) al sostener que por la edad puede inferirse que han transitado otras instituciones superiores previamente o que no completaron los estudios secundarios en los tiempos establecidos formalmente.

Desarrollar actividades laborales es una característica de gran parte de los estudiantes de institutos tal como lo destaca Tenti Fanfani (2010) en su investigación con muestras nacionales amplias de estudiantes y docentes de nivel superior. En nuestra investigación, observamos que el 37% de los ingresantes trabaja, de ese porcentaje el 14% trabaja entre 20 y 30 horas semanales, el 13% entre 30 y 40 horas por semana y el 10% restante algunas horas semanales. La mayoría trabaja como empleados de comercio, operarios o personal doméstico. Similares porcentajes de estudiantes que trabajan, cantidad de horas laborales y tipo de actividades, se observan en el estudio de Baraldi (2009), así como las actividades laborales de las familias, donde en la mayoría de los casos varios miembros aportan económicamente al sostén familiar. Se observa diversidad de la escolaridad de los padres, aproximadamente el 40% tiene estudio secundarios, el 30% primarios y el resto estudios superiores.

En nuestra investigación observamos que un importante porcentaje de estudiantes tiene la necesidad desarrollar actividades laborales para contribuir a la economía familiar y solventar los estudios. Los datos recogidos nos indican que muchas de las familias de los ingresantes encuestados podrían pertenecer a sectores sociales medios y medios-bajos, similares datos se encontraron en la investigación de Andreucci (2009).

Analizamos trayectorias educativas, el 30,7% de los ingresantes ha realizado estudios secundarios con orientación humanística y social, el 25,3% en Economía y Gestión de las Organizaciones, el 20% en Ciencias Naturales, el 14% en Agronomía y el 10% restante en

Salud y Producción de Bienes y Servicios. La mayoría de los ingresantes (69%) considera que la escuela secundaria le brindó los elementos necesarios para continuar con sus estudios superiores. Respecto de las dificultades de aprendizaje, 12% de los ingresantes dice haber tenido dificultades en la comprensión de textos, el 19% en la elaboración de síntesis, el 22% en materias específicas, el 24% en la elaboración de análisis y el 38% en las exposiciones orales. El 28% de los ingresantes ha repetido algún curso en la escuela secundaria. Entre los problemas de aprendizaje más recurrente que encontramos se presenta la escasa capacidad de abstracción, lo cual entra en una contradicción radical con las disposiciones necesarias en la construcción de los conocimientos disciplinares de las distintas carreras.

Entre los resultados más significativos, observamos que el 52% de los ingresantes ha cursado estudios superiores anteriormente. De quienes tienen experiencias previas en educación superior, el 13% continúa sus estudios, el 17% los culminó y el resto abandonó. La gran mayoría (79%) ha iniciado sus estudios superiores en instituciones universitarias. Los que han abandonado dan distintos argumentos entre los que se destacan *no me gustaba la carrera* (21,3%), *razones laborales y económicas* (18%), *no me adapté a la institución* (11,5%), *falta de tiempo* (8,2%).

Observamos que un elevado porcentaje de ingresantes tienen experiencias anteriores en estudios superiores, muchos de ellos han abandonado dichos estudios por razones vocacionales, económicas, laborales o institucionales. Nos parece relevante considerar estos datos sobre las trayectorias reales en análisis posteriores acerca de las causas del abandono en ingresantes a Institutos Superiores. Un estudio realizado en la Escuela Superior Carbo da cuenta de los sentidos que los estudiantes han construido respecto de los motivos de la deserción y la repitencia. En su análisis aparecen con fuerza razones laborales, personales, familiares, de tiempo para el estudio y otras que remiten a situaciones vivenciadas con un profesor en particular o de decepción respecto de la escuela (Correa, Danieli y Nadra, 2009).

Asimismo, analizamos en profundidad las expresiones de los ingresantes respecto de los motivos por los cuales eligieron la carrera que cursan, en este punto debemos separar dos cosas: por una parte, las metas que nos colocan los otros. Es decir, elegir una carrera porque se espera esa elección por parte de otros para que siga los pasos o deseos de algún familiar, padres, hermanos, amigo o por el hecho de elegir para el otro una carrera que posibilite un crecimiento económico, un mejor nivel de status social, o reconocimiento social. Ejemplo de esto se evidencia en frases como: *“Mi hermana estudió esto y me gusta la psicología”*,

“Porque me comentó mi tía que había estudiado acá y me gustó”, “Porque me gusta esta carrera y una amiga me ayudó a elegirla”, “Porque necesitaba las pedagógicas para trabajar en un colegio”.

Desde otro aspecto debemos pensar en dónde queda posicionado el sujeto en cuestión frente a ese otro y a la sociedad. Distintas respuestas a la pregunta sobre su elección nos muestran esta relación: *“Me gusta, siempre quise hacerlo y en mi pueblo siempre hace falta”, “Porque quiero hacer la licenciatura y ser psicóloga”, “Porque quiero ser el día de mañana una docente”,*

“Porque tengo mucho interés de conocer y conocerme y alcanzar las herramientas para poder ayudar al otro. Y me gusta estar en contacto en el medio educativo”.

En la primera concepción es claro que el sujeto no elige en una autonomía plena, hay mandatos familiares, sociales, que inciden explícita o implícitamente en la elección de sus estudios. En el segundo postulado se hace referencia a cómo el sujeto quiere ser reconocido, visibilizado por los otros y la sociedad.

A partir de esto podemos acercarnos a la idea de que la vocación no es innata en las personas creemos que la “vocación” es una construcción subjetiva que se configura en un proceso de búsqueda, de recortes, de pliegues, que el sujeto produce desde el deseo, articulando discursividades de otros, en un devenir constante.

Segundo momento de la investigación

Intentamos recuperar la palabra de *los que se fueron* para entender los complejos procesos que condicionan la permanencia-deserción. Nos resultó difícil concretar entrevistas con estudiantes que habían abandonado. Intentamos por diversos medios contactarlos, muchos no respondieron nunca, algunos respondieron negativamente a nuestra solicitud y otros afirmaron, en un primer momento, querer realizar la entrevista pero luego no respondieron a nuestras llamadas o mensajes. *Las entrevistas que no fueron* nos permiten inferir que el problema del abandono parece situarse tanto en las instituciones como en los sujetos. En ambos casos, los ingresantes, por diferentes motivos, enojo o vergüenza, no quieren ser entrevistados, ser vistos, ser identificados, ser expuestos, ser interpelados.

En los procesos de permanencia-deserción se ponen en juego múltiples condiciones subjetivas, institucionales y contextuales. En este juego dichas condiciones interactúan de manera compleja y en diferentes niveles. En las expresiones de los ingresantes podríamos

identificar dos niveles, uno superficial en el que se plantean causas, motivos y explicaciones acerca de la decisión de abandonar y otro, más profundo, que parece estar en la base de todos los argumentos, la producción del deseo. En primer lugar, presentamos categorías de análisis vinculadas al nivel superficial y luego, intentamos aproximarnos a un nivel más profundo buscando comprender los procesos de permanencia-deserción desde la perspectiva del deseo.

Trayectorias y conocimientos puestos en juego, algunos entrevistados manifestaron tener problemas de aprendizajes en otros niveles del sistema educativo (primario y secundario) que al no haberlos resueltos construyen trayectorias educativas reales desfasadas de las trayectorias ideales que plantea el sistema. Dificultades de aprendizaje *acarreadas* de otros niveles, trayectorias desfasadas, carencia de estrategias de estudio (*solo resumía, sólo leía o subrayada*), procesos de evasión de conocimiento, escaso uso constructivo de tiempo para el estudio, conforman un entramado de condiciones que parecen obstaculizar los procesos de construcción de conocimientos e incidir negativamente en la permanencia de los ingresantes. Desde la perspectiva de los entrevistados, dichas dificultades están asociadas a la falta de motivación y el abandono de los estudios. Sin embargo, no podemos considerar el aprendizaje sin atender a la enseñanza y el papel de los docentes en los procesos de construcción de conocimientos.

Lo pedagógico y el papel de los docentes, en el análisis de las expresiones de los ingresantes durante las entrevistas no encontramos dificultades notorias asociadas a las propuestas pedagógicas, las clases y las prácticas de los docentes. En general, los ingresantes señalan que las relaciones construidas con los profesores fueron adecuadas como así también el desempeño de los mismos en el contexto áulico. Los ingresantes no vinculan las dificultades de aprendizaje con las propuestas pedagógicas y los requerimientos de las evaluaciones.

Vocaciones puestas en juego. Varios de los entrevistados han mencionado que les interesan los contenidos específicos de las áreas de conocimiento (Ej. Música, Psicología) pero no les gusta la docencia. Cabe preguntarnos por qué han elegido carreras de formación docente, ¿falta de información?, ¿carencia de otras opciones?, ¿mandatos externos? Hemos observado, tanto en los cuestionarios iniciales como en las entrevistas posteriores que lo vocacional juega un papel importante en los procesos de permanencia-deserción.

El juego con las instituciones y los otros. Establecer vínculos con las instituciones y los actores que las componen es una condición importante en los procesos de permanencia-deserción estudiantil. Según los entrevistados, en una de las instituciones incluidas en el

estudio se presentan numerosas dificultades organizativas; tal como sostienen los estudiantes, dicha desorganización institucional incidió, junto con otros factores, en la decisión de abandonar los estudios. Refiriéndonos a una dimensión pedagógico-institucional, Alain Coulon (1995) plantea que la primera tarea a la que se enfrenta el estudiante que accede a instituciones de educación superior es la de aprender el "oficio de estudiante". En el aprendizaje del *oficio de ser estudiante* (proceso de afiliación), los alumnos deben construir nuevas rutinas, una nueva identidad y conocer las nuevas estructuras objetivas, instancias particulares que pueden constituirse en situaciones difíciles a la hora de desarrollar las prácticas propias de la educación superior (proceso de afiliación). "Este aprendizaje práctico permite tener acceso a los procesos de objetivación de la vida cotidiana que utilizan los estudiantes e identificar las dificultades institucionales e intelectuales objetivas que encuentran a su paso" (Coulón, 1995:172-173). Los procesos de afiliación parecen dificultarse cuando en las instituciones prima la desorganización y la falta de comunicación. Asimismo, cabe señalar que cada estudiante experimenta situaciones diferentes en la construcción de vínculos institucionales. A diferencia de otros estudios (Correa, Daniele y Nadra, 2009), varios entrevistados destacan la sencillez de los trámites de inscripción y la correcta atención del personal administrativo. Asimismo, algunos entrevistados destacan los vínculos construidos en la institución con compañeros. Analizar las relaciones que los ingresantes establecen con las instituciones y los vínculos que construyen con los diferentes actores institucionales es uno de los elementos a considerar en el estudio de los procesos de permanencia-deserción. Banegas y Moyano (2010) analizaron prácticas institucionales en Institutos Superiores y señalan que "los alumnos construyen vínculos entre pares y con algunos docentes, que inciden en su permanencia en la carrera y en la institución o que definen su deserción" (2010:20). Falta de comunicación, desorganización institucional, carencia de vínculos significativos parecen ser condiciones que inciden en las decisiones de abandonar.

Subjetividades e historias puestas en juego. Maternidad y trabajo también aparecen como condiciones que dificultan la permanencia de los ingresantes en las instituciones. Experiencias, sucesos vitales, necesidades económicas de los sujetos y de las familias también pueden dificultar la permanencia de los estudiantes, especialmente cuando estos no cuentan con los apoyos sociales y recursos personales necesarios para continuar con sus estudios. De manera manifiesta, en las expresiones de los entrevistados aparecen condiciones personales,

familiares y económicas que dificultan la permanencia. El sujeto atribuye a sí mismo y a sus condiciones personales, familiares y económicas, las causas del abandono. Las instituciones, los contextos más generales, los procesos de afiliación, las acciones de los actores institucionales, las políticas y los proyectos educativos no parecen ser, para los sujetos, *responsables* del abandono.

Sin embargo, los condicionantes expresados por los entrevistados parecen estar atravesados o confluir por un nuevo plano de análisis: el deseo.

El deseo en los procesos de permanencia-abandono

Múltiples motivos, causas y condiciones se ponen en juego en los procesos de permanencia deserción. Al igual que en investigaciones anteriores (Correa, Danieli y Nadra, 2009), se puede apreciar que no existe una causa que desencadena el abandono o la permanencia de los estudios superiores. Es decir, no hay factores determinantes y lineales que provoquen irremediamente la deserción escolar. Sino que, por el contrario, los motivos parecen conformar una trama compleja y diversa de condiciones que influyen en la subjetividad del sujeto-estudiante y en su decisión de dejar la carrera académica emprendida. Sin embargo, a través del análisis cualitativo de los datos, consideramos que muchas de esas decisiones tomadas por los estudiantes están basadas en fundamentos endebles en tanto que en muchos casos ellos mismo no sabían por qué habían dejado. Es decir, la mayoría, de los estudiantes entrevistados personalmente manifestaron que no encontraban aspectos negativos ni con la institución, ni con la carrera, ni en la relación con sus compañeros o con los docentes, ni con los aspectos curriculares o con los aspectos administrativos, tampoco con los horarios o las prácticas pedagógicas en general.

En este sentido se puede inferir que no hay un proceso de anudamiento lo suficientemente poderoso en las instituciones escolares que habilite a los sujetos-estudiantes a permanecer en las carreras elegidas y realizar su trayecto educativo. Se presenta como mucho más potente los endebles argumentos que empujan al estudiante al abandono que los deseos por terminar una carrera de nivel superior. Si como dicen Deleuze y Guattari (2005) el deseo no es la ley (lo prohibido, lo que cierra) sino el poder (lo que abre, construye), es necesario construir ese poder al interior de lo institucional. Este proceso de anudamiento al que hacemos alusión está vinculado con el deseo del sujeto y con la necesidad de abrir espacios institucionales y realizar prácticas que sean significativas para la experiencia del estudiante. Es decir, el

anudamiento no tiene que ver con cerrar la institución para que el sujeto no salga, sino con abrir nuevas territorialidades para que el deseo circule y produzca conocimiento y subjetividad. Al mismo tiempo los diferentes nudos tejidos por los distintos sujetos articulan una trama que contiene y sostienen las distintas subjetividades tanto en sus aspectos intelectuales como emocionales.

Esto implica pensar en una escuela dinámica, flexible, con una estructura fallada², que contenga en su interior una apertura constante que se desplazase abriendo nuevas territorialidades. Esa misma dinámica produce la atracción, el anudamiento, porque justamente la atracción es el movimiento mismo (Deleuze y Guattari, 2005). Y Los límites siempre desplazados al interior de la estructura institucional hacen que las diferencias de los sujetos tengan su lugar y que el deseo pueda producir en esas condiciones determinadas. Este proceso se construye así en tanto “el campo social está inmediatamente recorrido por el deseo, que es su producto históricamente determinado, y que la libido no necesita ninguna mediación ni sublimación, ninguna operación psíquica, ninguna transformación, para cargar las fuerzas productivas y las relaciones de producción” (Deleuze y Guattari, 2005: 36).

Emergentes y aperturas

Presentamos una investigación sobre procesos de permanencia-deserción en estudiantes ingresantes a Institutos Superiores de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba). Observamos que ciertas características generales de los ingresantes de nuestro estudio coinciden con las definidas en investigaciones similares anteriores. Asimismo, identificamos condiciones personales, institucionales y contextuales que podrían dificultar la permanencia de los ingresantes (dificultades económicas, elecciones vocacionales condicionadas por mandatos externos, problemas de aprendizaje, entre otras.) Se observaron algunas diferencias entre los Institutos analizados, especialmente vinculadas a variables instituciones y su incidencia en los procesos de afiliación y permanencia. Sin embargo, otros procesos, como por ejemplo los vocacionales, son similares independientemente de las instituciones y las carreras que en ellas se dictan.

Recuperar la palabra de los que se fueron es, a nuestro criterio, uno de los aportes del estudio. Analizar diversas condiciones que han dificultado los procesos de permanencia y encontrar que el abandono no puede explicarse a partir de causas únicas y lineales, sino que éstas

conforman un entramado complejo que se sustenta en la producción del deseo, es la contribución principal del estudio.

Arribar a esta conclusión ha implicado reconstruir los contextos conceptuales con los que trabajábamos, incorporar perspectivas nuevas vinculadas a la producción del deseo como condicionante de las interacciones entre sujetos e instituciones. Las teorías y los estudios previos que conformaron nuestro marco inicial de referencia, eran insuficientes para explicar los complejos procesos de permanencia-deserción que se sitúan siempre en las interacciones entre los sujetos y las instituciones.

En los tres Institutos analizados los procesos de permanencia-deserción dependen de un complejo entramado de condiciones subjetivas, institucionales y sociales, que adquieren características particulares según las relaciones construidas entre estudiantes e instituciones y los deseos producidos.

Es relevante haber logrado comprender los procesos de permanencia-deserción desde nuevas perspectivas. Sin embargo, esto es insuficiente si no generamos líneas de acción que atiendan a la compleja problemática del abandono. Es indispensable habilitar nuevas territorialidades institucionales que promuevan procesos de anudamiento entre las instituciones y los estudiantes ingresantes, abrir espacios, vínculos y oportunidades para producir deseo, para quedarse.

Un ejemplo concreto de esto que decimos es la apertura de un taller de teatro en una de las instituciones estudiadas. Este nuevo espacio ha permitido que algunos estudiantes, que estaban a punto de abandonar las carreras y otros que ya la habían abandonado, empezaran a concurrir nuevamente a la institución. En este nuevo recorrido comenzaron a ser reconocidos por lo que hacían desde el teatro. Esto posibilitó un pliegue en sus subjetividades, en el sentido que le daban a la educación y un anudamiento de sus deseos por nuevos saberes. A partir de este giro muchos terminaron sus estudios y otros los comenzaron nuevamente.

Otras propuestas que surgen de la investigación desarrollada y de comprender los procesos de permanencia desde una perspectiva integral y que pone en tensión lo singular y lo colectivo, una perspectiva del deseo: *construir modalidades alternativas de cursado* que consideren *nuevas presencialidades, abrir las bibliotecas*, convertir las bibliotecas en espacios de circulación y no en sectores clausurados o de difícil acceso, *crear ludotecas y talleres de expresión de expresión para hijos de alumnos*, facilitando la permanencia de los estudiantes padres y propiciando espacios de interacción entre ellos y sus hijos dentro de las instituciones,

abrir talleres de lectura y ciclos de cine-debate y realizar fiestas y eventos. Estas serían, brevemente, algunas propuestas, las cuales habilitan interesantes líneas para futuras investigaciones en las que se valore el impacto de los nuevos espacios institucionales y las valoraciones de los actores.

Profundizar en los análisis de los procesos de anudamiento y deseo, y su incidencia en la permanencia y el abandono de los estudiantes, incorporar otros grupos (no sólo ingresantes) también es relevante para nuevos estudios.

Entender los procesos de permanencia-deserción como entramados complejos y crear en las instituciones espacios donde los estudiantes encuentren *algo* que los haga quedarse, producir deseo de estar, de aprender y de vincularse con los demás, es la invitación y el desafío.

Referencias Bibliográficas

Andreucci, B. (2009). *Una mirada endógena sobre los problemas que afectan a la Formación Docente en el ISFD N° 6 de Chivilcoy.* (INFOD Convocatoria 2007).

<http://cedoc.infed.edu.ar/upload/329.pdf>

Banegas, S. y E. Moyano (2010, octubre). *Prácticas institucionales, inclusión y exclusión. Algunos interrogantes en torno a las instituciones formadoras de docentes y sus actores.*

Ponencia presentada en la Tercera Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales, Reflexiones sobre el Bicentenario, Comodoro Rivadavia, Argentina.

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:xSH_s2A_10sJ:scholar.google.com/+desercion+infed+argentina&hl=es&as_sdt=0

Baraldi, V. (2009). *Prácticas culturales del alumno ingresante: Puntos de partida de los procesos de formación en los estudios superiores.* (INFOD Convocatoria 2007). Santa Fe, Argentina: ENSSC Domingo Guzmán Silva. <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/112.pdf>

Correa, E., M. Danieli & S. Nadra. (2009). *La Deserción Y Repitencia Escolar En La Formación Inicial De Los Futuros Docentes. Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbo.* Presentado en el Primer Congreso Nacional De Investigación. INFOD. Buenos Aires, Argentina.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología Y Educación.* Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. & F. Guattari (2005). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia.* Buenos Aires: Paidós,

Tenti Fanfani, E (coord.) (2010) *Estudiantes y Profesores de los IFD. Opiniones,*

Valoraciones Y Expectativas. IIPÉ/UNESCO. [Versión electrónica]

http://cedoc.inf.d.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf

**ENCONTRARME, ESTUDIAR, TRABAJAR, INDEPENDIZARME, CONFORMAR
MI FAMILIA. ASPIRACIONES Y TRAYECTORIAS DE JÓVENES QUE
INGRESAN A LA UNIVERSIDAD**

Prof. y Lic. Partepilo Vanesa Valeria

Facultad de Lenguas y Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC

vpartepilo@yahoo.com.ar

Palabras claves: Aspiraciones efectivas- Estrategias de reproducción- Trayectorias- Jóvenes

Generalidades del proyecto de investigación

En este trabajo, se presentan resultados de una investigación¹ que se elaboró en el marco de las exigencias académicas para obtener el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación y a la vez como sub-proyecto al interior de otro acreditado y subsidiado por la SECyT durante el período: 2010-20112. Los objetivos que se sostuvieron en la misma son: tipificar y describir las aspiraciones sobre el porvenir que posee un grupo reducido de jóvenes que ingresaron a carreras de humanidades; reconocer algunos aspectos de la trayectoria individual y familiar que se presentan relacionados a las aspiraciones de los jóvenes, en cada uno de los casos y a avanzar en construcción de una interpretación de orientación constructivista genética respecto de la conformación de las aspiraciones.

La perspectiva metodológica que se corresponde con las lógicas cualitativas de producción de conocimientos y se han sostenido pretenciones sólo exploratorias. La intencionalidad que se sostuvo fue comprensiva y no se sostuvo ninguna expectativa de generalización de las conjeturas construidas.

Los conceptos de Pierre Bourdieu fueron orientadores centrales al momento de pensar la estructura general del proyecto y las entrevistas, y a la vez la información construida nos guió en la búsqueda de nuevos aportes teóricos, que nos ayudaron a pensar, fundamentalmente, aspectos de los vínculos pedagógicos que se entablan en los grupos domésticos. Las investigaciones dirigidas por Tiramonti, en los últimos ocho años, han sido una referencia

¹ Partepilo Vanesa Valeria: Informe de Tesis de Licenciatura: “Aspiraciones sobre el porvenir de jóvenes ingresantes a la universidad: Una mirada comprensiva a partir de sus trayectorias”, 2012, UNC, FFYH, Escuela de Ciencias de la Educación. Directora: Gradys Ambroggio.

central que nos invitó a la lectura de A. Giddens, para considerar el carácter reflexivo de la construcción de la identidad y a lecturas generales sobre los procesos de subjetivación en el marco de las relaciones pedagógicas.

En cuanto a las herramientas empleadas en la construcción de información, optamos por la entrevista en profundidad, orientada a la elaboración de un relato autobiográfico focalizado en aspiraciones propias sobre el porvenir y en la historia del grupo doméstico, centralmente, aunque también intentamos reconstruir algunas dimensiones de la trayectoria educativa y económica de la generación de los abuelos. Las entrevistas fueron realizadas a siete estudiantes de tres carreras: Filosofía, Letras Modernas y Ciencias de la Educación de una universidad nacional pública.

Las estudiantes son jóvenes, de entre 18 y 28 años. Ninguna de ellas vive en pareja. De las siete, tres trabajan pero ninguna se sostiene completamente sólo por sus ingresos.

En el proceso de interpretación de la información, uno de los empeños teóricos más importantes fue el de construir conjeturas que permitan entender por qué la referencia a las aspiraciones sobre el porvenir no aparecía como motivos de la elección de la carrera de modo explícito, por qué el foco del relato de las estudiantes se centraba en el gusto y en el presente, también en el pasado, a modo de reconstrucción del proceso de elección. Comprender desde algún lugar esta cuestión tenía que ver con la necesidad de atender a la validez de la información. Nos preguntábamos si algunas preguntas directas, del tipo *¿y para adelante cómo te ves?*, eran una necesidad después de que las entrevistas se organizaron bajo el criterio de “empezar a hablar por donde quieran”, o no, entre otras cuestiones.

El posicionamiento teórico general que se asumió nos invitaba a pensar que no faltaban aspiraciones sino que lo que ocurría tenía que ver con el orden de lo que el trabajo de violencia simbólica oculta. El análisis de la información nos permitió construir tres ideas para sostener esto:

- Explicitar lo posible y deseable para sí en el porvenir, las aspiraciones que se tienen, requiere de un esfuerzo de objetivación cuyas condiciones de posibilidad se encuentran en el habitus del agente. Concretamente, afirmamos que ese trabajo de racionalización de lo posible implica al cálculo como actitud para enfrentar el cotidiano. Las prácticas de anticipación y previsión son parte de un estilo de vida, entre otros.
- Sostuvimos también que las estudiantes que tenían mejor posición en el espacio social y que forman parte de grupos sociales en los que la trayectoria es de ascenso sostenido, eran quienes

podían hacer anticipaciones más claras. Referimos a claridad en términos de cierta seguridad respecto de lo que se dice. Una característica de esos grupos domésticos es que estructuran sus prácticas de transmisión y estrategias de reproducción en torno a valores correspondientes con una “*ética moderna*” y en paralelo veíamos que, al interior de estos grupos domésticos, el flujo de capital simbólico connotado con importantes cuotas de afectividad, era un elemento clave en el proceso por el que se conforman los hábitos de las entrevistadas. Los reconocimientos de diverso tipo podrían operar ocultando la arbitrariedad de los criterios transmitidos. (Giddens, Anthony:1994)

- También sostuvimos que existían variables de orden estructural que limitaban las posibilidades de las estudiantes para proyectarse laboralmente. Puntualmente, nos referimos a deslegitimación de las profesiones humanistas en el mundo laboral y al desdibujamiento que ello acarrea en el plano de las representaciones sobre la profesión que socialmente se transmiten.

Estas hipótesis permitieron organizar un amplio registro de información bajo la idea de aspiraciones que aparecían asociadas a referencias a hermanos y sujetos idealizados, a dimensiones distintas como la constitución de la familia, el trabajo, el gusto presente, las prácticas laborales de los padres, etc.

Así es que el trabajo de construcción de respuestas para atender al primer objetivo se situó en ese contexto discursivo complejísimo, lleno de contradicciones y de imágenes de muchos referentes. La clasificación propuesta por Pierre Bourdieu, que distingue entre *aspiraciones efectivas* y *aspiraciones soñadas*, fue de gran ayuda ya que la primera nos permitió distinguir un grupo de aspiraciones directamente vinculadas a la práctica de estudio, es decir, sólo viables por el sostenimiento de la condición de estudiantes y de las prácticas que hacen posible la subsistencia. También construimos subcategorías al interior de cada una de las propuestas por el autor, a modo de ejercicio descriptivo. (Bourdieu, Pierre: 2007)

Para ello, se recuperaron conceptualizaciones muy generales sobre el tiempo y la calendarización social de la vida y afirmamos que para el corto plazo y las aspiraciones efectivas que se visualizaron, las prescripciones sociales que recaen sobre un sector determinado de la sociedad, como los jóvenes estudiantes universitarios, marcaban una tendencia.

En las entrevistas, se observa que el presente que está siendo para las entrevistadas se caracteriza por una gran imprevisión, producto del encuentro con prácticas, objetos, reglas,

procedimientos, personas novedosas y demanda una cuota de atención alta a los fines de poder sobrellevar el nuevo escenario cotidiano, configurado desde que ingresaron a la carrera. Enmarcadas en esta experiencia, y considerando que las posibilidades de anticipación y racionalización conforman parte de disposiciones históricamente construidas, hablar del porvenir es una tarea que se vuelve más o menos compleja para cada caso.

Constituye una preocupación central de esta ponencia, describir las aspiraciones que poseen y que consideran realistas o posibles de lograr y poner en diálogo a las mismas con aspectos de la trayectoria individual y del grupo doméstico de los casos que se toman. A la vez, y con relación a la dimensión temporal, nos proponemos mínimamente, poder inscribir aquello que es enunciado como aspiración en un tiempo futuro más o menos especificado por las entrevistadas.

En el conjunto de entrevistas realizadas, el tiempo más previsible en el *calendario de vida* suele ser un tiempo corto, que remite a los años de estudio y al momento de finalización de la carrera. Algunas referencias para delimitar el tiempo por venir recuperan calendarizaciones institucionalizadas, como el tiempo de la edad adulta, o el cronograma fijado por el plan de estudios.

En tanto que las entrevistas ponen de manifiesto la importancia del tiempo de cursado y en segundo lugar del tiempo posterior al egreso como momento en el que se pueden redefinir los espacios laborales actuales o comenzar a trabajar, en lo que sigue, nos preocupamos por describir las aspiraciones que poseen las entrevistadas para estos dos grandes momentos. 5

Lo esperado durante la carrera. Encontrarse, conocer autores, cursar y/o trabajar, independizarse

Aunque con diferencias en los modos de usar el tiempo y en las prioridades dadas a factores distintos que hacen a la vida estudiantil, advertimos que la pre-disposición que sostiene las prácticas presentes aludía, fundamentalmente, a la finalización de la carrera. Se reconocieron tres modos característicos de significar la culminación de la carrera y el proceso de estudio que ello requiere.

- Primero, un enfoque más reflexivo, que pone el foco en el valor casi terapéutico de la práctica de estudio, interesa la problematización del sí mismo, de la identidad y la posibilidad de definir rasgos que finalmente aporten algo de seguridad propia. Aquí, nos encontramos con estudiantes que no trabajan, educadas en contextos domésticos flexibles desde el punto de

vista regulativo y en los que los capitales culturales son escasos, donde el consumo de nuevos bienes aparece estimulando a la efusividad del placer en sí. El valor rentable del uso del tiempo se encuentra desdibujado en parte porque pareciera que lo heredado económicamente, por sí sólo, garantiza la posibilidad de reproducir el estilo de vida.

Constituye un ejemplo el caso de la primera entrevistada, ella sostiene “...creo que voy a seguir estudiando esta carrera, capaz que sepa un poco más o conozca un poco más de la historia del pensamiento humano ... me encontré conmigo y con las cosas que a mí me gustan y con la gente con la que tengo cosas en común, ... y me dije no, no me quiero casar, no quiero tener hijos... y hacía mucho tiempo que no estaba conmigo... quiero conocerme, ... quiero estudiar ... y capaz que dentro de dos meses quiera...” (Entrevista N° 1)

En su relato no hay calendario claro. El plazo para estudiar no se especifica de modo directo y tiene un foco muy puntual, para ella se trata del ahora, de disfrutar de la posibilidad de pensar, discutir, reflexionar sobre sí. La estudiante, afirma que se trata de elegirse y que aún hay decisiones que tienen que confirmarse. De algún modo, al hablar del tiempo de estudiante, vuelve a reiterar esta inclinación de corte más bien psicológica y subjetiva, el foco es el yo.

Los marcos regulativos que operaron en las prácticas de transmisión del hogar de esta entrevistada son, a nuestro criterio, aspectos centrales para comprender el modo en que piensa en su futuro.

Las transformaciones sociales y culturales diversas, como los cambios en la estructura familiar y en las relaciones de intimidad, el proceso de desinstitucionalización de las autoridades modernas, la desafiliación social como condición social que describe la situación de amplios sectores excluidos del mundo del trabajo, la institucionalización de la ética del consumo en detrimento de la ética del trabajo, los procesos de democratización de derechos de mujeres, jóvenes y niños, etc. dan lugar a nuevas lógicas de individuación, también en función de la posición social a la que pertenecen los jóvenes. Tiramonti, G. y Ziegler, S. sostienen que además del conjunto de propiedades que definen la posición social de los estudiantes, la definición de sus trayectorias futuras se encuentra influenciada por la fuerza de los marcos disciplinantes en los que valores de tradiciones premodernas y modernas son centrales o por la presencia de discursos psy que orientan a los individuos en la construcción de su vida. (Tiramonti, G. y Ziegler, S.: 2008) Según su hipótesis, en los procesos de socialización en los que la tradición ha tenido un peso determinante, las posibilidades para idear futuros alternativos a los perseguidos por los tutores, son mucho más escasas.

Giddens propone pensar que cuando el tiempo de vida deja de ser pensado en relación a la tradición heredada de generación en generación, se desvincula de un lugar de enclave puntual y de referencias externas asociadas a relaciones sociales preestablecidas, del tipo de parentesco, las posibilidades de la experiencia se ven ampliadas y el tiempo se constituye en una variable central del plan de vida. (Giddens, A.: 1994, p.p. 182-189)

Las prácticas de gobierno en la familia de la primera entrevistada, han sido muy flexibles. Ella deja entrever que, en las acciones pedagógicas familiares entabladas con los progenitores, existían amplios márgenes de ambigüedad respecto de lo que se esperaba que haga como hija, estudiante, hermana, etc. Cuando refiere a las posibilidades para decidir entre opciones diversas ella dice:

“siempre hice lo que quise; ..., nadie me impuso nada nunca, ... Si siempre fuimos hijos libres, así de hacer lo que queramos;...” (Entrevista N° 1)

Pensamos que esto explica que el proceso reflexivo por el que construye su identidad sea visto como contradictorio, al decir de la misma entrevistada. La pregunta sobre sí, sobre lo que se es, de dónde proviene, etc. invadieron su adolescencia al igual que la práctica de escritura y lectura en procura de elaborar las propias respuestas.

“... siempre me sentí una chica vieja y bueno, de nena así, que se yo, 12 años o 15 y bueno, ... Me cuestionaba cosas...por ahí yo escribía... pero desde el qué somos o el qué soy, ...Y de mí, no se, por ahí no ser tan contradictoria porque me contradigo o no estoy segura de las cosas,...” (Entrevista 1)

También, sostenemos como conjetura, que esta necesidad de encontrarse y la posibilidad que tiene de concentrarse en este disfrute se debe a que tiene todas sus necesidades cubiertas.

“...Yo porque mis viejos me bancan, somos de acá de Córdoba, entonces me bancan, vivo con ellos, tengo la comida que me hace mí mama...yo como estudiante mí obligación es estudiar;...” (Entrevista N° 1)

- En segundo lugar, hablamos de una significación formativa de carácter más profesional; la prioridad de la experiencia estudiantil estaría asociada al valor del conocimiento en tanto que herramienta que permite ampliar los modos de ejercicio de una práctica y las destrezas y disposiciones subjetivas que hacen a la identidad profesional. Las estudiantes que sostenían estas aspiraciones trabajan, han abandonado y/o concluido otras carreras anteriormente, tienen entre 21 y 28 años y han avanzado significativamente en el proceso de autonomización económica del grupo doméstico de origen. El tiempo disponible es un tiempo preso de las

necesidades de subsistencia y reproducción cotidiana y por ello la pre-ocupación por ajustar los tiempos del cursado al tiempo programado por el plan de estudios es colocado en el plano de la ilusión. Pararse en ese lugar, significaría para las estudiantes el naufragio de lo posible.

La cuarta entrevistada, de 28 años, en sus relatos, dejan entrever su preocupación por que la carrera le “llene” y les permita incrementar sus conocimientos. Ella es profesora de Educación Física, y sabe muy bien porqué eligió la carrera; quiere que le permita complementar su trabajo, hablar desde otro lugar en la escuela. “...empecé esta carrera porque estaba cansada de ver que la teoría no tenía nada que ver con la práctica; ... y que los institutos de formación no te están preparando para la realidad que tenemos hoy, ...” (Entrevista N° 4)

El foco puesto en su profesión actual explica que lo que espera para este tiempo de cursado en la universidad quede subordinado a sus otras aspiraciones actuales: independizarse por completo de su familia y conseguir más trabajo en la escuela o en articulación con el trabajo escolar. En otro momento afirma que si concluye que lo que le brinda esta carrera no le sirve la abandonará y que no tiene apuro por concluirarla.

Está sumamente satisfecha con su primera carrera, de hecho la ejerce y se siente muy a gusto. Su primera carrera estuvo condicionada por influencias familiares importantes, ya que cuatro de sus tíos maternos y sus respectivas/os cónyuges son de la misma profesión, aunque no todos la han ejercido. Su madre es maestra Normal y comenzó Educación Física y la abandonó. Podría decirse que esta entrevistada fue heredera de una práctica profesional porque esas improntas formativas condicionaron muy positivamente los vínculos familiares en su infancia y adolescencia.

“ ... de los seis hermanos de mi mamá, son cinco, cuatro los profesores de Educación Física casados con respectivos profesores de Educación Física. ...Entonces es como que de toda la familia, el gusto y el placer por el trabajo, por la actividad física y sobre todo porque hemos crecido en el campo, en Tanti, ...la familia bastante unida...” (Entrevista N° 4)

En comparación con las prácticas familiares de la primera entrevistada, observamos que las relaciones vinculares están caracterizadas por el afecto, el compañerismo, el tiempo compartido en la realización de prácticas recreativas en donde los cuidados mutuos en los juegos y encuentros construyen fuertes identificaciones subjetivas que son motores de acción.

- Por último, nos referimos a una práctica de estudio significada desde un punto de vista más instrumental, en la que lo que se prioriza al momento de aspirar es avanzar en la carrera para invertir nuevamente el capital cultural adquirido. Dentro de este grupo la preocupación por

aprender se presenta subordinada al ritmo que se interesa sostener en la cursada, la preocupación es por “hacer las cosas a tiempo y en forma”.

Estas estudiantes iniciaban una carrera de nivel superior por primera vez, luego de concluido el secundario, a la edad de 18 años y su crianza se vio condicionada por la transmisión de valores tradicionales-modernos. A la vez, tuvieron la experiencia de disfrutar de una trayectoria familiar en la que los capitales se incrementan casi sistemáticamente para posibilitar el beneficio de ocupar posiciones y de consumir bienes que se distinguen por estar socialmente legitimados. Su tiempo cotidiano se encuentra totalmente liberado de urgencias básicas porque tienen sus necesidades todas cubiertas. Usar el tiempo de modo rentable es una de las modalidades del estilo de vida que da cuenta de que se reconocen como herederas del mandato familiar de superación.

La tercera entrevista dice de sí que quiere “ *...no asustarme con esta primera impresión, ...y espero terminar la carrera en el tiempo en que lo estipulan, ...quiero hacer la tecnicatura a los 3, al cuarto año el profesorado y al quinto ya tener la Licenciatura. ...si no termino la carrera, sería una frustración para mí, por ejemplo; el no ejercer de lo que estudié...*” (Entrevista 3)

Las prácticas pedagógicas familiares que caracterizarían la historia de estas entrevistadas difieren sustancialmente de las anteriores, en razón de la presencia explícita de un conjunto de valores que ingresan como criterios para la acción. Estos, en los casos de las entrevistadas 3 y 5, se corresponden más bien con la ética moderna del trabajo, cuya lógica asocia esfuerzo individual con progreso y bienestar. Así lo expresa la entrevistada:“*... el tema de la formación que se me dio en mi casa, ... a lo mejor si no me hubieran formado en la forma que me educaron, mis papas me refiero ¿no? sería totalmente diferente ... todo el tema del respeto, de la responsabilidades, que hay obligaciones que cumplir, tenemos derechos a favor pero obligaciones que cumplir, eso fue siempre machacado; el tema de bueno, tener una formación para ser alguien,...*” (Entrevista 3)

La entrevistada ha sido estudiante de un colegio religioso, privado, en el que se han enfatizado valores afines a los transmitidos en el hogar y se desempeñó con gran éxito académico.

Podemos decir que el énfasis puesto en la preocupación por ser eficaces en el estudio, se encuentra asociado a contextos pedagógicos familiares más disciplinarios y en los que las delimitaciones respecto de lo que debe ser se encuentran marcadas más claramente. En todos

los casos se observa la valoración de la inversión, del esfuerzo y se identifica un enfoque lineal, a veces pragmático, en el modo de pensar el futuro.

Lo esperado después del egreso. Trabajar ejerciendo la profesión en posiciones dominadas del campo, independizarse y/o decidir el lugar de residencia, formar una familia

Luego de ese hito que constituye el egreso en la formación, se pueden encontrar referencias generales a otras aspiraciones, aunque no es un espectro muy diversificado.

La aspiración de trabajar en un puesto laboral afín a la formación y titulación obtenida, generalmente de poco prestigio en el conjunto de posiciones que se pueden ocupar en el campo profesional, es una recurrencia. Las estudiantes han incorporado las representaciones generales de las reglas de juego de los campos profesionales, de modo que parece obvio que su condición de novatas no esté acompañada de demasiadas expectativas.

Los siguientes fragmentos introducen a la clasificación de aspiraciones que presentaremos luego de estos.

“...espero poder independizarme de mis padres, ...no se...te hablo de un tiempo no muy lejano ...no se, lo que pasa es que hasta hace un mes me quería casar y tener hijos por ejemplo...y con la carrera, porque me encontré conmigo ... dije no, no me quiero casar, no quiero tener hijos...” “... no lo veo como un trabajo para ejercer, a la Filosofía... porque como docente... no se si se puede vivir del docente; ...supongo que no...que no es cómodo para poder vivir después...si como un placer personal, y no se, el tema del trabajo, será eso, terminar en un call center trabajando ... Filosofía... se da en el secundario y en el último año del colegio, y no, no...Lidiar con algo que a vos te gusta con personas a las que no les gusta...” (Entrevista 1)

“... Trabajar en editorial o trabajar en una librería bueno,... Si poder dar clases, poder dar, saber dar clase,... hay muchos que ya ... quieren ser profesor, no yo todavía estoy viendo. Sería como una salida para laburar, no porque a lo mejor me guste, ... a veces pienso que por ejemplo de tener hijos (Risitas) me gustaría pero es como me parece, medio egoísta relegarme en (/) tener tiempo en como ordenar esas dos cosas, ...” (Entrevista N° 2)

“...trabajar en una librería; también en una biblioteca, de profe si me veo también, me gustaría estudiar inglés, portugués ...” “... si me gustaría formar una familia. Siempre mi idea fue, fuera de tener hijos biológicos o no, pero siempre tuve la idea de adoptar una

... Y las probables el profesorado, trabajar en una librería y en una biblioteca hasta ahí, no se... tendría que estudiar bibliotecología...,” (Entrevista N° 3)

“...Quiero buscar un trabajo por el lado de Tanti, por aquella zona. (...) que yo me quiero instalar allá. ... valoro el trabajo que tengo, la verdad que me encanta,... sí aspiro a tener más horas cátedras por ejemplo; trabajar en la primaria me encantaría...” “...no se bien cual es la inserción laboral de los que estudian ciencias de la Educación ... pero concretamente para que me va a servir a mi esta carrera no se ...Por el lado en que...aspiro a tener una familia, tener críos ...” (Entrevista N° 4)

“...y bueno después más adelante me veo, espero verme trabajando, ... Y el principio sería, ... trabajar en una escuela, en un secundario... me gustaría ser docente, ...porque yo creo que no podes ser licenciado en Ciencias de la Educación, y trabajar en una escuela como asesora, ... si vos nunca estuviste dentro de un aula dictando... estar cumpliendo, desarrollando un cargo político supongamos, que es lo que a mí me gustaría hacer...” (Entrevista N° 5)

“... yo ahora me quiero ir de mi casa. Mi viejo supuestamente me va a ayudar... pero por eso yo también quiero conseguir otro laburo mejor...” “ ... No se, se me ocurrió ser profesora o algo así digamos, que se yo, es más probable que termine haciendo algo de eso; y si no se me ocurrió también la corrección y ese tipo de trabajo de editoriales que a veces uno consigue con esta carrera...” “... no me interesa mucho tener hijos ni nada por el estilo y bueno, que se yo...no se, supongo que seguiré con mi novio.” (Entrevista N° 6)

“igual creo, no se, no, no pienso mucho así bien, pero no creo que cambie demasiado. No creo...no me veo viviendo en otro país, quizás si yendo (/) para conocer... No se si acá en Córdoba tampoco, eso es otra cosa también que voy a tener que empezar a planteármelo, porque yo se que allá de donde soy yo, eso ya lo se, allá no vuelvo, pero no se si acá tampoco quedarme, No creo que me case, así que no creo... casada y con hijos no, no. ...a la filosofía también me gustaría enseñarla...Por el momento me gustaría en...secundario...” (Entrevista N° 7)

Reconocimos, como matices de esta aspiración, la asignación de un orden jerárquico entre ellas o la ausencia del mismo, y la connotación más o menos racional instrumental de los criterios que fundamentan esa gradación. Los casos de las estudiantes en las que las trayectorias del grupo familiar se mostraron en ascenso en el largo plazo y que priorizaron la transmisión de una ética moderna en las lógicas de inversión desplegadas en las estrategias de

reproducción, sumado a una fuerte coherencia y complementariedad entre los espacios de socialización que los padres seleccionan como espacios de cuidado y educación de los hijos, son los que dan cuenta de un más habitus racional, transferible a los modos de anticipación y aprehensión del porvenir.

El ejercicio de la docencia, con gusto o disgusto, como necesidad obligada o por interés profesional es una recurrencia tanto en quienes estudian Letras, Ciencias de la Educación y Filosofía, y en el caso de quienes ya tienen trabajo, se aspira a cambiarlo en el tiempo a fin de que se corresponda con sus opciones formativas o a incrementarlo si es afín a estas.

Trabajar en una librería, en una biblioteca o en la corrección literaria son otras alternativas bastante claras para las estudiantes de letras, aunque una de ellas advierte que la corrección literaria puede ser algo difícil de concretar y que para trabajar en una biblioteca quizás tenga que estudiar Bibliotecología. Sin embargo, en esa afirmación es posible dar cuenta de previsión de las condiciones que pueden ser requeridas para concretar dichas aspiraciones, sobre todo en la tercera entrevistada.

Que se trate de aspiraciones orientadas a ocupar las posiciones de menor prestigio simbólico y poder dentro de un determinado campo, es un dato que permite afirmar que, aunque se desconocen las lógicas propias y más específicas que regulan el campo profesional, las representaciones sociales más comunes sobre las mismas permiten apreciar la distancia que separa su condición de estudiantes de aquellas posiciones. Las estudiantes, para desempeñarse como correctoras literarias, escritoras o profesoras universitarias, aspiraciones que a veces son descritas como sueños y que abordaremos en el próximo capítulo, tendrán que realizar importantes inversiones para incrementar sus capitales culturales y simbólicos, cuestión que a sólo dos o tres meses de estar cursando su primer año en la carrera, no pueden garantizar.

En las expresiones de la quinta entrevistada podemos advertir que esa anticipación de las futuras inversiones está presente y naturalizada como una necesidad para poder realizar con pertinencia la labor profesional en cargos de alta jerarquía.

Un segundo grupo de aspiraciones bastante frecuentes alude a la conquista de la independencia económica de la familia y/o a la definición de variables como el lugar de residencia y los modos en que se invierte el dinero para auto sostenerse. Para quienes se han autonomizado casi totalmente del grupo, la prioridad tiene que ver con “establecerse” y “tener lo propio”. Para quienes pueden continuar viviendo en dependencia de la familia por un largo

tiempo, la idea de independizarse surge connotada por rasgo de obiedad, como prescripta socialmente para quienes incrementaron las condiciones para auto valerse a sí mismas.

Esta aspiración, también aparece asociada a los vínculos al interior del grupo doméstico y, por ende, con mucha claridad en entrevistadas que sostienen que los vínculos familiares son tensos, sea entre los padres entre sí o entre ellas y sus padres (Entrevistadas N° 1 y 6)

La aspiración de conformar una familia y tener hijos es la menos frecuente. De hecho aparece negada por todas las estudiantes que describen como conflictivos a los vínculos en el hogar. También hay una estudiante que no nombra la cuestión.

En este aspecto, las estudiantes parecen romper con la tradición heredada. Una de ellas sostiene que nunca va a convivir con una pareja ni a tener hijos. No espera fidelidad de la pareja y siente que la convivencia con ella le resulta invasiva. Su aspiración a futuro es *“priorizar el bienestar interno... prefiero estar, no sé, en medio del campo viviendo en una carpa tranquila, feliz y no con todo ese rollo que este año quiero cambiar el juego de living y esas cosas que no me parecen.”* (Entrevista N° 7)

Las tres entrevistadas (segunda, tercera y cuarta) que refieren al caso de modo positivo, han visto a sus familias, a través del tiempo, sostenerse unida e incrementar o sostener sus capitales económicos y/o simbólicos y/o culturales, sean estos institucionalizados o no. Sin embargo la segunda entrevistada, heredera de mayor capital cultural y simbólico que la tercera, preocupada por sus dificultades para afrontar los exámenes e interesada por la pertinencia de lo que dice así como por las buenas relaciones, considera que de formar una familia le interesaría poder construir cierto “equilibrio” entre lo que ello supone de exigencia de tiempo y lo que implica el ejercicio de la profesión. Pensamos, que la trayectoria del padre de la entrevistada, caracterizada por la demora en tiempo para concretar la finalización de los estudios superiores producto de razones históricas, familiares y económicas y por grandes logros en el área de su profesión, es un referente que impone la tendencia del esfuerzo y también de la excelencia y que a la vez lleva a objetivar lo que significan las inversiones académicas realizadas en contextos en los que las necesidades se imponen como ineludibles, tal como le aconteció a su padre.

La tercer estudiante, quizás encuentra en las resoluciones maternas un gran referente para construir su identidad de género asociada a la constitución de una familia y a la procreación. En este sentido, nos interesa recordar que su madre, luego de casarse no concluyó sus estudios universitarios e incluso, más tarde, dejó de trabajar para ocuparse de la crianza de los hijos.

Aspiraciones, trayectorias familiares y prácticas pedagógicas domésticas. Algunas conjeturas de la investigación.

Interesa plantear algunas conjeturas, a modo de conclusión y síntesis de ideas de la investigación, respecto del modo en que se encuentran articuladas las aspiraciones en los relatos de las estudiantes. Específicamente, llama la atención el hecho de que no todas dan cuenta de una secuencia estratégica entre las aspiraciones que tienen. Por estas cuestiones se distinguen los relatos recuperados de la tercera, la cuarta y la quinta entrevistada, con respecto de las restantes. Estas variaciones pueden explicarse por las diferencias generales que refieren a la trayectoria del grupo doméstico de cada una pero también por los o referentes axiológicos puestos en juego en las acciones pedagógicas domésticas y la complementariedad entre las prácticas y decisiones que hace a la educación de los hijos.

Encontramos que, para las entrevistadas tres, cuatro y cinco, el proceso de construcción reflexiva de la identidad y de la trayectoria futura del yo se encuentra mucho más determinado por marcos morales tradicionales y externos que han sido reflejamente transmitidos en las prácticas de crianza. En paralelo, la valoración otorgada por la familia a las instituciones modernas de secuestro de la experiencia, como la escuela, parece ser un factor que contiene ampliamente el proceso reflejo de definición de la identidad.

En este sentido, interesa destacar el valor explicativo de la idea que sugiere que la complementariedad y coherencia del conjunto de “*estrategias de inversión económica*”, “*simbólica*” y “*educativas*”, incrementan las posibilidades de continuación de la tendencia de la trayectoria del grupo doméstico al construir el gusto, la pre-disposición y en general, el estilo de vida en una trama discursiva en la que los criterios de la acción se explicitan, se premia la adecuación del comportamiento a los mismos y el cálculo se enseña. Al decir de P. Bourdieu, las estrategias parecen orquestadas por algún director, como si se buscase la consistencia a propósito y como si este fuese el secreto del éxito. (Bourdieu, P.: 2007, p. 37)

Estas disposiciones parecen no ser características del habitus de la primera y séptima estudiante entrevistada, quizás, porque el uso que hicieron de esa racionalidad quienes fueron responsables de sus cuidados, causaron heridas que hoy explican el rechazo y/o resistencia a aceptar eso que una de ellas entiende como lo que “*una generación..., que impuso bueno eso de: terminas el secundario, después te vas y estudias una carrera universitaria y en medio de esa carrera conseguís un novio y después casate y tené (/) y esa cosa viste así de...*” Recordemos que la estudiante sostiene que su abuela se “*apropió*” de ella cuando su madre

quedó embarazada a los 19 años de edad, por cuestiones de apariencia y que su vida de adolescente transcurría, entre el ocio, la injustificada violencia familiar asociada a su comportamiento y sus amistades, que le enseñan un estilo de vida “añorado” y a priorizar sus gustos internos. Hoy se la ve en contradicción con las presiones que priorizan los principios socialmente hegemónicos y las pretensiones “normales” de progreso, a costa de dañar un vínculo como el materno infantil. (Entrevista N° 7)

Con relación a la primera entrevistada, la escasa valoración atribuida al capital cultural en las dos generaciones anteriores podría estar explicando el hecho de que los sistemas abstractos no hayan ingresado con fuerza en el proceso de estructuración de sus prácticas reflexivas para reemplazar la ausencia de referencias morales externas y tradicionales, sino a colación de búsquedas propias, en un momento de masificación de las oportunidades educativas.

Otra idea explicativa que proponemos sugiere que las relaciones intersubjetivas en las familias de la primera, sexta y séptima entrevistas advierten una ruptura intergeneracional que amplía los márgenes de incertidumbre e incrementa inseguridades frente a las cuales asumen posturas distintas según sean sus diversas condiciones materiales y subjetivas.

Advertimos que las distancias sociales y disidencias cognitivas-culturales existentes entre padres y entre estos y abuelos, cuando no pueden ser aceptadas o imposibilitan la construcción de mínimos criterios comunes, parecen explicar las fracturas en las relaciones familiares, las inflexiones de trayectoria social del grupo y de la trayectoria de formación de las estudiantes.

Por último, y aunque no se haya desarrollado esta idea en la ponencia, nos interesa destacar el valor explicativo que tuvo la relación entre prácticas legitimadas y capital simbólico, tanto al interior del grupo doméstico, en el proceso de construcción de habitus, como en el escolar, laboral de hijos y padres. Los procesos de identificación con los integrantes que portan mayor reconocimiento social, tanto al interior y exterior de la familia y los vínculos de afectividad que se traban con estos, se encuentran en la base de las aspiraciones más realizables como de las deseadas.

Bibliografía citada

Bourdieu, Pierre (2007), *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de las dinámicas de las clases* Córdoba, Ferreira Editor.

Giddens, Anthony (1994): *Modernidad e identidad del yo El yo en las sociedades contemporáneas*. Península Barcelona

Tiramonti, Guillermina y Ziegler Sandra (2008): *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Bs. As.

“PRÁCTICAS INSTITUCIONALES INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS PERSONALES DE PERMANENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS PROFESORADOS PARA EL NIVEL SECUNDARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES. UN ESTUDIO DE CASO EN EL ISFD N° 41 DEL PARTIDO DE ALMIRANTE BROWN EN EL CONURBANO BONAERENSE”.

Cristina Rafaela Ricci, Lidia Beatriz Carabel, Graciela Beatriz González y Andrea Alejandra Villalba.

Instituto Superior de Formación Docente N° 41, provincia de Buenos Aires

[cristinaricci@yahoo.com.ar](mailto:crcristinaricci@yahoo.com.ar), adroque41@gmail.com

Resumen

Esta investigación partió del hecho empírico de registrar frecuentemente en algunos Institutos Superiores de Formación Docente, por parte de los profesores respecto a los estudiantes que ingresan, comentarios semejantes a: “¿estos pretenden ser profesores?”; “los ingresantes no saben hablar, leer ni escribir”; “con esta forma de hablar y de vestirse no van a durar mucho tiempo en las escuelas”; “alumnos del profesorado eran los de antes”; “menos mal que falta poco para jubilarme”. Y, de la paradoja de que en la última década, se produce el ingreso masivo de aspirantes a los profesorados para el Nivel Secundario que hacia mediados del ciclo lectivo registra un fuerte desgranamiento de la matrícula. El *tema-problema* se centró, entonces, en la tensión entre los mecanismos de inclusión –retención / expulsión – deserción que afectan a los estudiantes de 1° año de las Carreras de Profesorados para la Educación Secundaria. Las preguntas-guía fueron: ¿qué estrategias inclusivas desarrollan los estudiantes durante el primer año de formación? y, desde su perspectiva ¿cuáles son las prácticas institucionales que favorecen su inclusión?

La *hipótesis* sustantiva que la orientó fue, por una parte los estudiantes desarrollan distinto tipo de estrategias que favorecen su permanencia en la primera etapa del trayecto formativo, y por otra los distintos actores institucionales realizan prácticas que favorecen la inclusión de los estudiantes de 1° año; prácticas que muchas veces son poco conscientes o intencionales por quienes las llevan a cabo pero que son percibidas por los estudiantes como favorecedoras. Por lo expuesto, la investigación tomó como *objeto de estudio* las estrategias desarrolladas

por los estudiantes de 1° año que favorecen la inclusión institucional y aquellas prácticas de otros actores institucionales percibidas como inclusivas por los estudiantes.

Los *objetivos* que la guiaron fueron, conocer las estrategias personales de permanencia que desarrollan los estudiantes durante el primer año de su formación e; indagar acerca de las prácticas institucionales que, desde el punto de vista de los estudiantes, favorecen la inclusión durante el primer año de formación. En función de estos objetivos, este trabajo fue planteado metodológicamente como un estudio de caso en el ISFD N° 41, partido de Almirante Brown en el conurbano bonaerense, tomándose como muestra a estudiantes de las cohortes 2009-2010 que permanecieron en el profesorado.

Los *resultados* habilitan concluir que tanto las estrategias personales, académicas, subjetivas e intersubjetivas; como las distintas prácticas institucionales de enseñanza, administrativas, organizacionales, socio-afectivas e intrafamiliares confluyen, en mayor o en menor medida, para que la primera etapa de la trayectoria formativa en una carrera de formación docente sea vivida y recorrida por los estudiantes ingresantes con mayor seguridad y confianza, incluso esto ocurre con aquellas estrategias y prácticas que son percibidas como obstaculizadoras.

Desearíamos intercambiar cómo se va configurando el objeto de estudio, y en ese proceso qué lugar ocupan la profundización teórica, el trabajo de campo, la socialización con otros investigadores y el proceso de escritura del informe final. Esto nos lo planteamos ya en esta investigación en estas cuatro instancias fuimos reconfigurando o precisando nuestro objeto de estudio.

Introducción

La Investigación “Prácticas institucionales inclusivas y estrategias personales de permanencia en la formación docente inicial en los Profesorados para el Nivel Secundario desde la perspectiva de los estudiantes. Un estudio de caso en el ISFD N° 41 del partido de Almirante Brown en el conurbano bonaerense”, fue realizada durante los años 2010 y 2011. Su título original, “Prácticas institucionales inclusivas en la formación docente inicial en los Profesorados para el Nivel Secundario. Un estudio de caso en el ISFD N° 41 en el conurbano bonaerense”, a lo largo del proceso investigativo, sufrió modificaciones al focalizar como objeto de conocimiento en las estrategias personales que los estudiantes ponen en juego durante el primer año de la trayectoria formativa para incluirse en la institución, y en las

percepciones que éstos tienen de las prácticas de otros actores instituciones que favorecen o no su inclusión.

La investigación partió, por un lado, del hecho empírico de registrar frecuentemente en los ISFD manifestaciones de los profesores respecto a los estudiantes que ingresan, comentarios semejantes a: “¿estos pretenden ser profesores?”; “los ingresantes no saben hablar, leer ni escribir”; “con esta forma de hablar y de vestirse no van a durar mucho tiempo en las escuelas”; “alumnos del profesorado eran los de antes”; “menos mal que falta poco para jubilarme”. Estas expresiones, y otras semejantes, manifiestan la perplejidad y extrañeza que provoca en la institución el lenguaje, las actitudes, los usos y costumbres de los jóvenes, sobre todo de los ingresantes a 1º año; las que a su vez generan en los ISFD no pocas tensiones en las que el “nuevo” ingresante en el “viejo” escenario institucional es visto como un extraño e incluso, muchas veces, como una amenaza. Por otro lado, del hecho paradójico de que, en la última década, cada año se produce el ingreso masivo de aspirantes al profesorado que, hacia mediados del ciclo lectivo registra un fuerte desgranamiento de la matrícula.

Frente a este último fenómeno surgen, en general, explicaciones en términos de deserción y no en términos de exclusión: “los ingresantes tienen problemas en lectoescritura que les dificulta comprender los textos académicos”; “no tienen las herramientas cognitivas necesarias para enfrentar el Nivel Superior”; “la situación económica no les permite costear la carrera”; “su condición sociocultural es un obstáculo casi insalvable”; “se dieron cuenta que esta no es su vocación”, entre otras. Si bien estas explicaciones aportan elementos para comprender el fenómeno de deserción y atraso académico que se generan en 1º año, al centrar exclusivamente su mirada en los estudiantes reducen el problema a ellos.

Ahora bien, ¿qué subyace a estos comentarios? ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los profesores acerca de los estudiantes del Nivel Superior? ¿Cómo se han configurado estas representaciones? Y, por parte de los estudiantes ¿cuáles son las representaciones que tienen acerca de ser alumno en el Nivel Superior y de ser docente? ¿Qué percepción tienen los estudiantes acerca de lo que piensan los otros actores institucionales sobre ellos? ¿Cómo inciden estas percepciones en la relación pedagógica y en su inserción institucional? ¿Qué tipo de sujeto pedagógico van configurando? Las representaciones sociales de los profesores y estudiantes, ¿están configurando otros perfiles docentes, o tienen más fuerza las tradiciones homogeneizantes que han estructurado al sistema educativo? Las instituciones formadoras, ¿promueven mecanismos de discriminación y exclusión entre los aspirantes a la docencia?

Al cambiar la mirada y la escucha hacia el interior de las propias instituciones formadoras surgen entonces otras preguntas: ¿cuál es la mirada y el rol de los distintos actores institucionales ante el fenómeno del ingreso-abandono de los estudiantes de 1° año? ¿Qué prácticas desarrollan para acompañar al estudiante en su 1° año de formación? ¿Qué estrategias desarrollan los propios ingresantes durante su primer año en el ISFD para incluirse en él? ¿Cómo impacta en la subjetividad de los estudiantes de 1° año el abandono de sus compañeros? ¿Cómo impacta en la subjetividad de los ingresantes que continúan el hecho de haber permanecido en el Profesorado?

El tema-problema de esta investigación se centró, entonces, en la tensión entre los mecanismos de inclusión –retención / expulsión – deserción que afectan a los estudiantes de 1° año de las Carreras de Profesorados para la Educación Secundaria. Las preguntas-guía fueron: ¿qué estrategias inclusivas desarrollan los estudiantes durante el primer año de formación? y, desde su perspectiva ¿cuáles son las prácticas institucionales que favorecen su inclusión? La hipótesis sustantiva que la orientó fue, por una parte los estudiantes desarrollan distinto tipo de estrategias que favorecen su permanencia en la primera etapa del trayecto formativo, y por otra los distintos actores institucionales realizan prácticas que favorecen la inclusión de los estudiantes de 1° año; prácticas que muchas veces son poco conscientes o intencionales por quienes las llevan a cabo pero que son percibidas por los estudiantes como favorecedoras. Los objetivos generales fueron: 1. Conocer las estrategias personales de permanencia que desarrollan los estudiantes durante el primer año de su formación y, 2. Indagar acerca de las prácticas institucionales que, desde el punto de vista de los estudiantes, favorecen la inclusión durante el primer año de formación. Estos objetivos se desagregaron en los siguientes objetivos particulares:

- Caracterizar a los ingresantes a los Profesorados y a los diferentes actores institucionales que tienen algún tipo de vinculación con ellos.
- Releva las prácticas que realizan los distintos actores institucionales que tienen como destinatarios a los Estudiantes de 1° año.
- Describir las prácticas institucionales inclusivas desde el punto de vista de los Estudiantes.
- Analizar los sentidos que los Estudiantes atribuyen a sus propias prácticas y a las que realizan otros actores institucionales.
- Categorizar las prácticas institucionales que, desde el punto de vista de los Estudiantes, favorecen la inclusión en el sistema formador.

- Relevar las estrategias personales que realizan los Estudiantes en 1° año para permanecer en su trayectoria formativa.
- Describir las estrategias personales que desarrollan los Estudiantes en 1° año para permanecer en su trayectoria formativa.
- Categorizar las estrategias personales que favorecen la permanencia en el trayecto formativo de los Estudiantes en 1° año.

En función de estos objetivos la investigación fue planteada metodológicamente como un estudio de caso en un ISFD del conurbano bonaerense, tomándose como muestra a ingresantes de las cohortes 2009 y 2010 que permanecieron en el profesorado y finalizaron el 1° año de formación. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron dos cuestionarios auto-administrados por los estudiantes de 1° de todas las carreras del profesorado que finalizaron el 1° año, así como tres Guías con consejos y orientaciones que, en el marco del Proyecto Mejora Institucional 2011, escribieron algunos estudiantes de 2° año de la cohorte 2010 para los estudiantes de 1° año de la cohorte 2011.

A partir de la construcción de los datos, los análisis se centraron en el *corpus* discursivo de los sujetos para inferir sus percepciones sobre sus propias acciones y las de los otros actores institucionales.

Abordaje teórico/metodológico.

La investigación tomó como categorías teóricas las nociones de afiliación, subjetivación, experiencia social y trayectoria desarrolladas desde enfoques sociológicos y/o antropológicos por Alain Coulon, Alain Touraine, Francois Dubet & Danilo Martuccelli, Michele de Certeau y Laura Santillán.

La noción de afiliación permitió considerar al ingreso como un proceso necesario para el éxito académico en relación con el pasaje del nivel secundario al nivel superior. Coulon (1997) describe tres tiempos por los que transitan los ingresantes: el tiempo del extrañamiento, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar; el tiempo de aprendizaje, en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó y; el tiempo de afiliación, en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una

conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas. Señala que estos tiempos no son iguales para todos y tampoco significan una suerte de evolución natural; sería falso pensar que este aprendizaje es una mera 'cuestión de tiempo'. El oficio de estudiante se aprende, no sin esfuerzo y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura institucional puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación. Asimismo Coulon distingue, en este sentido, dos formas de afiliación: la afiliación institucional, comprensión de los dispositivos formales y oficiosos que estructuran la vida en el nivel superior desde un punto de vista administrativo y; la afiliación intelectual o cognitiva en tanto, comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores, y por parte de la institución, con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante.

En este proceso de afiliación la noción de subjetivación (Touraine, 1998), resultó significativa para enfatizar el carácter indeterminado e histórico de la subjetividad, situando al sujeto al interior de relaciones sociales complejas en contraposición con la noción de subjetividad clásica, asociada a un sujeto trascendental que es previo a las relaciones sociales. Touraine considera que el sujeto ya no es la presencia en nosotros de lo universal, sino que es el llamamiento a la transformación del sí mismo en actor. En tal sentido, la categoría experiencia social formulada por Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1998) resultó relevante para comprender las acciones del sujeto porque reemplazan la noción de rol por la de experiencia social señalando que, éste ya no se movería únicamente por la lógica unidimensional del sistema, sino que actuaría por medio de múltiples racionalidades.

Finalmente la categoría de trayectoria, permitió colocar el tiempo en un espacio como la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos ubicando ahí su límite en tanto reemplaza el acto y la ocasión. Como forma de representación, la trayectoria es la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que permite ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad e intervalos), pero por sí sola esta línea no da cuenta del contenido y de la significación del mismo, sólo sugiere pistas analíticas. Esta noción permitió conceptualizar la categoría estrategias personales, en tanto prácticas en las trayectorias (de Certeau, 1996). La concepción de trayectoria aquí está considerada como alejada de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas, y sólo ligada al ámbito de las decisiones individuales. Así, consideramos a la trayectoria como una

construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto. Esta perspectiva ofrece aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que, en tal caso, se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados (Santillán, 2007).

En el marco de estas categorías teóricas se utilizaron como categorías analíticas las de cotidianidad, prácticas instituciones y estrategias personales (Ver sus conceptualizaciones en Anexo 1. Definiciones *ad hoc* de las categorías analíticas).

Los especialistas coinciden en señalar que el campo de la educación de jóvenes y adultos no cuenta con un *corpus* importante de investigaciones y estudios realizados en torno a las trayectorias sociales y educativas de sus destinatarios y, en especial, de aquellos que ya cuentan con la escolaridad primaria completa (Sinisi & Montesinos, 2010).

Entre los antecedentes sobre el tránsito y permanencia de los estudiantes durante el 1° año de formación en el Nivel Superior, esta investigación tomó como referencia fundamentalmente los siguientes estudios: el de Graciela Aberbach (Argentina, 2007), que pone el acento en la perplejidad e incertidumbre que provoca en las instituciones el cambio que se ha producido en las características socioeconómicas y culturales de la población que ingresa a las carreras de grado, generándose otro tipo de sujeto pedagógico; el de Miguel Gómez Mendoza y Victoria Alzate Piedrahita (Colombia, 2009) que considera que una carrera de estudiante exitosa exigiría, al lado del dominio de los contenidos universitarios, la capacidad de insertarse activamente en ese nuevo mundo, comprender los códigos y las exigencias implícitas para dominar rápidamente las rutinas, coincidiendo con Coulon en que, lograr el éxito en la universidad pasaría por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Finalmente el estudio realizado por Manuel Velasco (Argentina, 2008) que indica que las causas que confluyen para el alto nivel de abandono y retraso en los estudios superiores pueden ser agrupadas en exógenas (situación socioeconómica, deficiencias de formación en el nivel medio y falta de orientación vocacional) y, endógenas (condiciones precarias de aprendizaje en los primeros años, modalidades pedagógicas inadecuadas y estructuras curriculares rígidas).

Estos estudios al centrarse en el Nivel Superior Universitario, en dimensiones macroestructurales y en términos de fracaso académico, realizan aportes significativos para

comprender la relación ingresantes-estudios superiores. Sin embargo, no abordan ni dan cuenta de esta problemática en el Nivel Superior no Universitario, ni realizan aportes para comprender los procesos cotidianos de inclusión-exclusión que se generan en las instituciones de formación docente.

Metodológicamente la investigación, de enfoque cualitativo, adoptó un diseño de tipo exploratorio- interpretativo desde la perspectiva de los sujetos, abordando la problemática de la tensión entre los mecanismos de inclusión-deserción que afecta a estudiantes de 1° año en Carreras de Profesorados para Escuelas Secundarias. Al tomar como preguntas-guía ¿qué estrategias inclusivas desarrollan los estudiantes durante 1° año de la formación inicial? y, desde su perspectiva, ¿cuáles son las prácticas institucionales que favorecen su inclusión?, focalizó finalmente en las estrategias desarrolladas por los estudiantes de 1° año que favorecen su inclusión institucional y en aquellas prácticas de otros actores institucionales percibidas como inclusivas por los estudiantes.

Para lograr los objetivos, describir prácticas institucionales que favorecen la inclusión de los Estudiantes de 1° año en los procesos formativos y, comprenderlas interpretando los sentidos que los estudiantes les atribuyen; y presentar las estrategias personales que desarrollan los estudiantes durante 1° año para permanecer en la formación, y en función del propósito de realizar aportes al proyecto educativo de la institución, la investigación fue planteada como un estudio de caso, realizándose el trabajo de campo durante los años 2010 y 2011 en el ISFD N° 41 de la localidad de Adrogué, partido de Almirante Brown en el conurbano bonaerense, distante 25 kms. de la Capital Federal y a 54 Kms. de la ciudad de La Plata (Cfr. Anexo 2. Ubicación del ISFD N° 41 y distribución de la muestra: mapas, cuadros y gráficos). El ISFD N° 41, creado en el año 1973 por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires dependiendo de la Dirección de Educación Superior, cuenta con 9 Carreras de Profesorados para la Educación Secundaria: Profesorado en Matemática, en Lengua y Literatura, en Inglés, en Filosofía, en Ciencias Sociales con orientación en Historia y con orientación en Geografía y el Profesorado en Ciencias Naturales con orientación en Biología, Física y Química. El mismo funciona en el horario de 17,45 hs. (pre-hora) a 22,45 hs., compartiendo el edificio con dos escuelas secundarias, una en el turno mañana y otra en el turno tarde; su matrícula aproximada es de 2.200 alumnos, su Planta Orgánica Funcional está conformada por 1 directora, 2 regentes, 5 Jefes de Área, el cargo de secretaria está vacante desde el año 2008, 1 pro-secretaria desde el año 2011, 152 profesores, 14

preceptores, 3 Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles, 3 bibliotecarias, 2 fonoaudiólogas y 12 auxiliares de portería y limpieza. Además cuenta con un Consejo Académico Institucional (CAI), un Centro de de Actualización e innovación educativa (CAIE), un Centro de estudiantes, una Asociación cooperadora y distintas agrupaciones estudiantiles que en los años 2009-2010 eran 8. Asimismo durante ese período se brindaron tutorías a cargo de estudiantes de distintas carreras, como por ejemplo en Filosofía: Lógica y Griego, en Lengua y Literatura: Gramática; Física: Física teórica, en Inglés: Lengua y expresión oral I y Lengua y Expresión escrita I. Actualmente las Carreras de Profesorado se rigen por el Plan de estudios autorizado por las Resolución N° 13.259/99 y Disposiciones N° 30/05 y 31/05 y, por la Resolución 4043/09 que da el marco general al régimen académico.

En el Proyecto de investigación inicialmente se planteó tomar como universo de estudio a todos los actores institucionales antes mencionados y a los todos los estudiantes de 1° año tanto regulares como desertores. Para tal fin se diseñaron y probaron cuestionarios con los que realizar el trabajo de campo. Algunas Agrupaciones estudiantiles y algunos miembros del Centro de estudiantes mostraron ciertas reticencias para contestar el cuestionario ya que se sintieron, y así lo expresaron, evaluados y sospecharon sobre los fines de la investigación a la que asignaban objetivos “ocultos”. El personal no docente con el que se probó el cuestionario se mostró colaborador, lo mismo que los estudiantes de 2° año cohorte 2009. Se habían previsto además de los cuestionarios, el diseño y administración de entrevistas individuales y grupos focales. A medida que se profundizaba teóricamente la temática y con el análisis de los cuestionarios de prueba, el equipo de investigación debatió sobre el recorte empírico de la investigación, es decir, con quiénes realizarla; finalmente resolvió, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y de recursos humanos, que se tomaría como universo de estudio sólo a los estudiantes de 1° año de las cohortes 2009 y 2010 que hubieran finalizado el 1° año de formación y que permanecieran en el ISFD N° 41, para conocer las estrategias personales que desarrollaron y, a partir de lo que expresaban/ describían, conocer su percepción acerca de las prácticas de otros actores institucionales vinculadas con la inclusión-exclusión.

Se había proyectado realizar junto con la administración de los dos cuestionarios, entrevistas en profundidad individuales. Se intentó reemplazarlas por entrevistas grupales, pero, aunque se probó con un pequeño grupo, no se pudo ampliar a un número más significativo. Dos fueron las razones que llevaron a ajustar el recorte empírico y los instrumentos, por un lado la reconfiguración del objeto de estudio y, por otro lado, la disponibilidad de tiempo (1 año)

para realizar la investigación y el número de los miembros del equipo (3 docentes, 1 estudiante y 1 especialista externa).

Finalmente, el universo de estudio se centró en los ingresantes a la formación docente en las carreras de profesorado para la Educación Secundaria; la muestra estuvo constituida por los estudiantes de las cohortes 2009 y 2010 que finalizaron el 1° año de formación y que permanecen en la institución. Las técnicas de recolección de información aplicadas fueron dos cuestionarios autoadministrados y fuentes primarias conformadas por 3 guías con consejos y orientaciones escritas por algunos estudiantes de la cohorte 2010 para los ingresantes 2011 (Cfr. Anexos: 3. Protocolo del Cuestionario 1 (C1), 4. Protocolo del Cuestionario 2 (C2), 5. Guías Proyecto Mejora Institucional 2011 (PMI).

En el caso de la cohorte 2009, la matrícula en 2° año fue de 609 alumnos, de los cuales 62 estudiantes respondieron los C1 y C2, lo que representó el 10% de la matrícula total; en el caso de la cohorte 2010, la matrícula de 1° año fue de 695, de los cuales 135 estudiantes respondieron los C1 y C2, representando el 19% de la matrícula.

Entre los objetivos que se persiguieron con la aplicación del C1 se destacan: caracterizar la muestra de estudiantes considerando lugar de residencia, grupo de convivencia, servicios con los que cuentan, escolaridad de los padres, entre otros. A su vez describir la trayectoria formativa de los estudiantes desde el nivel inicial hasta la finalización del 1° año de formación inicial, considerando el tiempo y condiciones laborales de los mismos. Finalmente identificar otros actores institucionales y acciones de los mismos que favorecieron/no favorecieron, desde la percepción de los estudiantes, su tránsito por el 1° año de formación. Con respecto al C2, el objetivo central fue que los estudiantes describan sus acciones como estudiantes durante el 1° año que les han permitido permanecer en la institución.

Para la sistematización de la información obtenida de los C1 y C2 y, para la construcción de los datos se diseñaron grillas y tablas, a partir de las cuales se realizó el proceso de análisis descriptivo y de interpretación de los principales resultados (Cfr. Anexos: 6. Tablas para la sistematización de la información y 7. Grillas para la sistematización de la información a partir de las categorías analíticas).

Principales avances.

Retomando las preguntas-guía de la investigación, con respecto a la primera ¿qué estrategias inclusivas desarrollan los estudiantes durante primer año?, se puede decir que los estudiantes

implementan estrategias diferenciadas las que pueden ser agrupadas en *1. Estrategias personales académicas* y *2. Estrategias personales subjetivas*.

Las primeras son aquellas vinculadas con actividades socio-cognitivas. Aparecen expresadas como: “nos damos ánimo”, “intercambiamos ideas”, “nos ayudamos”, “tomar bien apuntes”, “atender en clase”, “que el profesor explique“. Entre ellas destacan: asistencia regular a clases, hecho que les permite hacer un seguimiento de las explicaciones brindadas por los docentes en las diferentes perspectivas; toma de apuntes y seguimiento de las lecturas obligatorias sugeridas por los docentes; optimización del tiempo disponible, sobre todo en aquellos estudiantes que trabajan; integración de grupos de trabajo en el curso como sostén y facilitador de intercambios. Las segundas son aquellas vinculadas a la concreción de un deseo, alcanzar una meta o ponerse a prueba a sí mismos y demostrar que pueden lograr el objetivo propuesto. Aparecen expresadas como: “constancia, dedicación, esfuerzo, no bajar los brazos, aguantar, resistir“. Entre ellas destacan: disciplina y motivación personal; mantenimiento durante el año de la voluntad y paciencia; rodearse de compañeros que animen y organizar el tiempo personal equilibrando afectos y responsabilidades; responder a valores familiares; deseo de realización profesional y tener a la docencia como futuro acceso laboral.

Con respecto a la segunda pregunta, desde la perspectiva de los estudiantes, ¿cuáles son las prácticas institucionales que favorecen su inclusión?, la percepción de éstos es heterogénea variando según el Profesorado de pertenencia si bien, en general, recalcan de modo significativo el *aspecto humano* como un valor deseable. Las percepciones más comunes son: explicaciones y palabras de estímulo brindadas por los docentes que se constituyen en referentes de las carreras, el acompañamiento de los profesores durante las clases y el acceso a ellos mediante sus correos electrónicos para despejar cualquier duda; la colaboración de las agrupaciones estudiantiles mediante las clases de apoyo; el acceso directo a los directivos de la institución como facilitador de su inclusión; la información que obtienen mediante los blogs y facebook del centro de estudiante y demás agrupaciones para enterarse de las novedades cotidianas de la institución. Otros estudiantes en cambio consideraron a los profesores como los principales obstaculizadores de su inclusión en la formación.

Otras prácticas están vinculadas al *aspecto administrativo* con respecto al cual difieren en su valoración: para algunos es importante la información brindada por las carteleras y preceptores, si bien estos últimos son señalados por la mayoría de los estudiantes como

obstaculizadores por la falta de información o información contradictoria que suministran, así como por el trato que les brindan. Finalmente encontramos prácticas vinculadas a *aspectos organizacionales*. En general los estudiantes coinciden en considerar que el horario nocturno favorece ya que a muchos les permite trabajar a la vez que formarse, lo que los lleva a valorar las horas de cursada como facilitadoras para la comprensión y optimización del tiempo. Esto hace que la mayoría de los estudiantes den importancia a las prácticas de enseñanza del docente.

En síntesis, algunas de estas prácticas institucionales son invisibles y solo son percibidas selectivamente por algunos estudiantes quienes reclaman sí la mejora de algunas prácticas de enseñanza, si bien señalan algunos perfiles docentes como inclusivos.

La afiliación en sus diferentes matices aparece atravesada por cuestiones personales de los estudiantes, como por ejemplo la familia, la que es percibida como facilitadora o, el trabajo como obstaculizador de este proceso. Esa afiliación se logra en diferentes espacios, públicos y privados; grupales e individuales; con estudiantes avanzados o con la ayuda de las agrupaciones estudiantiles. En muchos casos, el estudiante repite hábitos de viejas culturas socio-educativas en el hoy del instituto y acomoda sus propias estrategias a las costumbres visibles de grupos ya afiliados. En tal sentido valoran los consejos y orientaciones recibidas de los estudiantes de 2° año a través de las Guías y Talleres del PMI que, para muchos ingresantes, adelantó los tiempos de la última etapa de la afiliación ayudándolos a “sobrevivir” a ciertas prácticas institucionales que evalúan como obstaculizadoras, como lo son los primeros exámenes, sintiéndose acompañados en la adquisición de saberes académicos e institucionales entre otros.

La subjetividad y la intersubjetividad, difícil de evaluar ya que adquiere un sentido polisémico en tanto que ayuda-obstaculiza, en el proceso de afiliación son puestas de manifiesto en aquellas expresiones y acciones que como sujetos les permite interpretar, evaluar y nombrar a las propias estrategias y acciones de otros sujetos como positivas-negativas, expulsoras-inclusivas en el proceso de afiliación. Sin embargo estas experiencias sociales juegan, en el intercambio institucional y académico, un papel central en la construcción de la condición de estudiante del Nivel Superior: la intersubjetividad se evidencia siempre presente en la subjetividad de los estudiantes colaborando para continuar su formación docente fortaleciendo su decisión personal y atributos psicosociales. Las motivaciones personales están presente desde la cotidianeidad y desde la experiencia en otros

ámbitos, lo que les permite tener un bagaje importante de saberes experienciales que les permite asumir el tránsito por el nivel terciario como “una nueva experiencia” no transitada en soledad, donde el primer grupo de trabajo, el compañero de banco, el pequeño grupo contigo hacen de sostén y personalizador en las etapas de extrañamiento y aprendizaje en el proceso de afiliación.

De las dos formas de afiliación, la institucional es la que se presenta como más conflictiva y dificultosa para los estudiantes. Si bien la institución se presenta abierta y flexible, al mismo tiempo la perciben como compleja y obstaculizadora sobre todo en sus estructuras formales administrativas, donde la cumplimentación de la documentación y la acreditación de los espacios curriculares que aseguran, en parte, su pertenencia y permanencia institucional en términos de inscripción y regularidad, depende de su capacidad de interpretar los significados institucionales.

Dos elementos son percibidos por los estudiantes como centrales en el proceso de afiliación institucional: el tiempo y el mobiliario. El primero es vivido como vulnerado: el tiempo subjetivo vivido y consciente es diferente para los distintos actores sociales, los estudiantes dan un alto valor al uso del tiempo rutinario (hora de levantarse, hora de trabajo, hora de viaje, hora de regreso), también en la administración de su tiempo relacionado con los afectos (recreación, amigos, familia), por lo cual manifiestan hacer un “uso medido del tiempo” de manera que su trayectoria académica no esté comprometida. Es por eso que es permanente la queja con respecto al “tiempo burocrático” (tiempo perdido en trámites), que parece perderse del tiempo real percibiéndolo como externo a ellos. Con respecto al mobiliario, (mesas y sillas) son percibidos como bienes escasos que, para muchos alumnos ingresantes fue un elemento material-simbólico obstaculizador en su proceso de inclusión: “No tener un lugar en el que sentarme... salir a buscar mesas y sillas... pelearnos por un banco”, fue leído como “aquí no hay lugar para todos”.

Por su parte la afiliación intelectual o cognitiva, es percibida como la que está más sostenida por su esfuerzo personal y acompañada por otros actores institucionales tanto por el grupo de pares, docentes, directivos, agrupaciones estudiantiles, donde las relaciones interpersonales juegan, como ya se señaló, un papel crucial en el proceso de inclusión y permanencia institucional: hacerse visible en el grupo les ha permitido involucrarse con la vida propia de la institución y más aún, permanecer en ella.

El significado que adquieren los grupos de pertenencia en el proceso de afiliación y como experiencia social, no es quizá una de las variables abordadas en los estudios sobre Educación Superior, menos aún vinculado con el ingreso y sus desafíos, por lo cual este es uno de los aportes clave de esta investigación: el grupo como el factor que va andamiando de forma significativa y, decisiva en algunos casos, en el tránsito por las distintas etapas afiliatorias. Desde una perspectiva social, el aprendizaje con pares que apoyan y estimulan en la comprensión y en el aprendizaje de destrezas y recorridos para la utilización de información e instrumentos de los que valerse en el interior de la vida institucional.

Resulta importante considerar no sólo las actividades sociales y cognitivas en el proceso de afiliación por el cual los estudiantes se incluyen en una institución burocrática, sino también hay que considerar los sistemas informales de experiencias, algunas comunicables y otras intransferibles, en los que participan los estudiantes como sujetos activos. Estos intercambios ayudan y estimulan a superarse y llevan a verdaderos intercambios cognitivos, sociales y emocionales donde por ejemplo, el abordaje de un concepto teórico es percibido como un obstáculo si se realiza en un grupo-clase o si debe hacerse en soledad.

Otro eje del proceso afiliatorio se centra en los docentes como facilitadores u obstaculizadores del mismo, aparecen cuestiones significativas vinculadas con el rol deseado o valorado por parte de los estudiantes: son prácticas valoradas aquellas propias de otro tiempo histórico como ser la clase explicativa-expositiva, el *estar*, explicar, *dar clase* para muchos ingreantes se constituye casi en una *novedad*. La presencia, el desarrollo de un tema, la continuidad, la referencia y la mediación frente a la bibliografía se tornaron en elementos centrales a la hora de estudiar, aprobar y continuar. Este hecho mantiene una cierta continuidad con el anterior, en el sentido de poner en el centro dos cuestiones básicas: el alumno y su grupo, por un lado y el docente y sus estrategias, por el otro. Se infiere una actitud casi pasiva por parte de los estudiantes en la afiliación académica donde los docentes que “explican” o “no explican” son percibidos como facilitadores o no de la misma. Esto pone en tensión el uso de estrategias personales, sistemáticas, conscientes que con diferentes procedimientos les permiten tomar decisiones y el hecho de lograr “ser docentes a pesar de todo” poniendo en juego otro tipo de estrategias más del tipo vitales como ser “resistir”, atribuyéndose como personales todos los logros.

Coinciden los resultados de esta investigación con aquellas que plantean la perplejidad e incertidumbre que provoca en las instituciones del nivel superior el cambio que se ha

producido en las características socioeconómicas y culturales de la población que ingresa a las carreras de grado generándose, sin lugar a dudas, otro tipo de sujeto pedagógico, tanto en su dimensión de estudiante como de docente. Al mismo tiempo que coincide con aquellos estudios que consideran que el proceso de afiliación es necesario para lograr con cierto éxito el tránsito por las instituciones formativas, si bien esta investigación aporta que la afiliación institucional es más costosa para el ingresante que la afiliación académica.

Los estudios centrados en el nivel superior universitario, en general, abordan dimensiones estructurales y de fracaso académico pero no alcanzan sus aportes para comprender los procesos cotidianos que se generan en las instituciones del nivel superior no universitario, procesos que sí han sido estudiados en esta investigación y que se presentan como definitorios al momento de analizar la continuidad de los estudios por parte de los ingresantes. Finalmente con respecto a las causas que confluyen para el alto nivel de deserción y atraso académico no queda tan claro, a partir de este estudio, que las causas puedan ser agrupadas en exógenas y endógenas en el sentido descrito por Velasco, y sí el fuerte peso que tienen las motivaciones personales y familiares para sostener el trayecto formativo.

Para que se escuche cada vez menos, “... éstos van a ser docentes” y para incidir en el cambio de algunas prácticas en la gestión institucional a partir de esta investigación recomendamos: promover e institucionalizar algunas de las estrategias personales académicas valorando la dimensión personal subjetiva en los estudiantes; flexibilizar los aspectos administrativos y organizacionales; coordinar los espacios académicos de desarrollo curricular con aquellas iniciativas que promueven otros espacios, tiempos y dispositivos para los aprendizajes; sostener procesos investigativos intrainstitucionales que visibilicen intervenciones eficaces desarrolladas por los distintos actores y permitan conocer el universo personal, familiar, laboral, contextual de los estudiantes para sostenerlos en los procesos formativos.

Principales aportes.

El iniciar el trayecto formativo en un Profesorado, permite al estudiante como sujeto acceder socialmente a otras pautas y valores culturales, configuraciones culturales características del Nivel superior de enseñanza, el apropiarse de éstas posibilita la afiliación, ser reconocido y tener pertenencia produciéndose, en muchos casos, junto con el proceso de afiliación, un proceso de desafiliación socio-familiar en cuanto las diferencias con las pautas culturales y

niveles educativos de sus padres. La inclusión en esta nueva cultura requiere de *afiliadores* que acorten, facilitando con sus acciones, el proceso. Estos *afiliadores*, han sido reconocidos y visualizados como pares y docentes en el ámbito intrainstitucional y, como la familia en el ámbito interinstitucional.

Identificar los propios recorridos, las propias construcciones y prácticas en las trayectorias y las de los otros actores institucionales, va entretejiendo y configurando el estatuto de estudiante en el Nivel Superior. Esto requiere, por parte de los ingresantes, comprender el espacio social, educativo y académico; insertarse, apropiarse y dominar códigos, rutinas y exigencias explícitas e implícitas de la institución. El estudiante novato entra, entonces, en contacto con una multiplicidad de estrategias y práctica que, al mismo tiempo que le demandan adecuaciones de-a los tiempos y a nuevos recorridos, lo van habilitando para su futuro desempeño profesional.

Tanto las estrategias personales académicas y subjetivas, como las distintas prácticas institucionales de enseñanza, administrativas, organizacionales, socio-afectivas, subjetivas e intersubjetivas, individuales y grupales, confluyen, en mayor o en menor medida, en la primera etapa de la trayectoria formativa en una carrera de formación docente para que ésta sea vivida y recorrida por los estudiantes ingresantes con mayor seguridad y confianza; incluso aquellas que son percibidas como obstaculizadoras. Éstas últimas, en definitiva, lo que hacen es aumentar las motivaciones personales provocando el efecto contrario al que se puede presuponer: confirman y fortalecen la decisión de ser docente.

Las trayectorias descritas por los sujetos, denotan que éstas no son lineales ni siempre responden a los recorridos prescriptos en los diseños curriculares, sino que los estudiantes las van delineando según sus posibilidades, siendo una estrategia central la construcción de un tiempo subjetivo-contextual, es decir, un tiempo marcado por las posibilidades que tanto el espacio familiar, laboral e institucional habilitan.

El éxito o el fracaso en el proceso de inclusión institucional, entonces, no pueden ser considerados ni medidos en términos de ciclos lectivos ni espacios curriculares o perspectivas regularizadas o acreditadas, éstos serán calificados como tales según cada uno de los sujetos, ya que en cada situación los logros adquieren cualidades propias y diferenciales: lo que para uno es un fracaso, para otro es un logro significativo.

Habitar el nivel superior durante el primer año de la formación no es equivalente a haber ingresado ni asistir sino que supone y exige, por parte del estudiante que diariamente, en poco

menos de 4 horas reloj, tenga que desplegar un sinnúmero de habilidades y capacidades materiales, simbólicas, sociales, cognitivas y afectivas que, prolongadas en el tiempo le permiten la construcción de su identidad como alumno del Nivel Superior. Personalizar la formación, flexibilizar los tiempos, los espacios los diseños curriculares, parece ser uno de los desafíos para los ISFD ubicados en el conurbano.

Referencias bibliográficas

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección nacional de Información y evaluación de la calidad educativa coordinación. (2010) *Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media*. Buenos Aires: Sinisi, L. & Montesinos, M.

Coulon, A. (1997). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.

de Certeau M. (1996). *La invención cotidiana*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Gómez Mendoza, M. & y Alzate Piedrahita, V. (2009). *El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad* (Proyectos: “La enseñanza de los saberes en la Universidad Tecnológica de Pereira: estudio epistemológico, didáctico y textual”, “Practicar la investigación: de la problemática a la escritura y su difusión” y “Saberes, enseñanza y didáctica en la Universidad”), Colombia: Vicerrectoría de investigaciones, extensión e innovación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Santillán, L. (2007). La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela *Revista mexicana de Investigación educativa*, N° 34.

Touraine, A. (1998). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Velasco, M. (2008). *Las políticas públicas institucionales para los ciclos generales de conocimientos básicos por familias de carreras*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

VOCES DE ESTUDIANTES DE PROFESORADO DE LA FHUC

Autores: Prof. Mg Gladis Saucedo y Prof. Mg. Margarita Valiente

Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.

gladis.saucedo@gmail.com ; mvpaoli@hotmail.com

Palabras claves: formación, profesorado, estudiantes

Resumen:

El alumno practicante durante su formación se aproxima a las prácticas de enseñanza después de un largo proceso, generalmente fragmentado. Pero en el aula, tratará de superar esta situación realizando una interrelación disciplinar; en la medida en que debe tender puentes entre las aportaciones de la disciplina y su aplicación o vinculación con los problemas de la organización y construcción del conocimiento escolar; atravesada por su biografía y los supuestos o creencias construidas en su formación.

Esta ponencia se enmarca dentro de un proyecto de investigación y tiene como objetivo realizar un diagnóstico participativo sobre la situación académica y pedagógica de los estudiantes de los profesorados (Matemática, Geografía, Historia, Letras y Biología) que se cursan en la FHUC, encaminados a recuperar aquellas prácticas educativas valiosas que se estén generando.

Para obtener las opiniones de los alumnos se realizaron entrevistas cualitativas teniendo en cuenta que las mismas nos sitúan en una interacción; para ello se elaboró un guión, con el objeto de focalizar el tema de estudio; tratando de recoger aquellas expresiones, que tal vez permitan inferir tendencias en la formación y proyecciones a futuro que tienen resonancia, y sugieren climas de trabajo, huellas dejada por la formación recibida e imágenes de aulas con diversos actores.

Para realizar las entrevistas se seleccionó una muestra compuesta por aquellos sujetos que cursaron la Práctica Docente durante los años 2010 y 2011 de los profesorados mencionados.

Las entrevistas son analizadas y sistematizadas para lograr una información relevante que dé cuenta de los logros y dificultades que tienen los alumnos durante su formación de grado y las relaciones entre los perfiles académicos y pedagógicos; sin desconocer el desafío que supone compatibilizar el enfoque interpretativo con el rigor en la selección de las muestras, al

decidir la técnica de la entrevista; sin embargo se tratará de lograr triangulaciones consistentes de fuentes y técnicas, de modo de lograr credibilidad en el procedimiento de investigación a partir del enfoque por el que se ha optado.

Destacamos la importancia de este tipo de investigación ya que se puede extender el debate de la temática a otros espacios, ya sean miembros de la comunidad educativa de la propia Facultad o de otras, como así también lograr algunos consensos en cuanto a la construcción de un perfil vigente de formación de profesores.

Fundamentación

La Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) ofrece a los alumnos una serie de asignaturas que tienen como propósito generar espacios que posibiliten brindar los instrumentos intelectuales necesarios para que se puedan conocer e interpretar situaciones problemáticas, especialmente aquellas relacionadas con su futura tarea docente. Se debe lograr una formación que los dote de amplios recursos y sobre todo de una actitud reflexiva, que se adapte y flexibilice a los constantes cambios espaciales, temporales, teóricos-metodológicos y de prácticas discursivas.

Acordamos con Birgin y Dussel (2000) que la formación es el proceso que se desarrolla básicamente en las instituciones formadoras de docentes, se trata de un trayecto amplio y complejo, donde los que participan vinculan experiencias diversas con la cultura, con los conocimientos, con la política, es decir con el contexto, que le permiten reconocer, recuperar y analizar durante su formación.

Esta ponencia es un avance que se enmarca dentro del proyecto de investigación “La formación de profesores en el marco de una Universidad Nacional. Estructura Curricular y Dimensiones de su Concreción” y tiene como objetivo realizar un diagnóstico participativo sobre la situación académica y pedagógica de los estudiantes de los profesados (Matemática, Geografía, Historia, Letras y Biología) que se cursan en la FHUC, encaminados a recuperar aquellas prácticas educativas valiosas que se están desarrollando.

A lo largo de la formación universitaria, los estudiantes pasan por una serie de experiencias que le aportan cierta seguridad dado los conocimientos teóricos que fueron adquiriendo, sin embargo hay cuestiones que superan las teorías y que se vivencian en la cultura de las Instituciones y de los alumnos que concurren a ellas. La proximidad de las prácticas docentes les genera incertidumbres, ¿están preparados para enfrentarse a las mismas?

Edelstein y Coria (2003) menciona que, “La práctica de Enseñanza se plasma en el accionar áulico, porque es el producto consolidado en el proceso formativo, asignándole el rol de aplicación de la normativa y prescripción ya dada desde la teoría y de la experiencias vivificadas a nivel laboral e institucional”.

Desarrollo

Para obtener las opiniones de los estudiantes se realizan entrevistas teniendo en cuenta que las mismas son “...una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivo específicos, es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social”. (Oxman, 1998)

Considerando que se opta dentro de las entrevistas por la cualitativa, se elabora un guión con el objeto de focalizar las mismas en el tema de estudio. Considerando los siguientes aspectos:

- Datos de base
- Situación de revista en la carrera
- La regulación de la carrera
- La carrera en su proyecto de vida
- Formación disciplinar, general y pedagógica
- Algo personal

La población a entrevistar son los alumnos que cursaron la Práctica Docente durante los años 2010 y 2011, de los profesorados en Historia, Letras, Geografía, Biología y Matemática.

La misma, por profesorado y por cuatrimestre, es la siguiente:

| Profesorado | 2010 | | 2011 | |
|-------------|-------|------|-------|------|
| | 1° C. | 2° C | 1° C. | 2° C |
| Historia | 15 | 3 | 3 | 3 |
| Letras | 5 | 1 | 5 | 3 |
| Geografía | 7 | 5 | 3 | 2 |
| Biología | 3 | 2 | - | 3 |
| Matemática | 9 | 2 | 7 | 4 |

La muestra se obtiene de la siguiente forma:

Se selecciona 1 alumno de cada profesorado y por año. En el caso que el número de estudiante es igual o superior a 10 se opta por otro más; resultando en total 14. La misma quedó de la siguiente manera:

| Profesorado | 2010 | 2011 |
|-------------|------|------|
| Historia | 2 | 1 |
| Letras | 1 | 1 |
| Geografía | 2 | 1 |
| Biología | 1 | 1 |
| Matemática | 2 | 2 |

Para determinar el estudiante a encuestar se utiliza la tabla de Fisher & Yates de números aleatorios

Las entrevistas son 15 porque se incorpora la realizada a modo de prueba.

En total se entrevistan 10 estudiantes mujeres y 5 varones, de los profesorados ya mencionados. A cada uno de ellos se los designa con la letra E y un número: E1; E2; E3, etc.

La tabla siguiente resume el año de ingreso de cada estudiante y el de cursado actual, que en la mayoría coincide con el último año de la carrera.

| 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | Observación |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------------|
| | | | | | E1 | | | | | | E1 | | graduado |
| | | | | E2 | | | | | | | | E2 | Terminó cursado |
| | | | | | E3 | | | | | | | E3 | Terminó cursado |
| | | | | | | | | E4 | | | | E4 | 5° año |
| | | | | | E5 | | | | | | | E5 | 5to año |
| | | | | | | | | E6 | | | | E6 | 4° año |
| E7 | | | | | | | | | | | E7 | | Terminó cursado |
| | | E8 | | | | | | | | | | E8 | 5to año |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|--|--|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|--|-----|------------------------|
| | | | E9 | | | | | | | | | | E9 | 5to año |
| | | | | E10 | | | | | | | | | E10 | 5to año |
| | | | | E11 | | | | | | | | | E11 | 5to año |
| E12 | | | | | | | | | | | | | E12 | Licenciada, doctora |
| | | | | E13 | | | | | | | | | E13 | 5to año |
| | | | | | E14 | | | | | | | | E14 | 5to año |
| | | | E15 | | | | | | | | | | E15 | 5to año |

Se observa que sólo dos estudiantes cursan la carrera en el tiempo estipulado en el Plan de estudios. El promedio de permanencia en la carrera es de 9,5 años. Si se excluye al alumno que cursa hace trece años (con muchas interrupciones) y al que priorizó la licenciatura y el doctorado, el mismo se sitúa en 8,9 años. Lo que igual demuestra la lentitud en el desarrollo de la carrera.

La mayoría de los entrevistados trabaja en tareas relacionada con la docencia (Ej. Clases particulares, reemplazos, ayudantías). Dos no trabajan y los tres que trabajan en otros campos consideran que el mismo obstaculiza el estudio. El cuadro siguiente muestra los datos antes descriptos.

| Trabaja | | No trabaja |
|---|----------|------------|
| Docencia | otros | |
| E1;E4;E5;E7;E8;E10;E11;E12; E14; E15 | E2;E6;E9 | E3;E13 |

En general los entrevistados manifiestan que es en los primeros años de la carrera cuando mayores dificultades muestran (rendir mal), que luego con el paso del tiempo se presentan a rendir sólo cuando se sienten seguros. Un alumno dice que es al final de la carrera donde encuentra problemas por haber rendido mal una asignatura, esto motiva la pérdida de unos cuantos turnos hasta poder retomar nuevamente.

| Cantidad de materias: | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Recursadas | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | - | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rendidas más de una vez | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 | 3 | 2 | 2 | 5 | 0 | 3 | 2 | 4 |

Del cuadro anterior se observa que son muy pocas las materias que se recursan en comparación con los años de permanencia en la carrera.

En cuanto al régimen de correlatividades el 60% de los entrevistados acuerdan con el mismo. Algunos plantean problemas de estructuración a nivel organizativo: "creo que las correlatividades son necesarias, pero a veces esa mala organización hace que uno se encuentre en ciertos cuatrimestres con una grilla que no le permite tener una continuidad en el cursado – "si curso esta no puedo cursar la otra". (E2)

Los horarios son muy dispares, se cursa a la mañana, al mediodía, a la tarde y a la noche, y no existe esa elección de la comisión porque hay una sola (que se justifica por el número de alumnos). Esto va a incidir en el régimen de regularidad, por ejemplo, hay profesores que no toman asistencia (de acuerdo al régimen de enseñanza) pero piden un trabajo por semana, por lo tanto hay que asistir.

Un 26 % de los entrevistados considera que algunas materias, por la cantidad de contenidos, necesitan más horas, porque al finalizar el cuatrimestre quedan temas sin desarrollar para que el alumno estudie solo o utilice las clases de consulta.

La mayoría acuerda que para obtener la regularidad se deben rendir 1 o 2 parciales y presentar trabajos prácticos. Que es muy difícil rendir libre por las exigencias de las cátedras y que salvo en las asignaturas pedagógicas hay pocas materias promocionales.

Algunos opinan que la cuatrimestralización de las materias no significó el acortamiento de las mismas, tampoco supuso un cambio en las condiciones para regularizar o para rendir libre. Esto hace que las materias se vuelvan muy largas, y que incluso, cuando se está cursando, no se puede hacer el proceso para poder rendirlas pronto. Posiblemente la mirada sobre la cuatrimestralización está sesgada por ser alumnos de una cohorte que dio inicio al plan vigente, que dejó de lado las asignaturas anuales. O tal vez quedó en el imaginario colectivo de la FHUC.

Resultan interesantes algunos juicios minoritarios los cuales consideran que estudian más de lo que les hace falta para enseñar en la escuela secundaria; esto de alguna manera es una valoración utilitarista. Otros estudiantes manifiestan que no les cuesta preparar contenidos

curriculares del secundario, desde el punto de vista disciplinar, porque lo dominan. Hablan con admiración de profesores que dejaron huellas en su formación, tanto en la escuela secundaria como en la universidad.

La mayoría de los entrevistados exterioriza lo difícil que les resultó elegir la carrera:

“Uno cuando tiene dieciocho años tampoco sabe mucho lo que quiere hacer de su vida”(E14)
“hay que decidir... qué vas a hacer toda tu vida, es difícil porque te estás marcando para siempre” Y lo decidí con millones de cuestionamientos “Que no te dediques a la docencia”, “Que la educación está re mal”: “Que te van a pegar los alumnos”, “Que hay mucha violencia” ...(E6). “Me inscribí en el Profesorado y en la Licenciatura, con un absoluto desconocimiento de todo sobre la carrera” (E2)

Sin embargo ya próximos a finalizar el profesorado todos están satisfechos con la carrera elegida: “Ahora me animo a decir que me gusta más la docencia...porque no sabía lo que era”. (E5).

El 60 % está anotado en las dos carreras (Profesorado y Licenciatura). Cabe destacar que los encuestados del Profesorado de Matemática no poseen en esta Facultad la Licenciatura, que se cursa en la FIQ (Facultad de Ingeniería Química). Sin embargo todos coinciden con E13 cuando dice: “Jerarquizo mas el profesorado que la Licenciatura” y agrega “Me gusta el tema de la investigación porque yo considero que un docente debe ser un investigador también entonces esas cosas tienen que ir complementadas” (E13) “A mí me gusta la docencia, básicamente. El trabajo de investigación yo no lo puedo pensar fuera de la docencia, entonces no puedo con la Licenciatura sola, como carrera no tendría mucho uso para mí” (E7)

Todos priorizan el profesorado, tienen como meta inmediata, al terminar la carrera, trabajar en la escuela secundaria, “Mi mayor concentración ahora está en trabajar de lo que estudié que es el Profesorado. Por supuesto, tengo intenciones de seguir con la Licenciatura, pero la hago por hacerla, porque hay muchas materias que son compartidas con el Profesorado y es para sumar un punto más” (E1)” En principio quería empezar a trabajar y seguir estudiando, no estoy segura de qué, pero la idea es que una vez que empiezo a trabajar seguir estudiando” E(4).

Se destaca, que la mayoría tiene en su proyecto de vida seguir estudiando (E5, E4, E3, E2) perfeccionándose, ya sea terminado la Licenciatura (E13, E10, E6, E1) o siguiendo un postgrado, generalmente una Maestría (E14, E13, E5). Esto habla bien de la elección hecha y

de la formación recibida; lo que muestra una continuidad entre las razones para ser profesor y el presente.

En cuanto a la clase en la Universidad un solo alumno adhiere a la clase magistral, el resto, con variantes, prefiere la clase participativa aunque en su recorrido como alumno predominaron las clases expositivas. Uno de los encuestados aclara: “La clase en la universidad depende mucho de los alumnos también, porque el docente yo creo que viene con la intención de generar una clase de ese tipo en que se genere la discusión, en el que todos participen, pero y si no leíste no puedes hacer nada mas que sentarte a escuchar lo que te dicen” (E11)

Relacionado con lo anterior para lograr un buen desempeño como estudiante manifiestan que es necesario ser un estudiante activo, abierto a las propuestas del docente, trabajar en forma reflexiva, preocuparse por investigar, por tener siempre algo que preguntar, aclarar las dudas, tener lecturas previas, cumplir con los trabajos prácticos; sin embargo la mayoría manifiesta no tener tiempo para dedicarse a cada una de las materias que cursan, especialmente referido a las lecturas propuestas. “Creo que un buen desempeño de un estudiante en la Universidad es alguien que le despierta la clase, los contenidos que están viendo y demás, la curiosidad, el afán por preguntar, el afán por interrogar o de compartir las visiones que él tiene sobre eso. Lo que pasa que eso es difícil de lograr los primeros años de una carrera. Eso se ve más, quizás, en los últimos, cuando el alumno ya tiene más capital intelectual, más herramientas para interrogar” (E2)

Consideraciones finales

A manera de síntesis se agruparon las respuestas de los alumnos en tres categorías -las cuales no resultan totalmente excluyentes- que permiten realizar otra mirada:

- Campo de la formación específica
- Campo de formación práctica profesional docente
- Propuestas superadoras

En cada una de estas categorías se consideran:

- Juicios coincidentes (igual o más del 60%)
- Juicios no coincidentes (menos del 40%)

| Categorías | Juicios |
|------------|---------|
|------------|---------|

| | |
|--|--|
| <p>Campo de formación específica</p> | <p><u>Coincidentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los profesorados son exigentes ▪ Se consideran preparados disciplinarmente ▪ Es mucho más exigente la disciplinar que el área pedagógica ▪ Manifiestan satisfacción por su formación, pero la misma, resultó un gran desafío a superar. ▪ La carrera insumió más tiempo de lo previsto en el plan de estudio. ▪ Los alumnos en la Universidad deberían ser partícipes activos en las clases <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay materias “filtro” <p><u>No coincidentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay materias mal distribuidas en el plan de estudio teniendo en cuenta su complejidad. ▪ Algunas materias cuatrimestrales deberían ser anuales por la complejidad que presentan ▪ Falta de exámenes orales ▪ Las clases en la Universidad no deben ser tan expositivas |
| <p>Campo de formación práctica profesional docente</p> | <p><u>Coincidentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuentran como una disociación entre lo dado y la realidad áulica ▪ Les resulta compleja la trasposición didáctica ▪ Ven como positivo el realizar, antes de recibirse, adscripciones, voluntariados porque los acerca al contexto donde trabajarán ▪ Optan por la docencia <p><u>No coincidentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Priorizan modalidades del nivel |

| | |
|------------------------|---|
| | |
| Propuestas superadoras | <p><u>Coincidentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitan ir a las escuelas mucho antes de llegar a la Práctica Docente no sólo en calidad de observador pasivo. ▪ Necesidad de acrecentar las adscripciones y voluntariados como parte de la práctica docente ▪ Consideran la importancia de las TICs en educación sin embargo muy pocas las han utilizado para dar clases. ▪ Expresan la necesidad de la asistencia a clase ▪ Dan importancia al alumno como protagonista activo del proceso <p><u>No coincidentes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prepararse para evitar el miedo a la práctica docente ▪ Optan por la investigación |

En el campo de la formación específica destacamos la fortaleza de la formación disciplinar frente a las disímiles respuestas referidas a la formación pedagógica; donde el rasgo distintivo es la llegada tardía a las prácticas docentes. Esto se refleja en la campo de la formación práctica profesional docente cuando los alumnos expresan sus dificultades frente a la transposición didáctica. Sería enriquecedor la revisión de ciertos criterios para proponer un programa de práctica más integrado y sensible a la complejidad de la vida social e institucional de las escuelas. De esa complejidad identificada surgen propuestas superadoras que se deben volver a recrear, reformular, revalorar e implementar para que todos los estudiantes accedan a ellas.

Un problema persistente en los encuestados es la disociación que se establece entre la formación teórica y práctica, coincidimos con Saleme (2000), que no se trata de sumar conocimientos provenientes de campos distintos desde una hiperespecialización, sino sencilla y dificultosamente relacionar conocimientos organizándolos con sentido integrador. Se deben promover, fortalecer y proponer espacios de debate que vinculen a la formación disciplinar con la pedagógica.

Una preocupación importante es que la carrera insume más tiempo de lo previsto en el plan de estudio. Se plantea así una situación que requiere de un análisis profundo e interrogarse sobre ¿cuántos quedaron en el camino? ¿Cuáles son las causas de deserción? Como una primera aproximación puede pensarse que no pudieron superar los obstáculos en los estudios, por ejemplo las materias filtro de la que hablan los encuestados, o porque consiguieron un trabajo o bien la Universidad los desilusionó debido a que la organización de su pensamiento y sus habilidades cognitivas son diferentes a lo presentado en las aulas.

Una propuesta superadora destacada es la importancia que le dan a las TICs, sin embargo muy pocos las han utilizado para dar clases pero si las usan. El reconocimiento de las tecnologías, sus lenguajes y sus textos atraviesan la vida social y pueden ser valiosas formas de conocimiento en las Instituciones Educativas. Es significativo dotarlas de sentido, saber qué y para qué utilizarlas; programar actividades relevantes y pensarlas como un modo de producción de conocimiento. “Las tecnologías modernizan el decorado de la enseñanza, pero no necesariamente transforman su estructura, sus métodos o sus prácticas. Más de una vez se imponen por su aura de modernidad, pero no necesariamente por su sentido, que crea e impacta en el currículo y en las estrategias de los docentes” (Litwin, 2010).

Una necesidad planteada es la de acrecentar las adscripciones, voluntariados y pasantías, ya que ven como positivo este tipo de experiencias, como una forma de acercarse a las prácticas (docentes, extensión e investigación) que contribuyen a la formación, actualización y perfeccionamiento. En la actualidad en la FHUC se desarrolla este tipo de actividades, pero limitado por los requisitos que se solicitan para acceder a ellas, como por ejemplo promedio bueno.

La etapa actual encuentra a la comunidad universitaria transitando procesos de autoevaluación institucional, enmarcados en políticas de evaluación externa para la calificación de su calidad y para la acreditación. Esto amerita una mirada crítica sobre aspectos posibles de modificar y otros de ratificar. Nos interesa dar a conocer la investigación que llevamos a cabo para que la misma sea un insumo más que redunde en análisis interdisciplinarios necesarios para revisar las trayectorias de formación optimizando tanto a formación general como la específica.

Bibliografía

Birgin, A.; Dussel, I. (2000): Aportes para el Debate Curricular. Seminario: Rol y Trabajo Docente. Secretaria de Educación. Bs. As.

Carbone, G. (2010) “Impacto de las políticas académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en la formación de los graduados de sus carreras de grado. Una investigación evaluativa” CAI+D 2005. PI N° 029-177. Santa Fe.

Edelstein, G. y Coria, A. (2003): “Imágenes e Imaginación en la Docencia”. Kapeluz, Bs. As.

Edelstein, G. (2011): Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Bs.As.

Litwin, E. (2010): Nuevos escenarios para la educación contemporánea. En Itinerarios Educativos. La revista del INDI. N°4, 59. Ediciones UNL. Santa Fe.

Oxman, C. (1998). La entrevista de investigación en Ciencias Sociales. Eudeba. Bs. As.

Saleme, M. (2000): Interdisciplina, Publicación del CIIFyH, año 1, n° 1. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.

DE IDAS Y VUELTAS. ¿CÓMO HACER DE LA ESCUELA UN “LUGAR”?

Dell’Isola, Mariana; Fernández, Melina; Marengo, Vanina; Mazzanti Natalia; Vassallo, Vanesa.

Sede de pertenencia: Programa de Acciones e Investigaciones Educativas (Secretaría de Extensión Universitaria) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

marianadellisola@hotmail.com;

melina.fernandez85@gmail.com;

nataliamazzanti@gmail.com; vaninamarengo@hotmail.com; vassallo_v@hotmail.com

Palabras claves: alumno/estudiante, sentido, experiencia, no-lugar, trayectoria escolar fluctuante.

Resumen

El presente trabajo tiene como objeto transmitir una reflexión en torno a los relatos de estudiantes pertenecientes a familias en situación de pobreza escolarizados en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, acerca de su trayectoria educativa en ese nivel. Este análisis es producto de la experiencia generada a partir del trabajo de campo enmarcado dentro del proyecto de investigación antes citado, conformado por un equipo interdisciplinario de estudiantes y graduados de Ciencias Antropológicas y Ciencias de la Educación.

En el diseño metodológico se consideró la pertinencia de los siguientes instrumentos acordes con lo que nos proponemos indagar: encuestas auto administradas; entrevistas semiestructuradas y grupos focalizados. Entendemos que son instrumentos que nos permiten indagar acerca de las propias interpretaciones de los sujetos interpelados en este proyecto, para poder a partir de su análisis construir nuevos datos para llevar adelante nuestro trabajo como investigadores.

El trabajo de campo se ha hecho hasta ahora en escuelas del barrio de Barracas y Villa 21; barrio de Villa Soldati y en una ONG que trabaja con adolescentes de los asentamientos Los Piletones y Fátima, en el mismo barrio.

A partir de este acercamiento a las escuelas, nos surge un primer interrogante: ¿cuál es el sentido de la experiencia escolar para estos estudiantes? De manera preliminar consideraríamos que la escuela, en ciertos casos, despliega dispositivos que generan un tipo de relación particular en el que se construye unidimensionalmente a los sujetos que espera como estudiantes/alumnos, dejando de lado o no albergando sino con dispositivos *ad hoc*,

otros aspectos de su subjetividad. Al mismo tiempo, las entrevistas reflejan la reapropiación de este discurso hegemónico por parte de los estudiantes, quienes numerosas veces, terminan reproduciendo e internalizando las representaciones institucionales e institucionalizadas.

En este sentido, identificamos ciertos aspectos que, en muchos casos en el discurso de los jóvenes de la muestra, nos presentan a la escuela secundaria como un “no lugar” (hacemos referencia al concepto de M Augé) caracterizado por la ausencia de lazos vinculares perdurables, una transitoriedad que va más allá de la que sería propia de la escuela media y una ausencia de relaciones de identidad y pertenencia. Ciertas situaciones se repiten de manera alarmante: cambios de institución, repitencia, recambio docente, tensiones entre los discursos escolares y los intereses del alumnado, y nos permiten plantear a la escuela como un campo espacial y temporalmente fluctuante.

Actualmente, y a pesar de afrontar algunas dificultades como el acceso al campo y los permisos para utilizar horas escolares para dialogar con los alumnos, la investigación se encuentra en curso, y el análisis preliminar de los datos nos hace pensar que ella contribuye a la problematización de la Escuela Media, retomando como invaluable los aportes de los estudiantes.

Introducción

Nuestro trabajo aborda la experiencia escolar a partir de las representaciones que tienen los estudiantes acerca de la escuela. Por lo tanto, el interés de esta investigación estará puesto sobre el sentido y el significado que los jóvenes atribuyen a su paso por la Escuela Media, a sus consideraciones acerca de la relación con sus compañeros, los docentes y directivos y, por último, a sus proyecciones sobre el futuro.

Creemos que en toda investigación social resulta indispensable partir del supuesto que los sujetos sociales *saben*. (Neufeld y Wallace, 1998). Se trata en principio de un saber no específico, un saber de la vida cotidiana, un saber práctico. Saben porque tienen representaciones acerca del mundo, de la sociedad en la que viven y de sí mismos. Es en este sentido que nos reconocemos comprometidamente con esos saberes y partimos de ellos, razón por la cual, ponemos en diálogo en este trabajo sus propios relatos acerca de sus experiencias escolares.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de nuestra metodología se propone indagar la experiencia escolar de los estudiantes a través de la realización de encuestas, entrevistas

individuales y grupales, realizadas en tres escuelas públicas estatales y en una ONG, ubicados todos en la región sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Siguiendo los aportes de la antropóloga E. Rockwell, entendemos que la experiencia escolar condiciona tanto el carácter como el sentido de lo que es posible aprender en la escuela. Atendiendo al contenido formativo particular que se construye durante el paso de los estudiantes por las escuelas a las cuales asisten, dicha experiencia “*subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar*” (Rockwell; 1986:10).

“Le va mal al que no estudia”: el discurso sobre el *deber ser* del alumno

Tras la lectura y análisis de los relatos de los estudiantes entrevistados, encontramos ciertas ideas que se repiten, especialmente aquellas directamente relacionadas a las trayectorias escolares. Tomamos la noción de **trayectoria** porque acordamos en que “*representa la posibilidad de recuperar la figura del actor –sus decisiones y movimientos–, en el entendido de que estas posiciones constituyen las resultantes de un campo social más amplio de relaciones*” (Cols; 2008:5).

Esta formulación nos permite reconocer la especificidad de las trayectorias individuales, pero sin dejar de inscribirlas en un contexto social más abarcador que incluye no sólo limitaciones estructurales de tipo social o económico sino también criterios, valores y mandatos que inciden de igual manera en el desarrollo de la experiencia escolar.

Dentro de la heterogeneidad de sus vivencias, encontramos puntos de afinidad que nos resultan interesantes destacar. Asimismo, el bajo rendimiento escolar, la repitencia y la interrupción de los estudios forman parte de la trayectoria escolar de muchos de los estudiantes entrevistados. En los relatos, pudimos advertir una notable apropiación del discurso sobre el “**deber ser**” del alumno. En este sentido, nos referimos a relatos en los que la experiencia escolar tiende a asociarse únicamente con la voluntad y el empeño personal e individual del estudiante:

“Si te va mal es porque no prestás atención.” (Entrevista a estudiante, segundo año)

“Tampoco es que tenés que estudiar mucho, un poco nada más, depende la materia. A los que les va mal es porque no quieren estudiar” (Estudiante, grupo focal, segundo año)

En un primer análisis, y de acuerdo a las voces de los estudiantes, pareciera ser que son ellos los únicos sujetos responsables de las malas notas y, en última instancia, la repitencia.

Creemos que, en este sentido, la escuela es significada como un deber ser que es necesario cumplimentar en las condiciones que se presenten, cualesquiera que sean. Especialmente porque dicha institución suele ser representada, tanto en los relatos de los entrevistados como en los resultados obtenidos mediante las encuestas, como un medio de acceso a distintas oportunidades y alternativas a futuro.

De acuerdo a lo relevado a través de las encuestas, el valor de la escuela -especialmente su finalización- estaría dado en relación a un paso necesario ya sea para continuar los estudios, o bien como una habilitación para el mercado laboral, siendo, ambas representaciones, asociadas al ser “mejor persona”.

Esta idea se encuentra sistemáticamente presente en las respuestas de los estudiantes de sectores populares. Sin embargo, la pregunta sobre cómo tiene que ser ese paso, es decir, bajo qué condiciones -en un sentido “material” pero que simultáneamente oculta una dimensión simbólica- se tiene que transitar la escuela media, no es una cuestión que surja como inquietud. G. Kessler propone que dentro de las grandes desventajas que implica ser un adolescente perteneciente a los sectores más vulnerados -y vulnerables- de la sociedad, podemos encontrar *“la percepción compartida de exterioridad con respecto a los derechos (...) los derechos parecen estar por fuera del individuo y no formar parte constitutiva de los mismos.”* (Kessler; 1996:140).

El autor nos advierte que la falta de percepción de los mismos adolescentes como sujetos de derecho es un factor más de desventaja dentro de la situación de desigualdad social en la que se encuentran. Este aspecto también se visibiliza en algunos de sus comentarios acerca del estado de abandono y deterioro en el que se encuentran las escuelas a las que asisten:

“Si querés estudiar, estudiás en cualquier lado. No como la gente que hace paro porque no tiene gas. Esta escuela no tiene gas, no tiene nada y no están haciendo paro ni piquete”
(Entrevista a estudiante, segundo año)

“Si vos querés estudiar, estudiás en el piso” (Entrevista a estudiante, segundo año)

Inicialmente, el discurso de los entrevistados pregona que la escuela les gusta, pero al profundizar en las conversaciones, comienzan a resurgir otro tipo de fundamentaciones, visibilizando otro tipo de vetas argumentativas:

Entrevistadora: ¿Te gusta esta escuela?

Estudiante: Sí.

Entrevistadora: ¿Le cambiarías algo?

Estudiante: Bueno, arreglaría los techos, porque las palomas se meten y hacen mucho ruido. También me gustaría que pinten y que pongan ventiladores. (Entrevista a estudiante, quinto año)

Pareciera ser que los adolescentes, a pesar de reconocer aquellos aspectos deficientes de su escuela (mencionan especialmente el edificio y la vianda), no los perciben como condicionantes de su desempeño escolar.

En un análisis más subyacente, se nos presentan ciertas contradicciones internas: por más que la escuela esté en malas condiciones y que cause disconformidad, estudiar se puede, y el que no lo hace es porque no tiene la “voluntad” de hacerlo.

El derecho a estudiar en un espacio en buenas condiciones no aparece de primera mano como reclamo en las entrevistas. Surge una percepción de lo que podríamos conceptualizar como fracaso escolar a modo de responsabilidad individual, interiorizando un discurso descontextualizado, según el cual, éxito o fracaso son decisiones de los individuos y no el resultado de prácticas escolares, regidas por una lógica institucional y unas características culturales específicas.

La cuestión de la enseñanza: los buenos y malos docentes

El conocimiento y el aprendizaje son el eje central de la dimensión pedagógica. Enseñanza, contenido y aprendizaje constituyen el triángulo didáctico que otorga sentido a la escuela, en tanto institución cuya razón de ser (de ninguna manera única, pero si central) es la práctica pedagógica.

En general, los estudiantes manifiestan que la mayoría de los profesores “explican”, “ponen buena onda”, pero a la vez se quejan de algunos que “van muy rápido” y “no explican bien”. En estos términos podríamos considerar que ser un buen docente puede asociarse con la experticia en los contenidos, su propuesta didáctica y, fundamentalmente, en una actitud donde los estudiantes sean reconocidos como sujetos pensantes, poseedores de conocimientos, con características subjetivas singulares:

“Me parece que hay profesores que te hacen crecer más como persona, que te dicen la importancia que tiene tener una opinión, poder pensar lo que vos pensás.” (Entrevista a estudiante, segundo año)

También se mencionan como buenos docentes a aquellos que tienen una serie de características como la empatía, la comprensión de los códigos de los jóvenes y la paciencia para reiterar las explicaciones manifestando interés por sus alumnos:

“Tenés dudas y le preguntás, le podés preguntar dos o tres veces, yo siempre pruebo a los profesores. Porque les pregunto 2, 3, 4, máximo 5 veces, y si tienen buena paciencia es buen profesor.” (Entrevista a estudiante, segundo año)

“Me gusta que ellos se preocupan. O sea, por qué no entendés. Ellos vienen, se te acercan y te preguntan específicamente. O sea, te explican todo y te preguntan qué es lo que no entendés. Y hay profesores que no, te dan la clase y si entendiste bien y sino, bueno...” (Entrevista a estudiante, segundo año)

A su vez, encontramos relatos en los que se valora que el docente sea exigente y confíe en que el estudiante puede aprender:

“Yo me puedo comer puteadas, pero sé que es para que yo aprenda, no para que me digan: bueno ya está, no podés. No que sean tan estrictos, pero que vengan y te expliquen por lo menos, no que te agarren “está bien”, pum! Te lo firman y después que venga otro, que lo hagas de la misma manera y te digan que está mal.” (Entrevista a estudiante, segundo año)

Pensamos que la demanda por una mayor exigencia, la cual se menciona con frecuencia en los relatos de los estudiantes, es entendida como un acto de confianza en sus capacidades y la preocupación porque comprendan, como un acto de interés.

En este sentido, C. Skliar denomina “cuidado del otro” al vínculo donde el otro es pensado “por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo”, estableciendo y construyendo relaciones de ética. Esta actitud de cuidado del otro, vinculada a la forma de pensarlo, es la que creemos que los estudiantes valoran en sus docentes.

Como contracara, en las representaciones de los estudiantes, los malos docentes son aquellos profesores que no contemplan los conocimientos previos de los estudiantes, no proponen nuevas estrategias de enseñanza, faltan y no parecen a gusto con su rol.

Un mal docente es identificado como tal cuando desconoce los diversos recorridos de los estudiantes y no diseña estrategias favorecedoras para los que tienen un menor dominio de los contenidos:

“Hay un grupo que sabe mucho más y hay un grupo que sabe menos. A nosotros que sabemos mucho menos (la profesora) ni nos habla, habla todo el tiempo para el grupo que

sabe. Después quiere que le hagamos los ejercicios, ¿cómo vamos a hacer algo que le preguntamos y no nos quiso explicar?” (Entrevista a estudiante, quinto año)

Otro aspecto que define a un mal profesor se relaciona a la falta de empatía con los estudiantes y a un modo de explicar los contenidos demasiado expositivamente:

“Para mí no explica bien, habla toda la clase, te hace un cuadro, lo copiás y listo. Es re aburrido así. Al momento de estudiar son todas flechitas y no entendés nada.” (Estudiante, grupo focal, quinto año)

“No le podés decir nada que ya se lo toma todo a mal. Le hacés una cargada, o sea no una cargada mala, por cualquier cosa que decís y ya salta y te contesta.” (Estudiante, tercer año)

A modo de síntesis, podríamos sugerir, que los estudiantes valoran positivamente a aquellos docentes que establecen un vínculo con ellos, partiendo de la consideración de sus conocimientos previos y de la preocupación porque aprendan. En tal sentido, se valoran propuestas didácticas en las que el docente utiliza diversas estrategias para la comprensión, promoviendo el debate y la reflexión:

“El año pasado teníamos Espacio de Acción y Reflexión con el profesor que nos consiguió el viaje (de egresados) y podías hablar de todo, de relaciones sexuales, de trabajo, y ahora no. Tenemos esa materia pero nos enseñan photoshop.” (Estudiante, grupo focal, quinto año)

No termino de llegar y ya me estoy yendo: buscando un lugar

Un aspecto en el que claramente se ven dos posturas bien diferenciadas entre la población escolar de la Villa 20/Villa Soldati y la de Parque Patricios es el de la apropiación de la escuela, el de sentirse parte. Notamos que la mayoría de los alumnos de la escuela de Parque Patricios transcurrieron la totalidad de su formación secundaria en la misma institución y llegaron a ella por recomendaciones, por familiares. Podemos pensar esta institución como una “escuela exitosa”. *“Entendemos que una escuela es exitosa cuando retiene a su alumnado como consecuencia del despliegue de la tarea central de la escuela: enseñar; cuando sus niveles de repitencia y sobreedad afectan no a los más sino a los menos, pero además cuando la percepción de los distintos actores sobre la escuela es la de un espacio al que pertenecen y quieren pertenecer, o cuando la misma alberga a sus alumnos, más allá de que estos lo puedan explicitar de manera específica”* (Corbo Zabatel; 2005:7).

Por otro lado, en la escuela de la Villa 20, que se encuentra a unas cuadras de la antes citada, la situación es bien diferente. Las edades en los cursos son diversas pudiendo haber en un

segundo año adolescentes de 15 y 16 años como jóvenes de 20. La mayoría de los alumnos comentaron que esta escuela no fue su primer opción, sino que llegaron a ella por no conseguir vacante en otra. Algunos vienen de perder su vacante en el colegio de origen por repetir o por problemas de conducta. Otros retoman la escuela luego de haberla abandonado, ya que se trata de una escuela de inclusión. Un gran número de estudiantes manifiesta su intención de cambiar de escuela. Es así como la actual se presenta como una institución que te saca del apuro, una escuela de paso:

“Yo iba a una privada en primero y repetí porque los profesores eran re malos. Entonces repetí, y el año pasado estaba yendo otra vez a la privada pero hice hasta la mitad del año y después me cambié acá. Pasé acá porque no tenía vacante, yo quería ir a la Normal 5.”

(Estudiante, grupo focal, 2º año)

“Quiero ir a una con orientación contable, es que este colegio es con orientación en educación física, nada que ver. Yo me tenía que cambiar este año, pero no conseguí vacante, entonces vine otra vez acá y el año que viene ya empiezo en el otro colegio.” (Entrevista a estudiante, 3º año)

A partir de estas reflexiones es que pensamos que el caso de esta escuela podría considerarse en términos de M. Augé, como un **no lugar**. *“Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”* (Augé; 2000:83).

Consideramos que para que la escuela deje de ser un espacio de anonimato para constituirse como lugar, depende de los lazos sociales que allí se construyan y del modo en que se registren a los sujetos que lo comparten. Nos referimos a un espacio de identificación, donde se experimenten sentimientos de pertenencia y apropiación.

El modo de transitar los espacios escolares dependerá, entonces, de la medida en que los sujetos se apropien de ellos y los resignifiquen ya que *“el lugar no es un simple territorio, sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él”* (Duschatzky; 1999:29).

En ciertos casos puede suceder que la situación en la que los docentes transitan por las escuelas no favorezca la construcción de relaciones con los estudiantes y las instituciones en tal sentido de pertenencia e identidad. Esto contribuye a lo que G. Kessler denomina *relaciones de baja intensidad*. Se refiere a los jóvenes que transitan las escuelas medias con reiteradas inasistencias, sin preocuparse por averiguar que sucede cuando faltan a clase, y

sostienen una cursada descomprometida y sin importar las consecuencias, que generalmente devienen en repitencia.

“En verdad no hay malos profesores, vos tenés que intentar entenderlos a ellos también. Porque no trabajan solamente en esta escuela, trabajan en varias. Y a veces vienen cansados. Porque vienen de otra escuela, no es fácil estar trabajando en dos escuelas y después venir acá, que acá ya es un quilombo.” (Entrevista a estudiante, segundo año)

Creemos que varios aspectos de los fragmentos recién expuestos nos permiten conceptualizar la escuela como un espacio en el cual se tejen tramas vinculares y lazos sociales efímeros y débiles. La escuela, en nuestra propia experiencia de campo, se nos presenta, tanto práctica como teóricamente, por momentos incapaz de habilitarse a una construcción de sentido de pertenencia, de reapropiación del espacio por parte de aquellos que la transitan y vivencian. Justamente es este transitar casi constante al que están sujetos los actores lo que nos invita reflexionar a esta institución como un espacio ocupado, pero no un **lugar**. Los estudiantes, los directivos, los docentes, todos fluctúan de establecimiento en establecimiento, dejando sin marco de referencia al estudiantado.

El hecho que la escuela sea significada como un pasaporte “para”, que su valor radique en las “credenciales” que otorga a futuro, para conseguir un buen trabajo, para continuar estudiando, o para sentirse “mejor persona”, nos da la pauta que no es reconocida, en primera instancia, por el “conocimiento” o “aprendizaje”.

Si bien es cierto que en algunos puntos de los relatos de los estudiantes la escuela pareciera poder y/o querer recuperarse como **lugar**, especialmente en relación a los discursos sobre “el buen profesor”, la valoración de la exigencia, el manifestarse interesados por cierto contenido, la mayoría de las veces aparenta no lograrlo. Los estudiantes son contruidos, en lo que se asemeja a una perspectiva tradicionalista, como “alumnos” y, consecuentemente, predeterminados de dicha manera, unidimensionalmente, desvinculando los espacios institucionales de lo generacional, de la adolescencia y sus características específicas modernas. Las demandas sobre un conocimiento con anclaje en “lo real”, que extienda las barreras de la escuela, que “sirva” en otros aspectos de su vida, se nos aparece como sintomático de estas fragmentaciones que presenta la escuela como institución, hoy:

Entrevistadora: ¿Qué conocimiento les parece que habría tenido que estar en estos años en la escuela y no estuvo presente?

Entrevistado: Lo que es la realidad en la calle, yo creo, ¿no?

Entrevistadora: ¿Cómo sería?

Entrevistado: Y... Yo salgo y yo conozco lo que es la realidad de la calle desde los 7 años y jamás la tendré que aprender. Hay mucha gente que por ahí les falta la viveza esa de la calle, ¿no? Y por ahí con el estudio, si vos tenés estudio y calle por ahí sos más vivo y nadie te va a, disculpen la palabra, forrear. Si no tenés calle, no tenés carácter, la forma de defenderte...

Entrevistadora: ¿Y cómo enseñarías eso en la escuela?

Entrevistado: Y eso es un tema para la gente que se dedica a pensar eso, que nos den una respuesta. (Estudiante, grupo focalizado, quinto año)

Referencias bibliográficas

Auge, M. Los «No lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad. Barcelona, Editorial Gedisa. 2000.

Corbo Zabatel, E. *Breve ensayo sobre lo posible*. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2007.

Corbo Zabatel, E. *Escuelas medias exitosas*. CEES/UNICEF Argentina, 2005.

Duschatzky, S. *La escuela como frontera*. Bs. As., Paidós. 1999.

Kessler, G. "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusion", en Konterllnik, I. y Jacinto, C. Comps., *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada-UNICEF.(1996)

Rockwell, E. "De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela" En: Rockwell, E. y Ruth M. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*, México, Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, [1982] 1986.

Skliar, C. *El cuidado del otro*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008.

Terigi, F. *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional* en [://www.rieoei.org/rie50a01.pdf](http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf)

Terigi, F. *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*" Conferencia en La Pampa, 2010.

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL NIVEL MEDIO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS ADOLESCENTES.

Reisin Gabriela Maia

IICE - UBA,

maiareisin@gmail.com

Palabras claves: Escuela secundaria, participación estudiantil, prácticas, representaciones sociales, contexto de marginación social.

Hacia la construcción de espacios de participación en el nivel medio: nuevos desafíos en un contexto de reformas

“Cada generación debe llegar como ola vigorosa a

romperse contra la mole del pasado,

para hermoear la historia con el iris de nuevos ideales.

Juventud que no embiste, es peso muerto para el progreso de su pueblo”.

José Ingenieros

Resumen

La educación secundaria fue y es el nivel más crítico del sistema educativo.. Con el auge del modelo neoliberal, se implementaron modificaciones en el nivel que desarticulaban el sistema primario y secundario, profundizaron la inequidad y la exclusión, acentuaron procesos de descentralización y privatización que llevaron a un quiebre en las estructuras educacionales. En el año 2006, el nivel es establecido como obligatorio por la Ley de Educación Nacional pero persisten los problemas de deserción, permanencia, calidad, desigualdad y fragmentación. La investigación en curso analiza los cambios a partir del contexto de una renovación curricular y estructural aprobada a fines del año 2009 por el Consejo Federal de Educación (Resoluciones N°84, N°88, N°93). Simultáneamente, en Ciudad de Buenos Aires, es posible advertir el crecimiento de la participación de los jóvenes y adolescentes de escuelas medias. Sin embargo, estas experiencias se concentran en aquellas instituciones que están mejor posicionadas socio-económicamente. En la investigación se parte del supuesto de concebir que la pobreza material provoca en los sujetos incertidumbre sobre el presente y ciertas ausencias en la construcción de proyectos e imaginarios futuros. La pobreza material

se extiende así a una pobreza de demanda efectiva y de participación. Es por lo anterior que el proyecto de investigación propone aportar conocimiento sobre las representaciones sociales y las practicas de participación de los estudiantes en aquellas instituciones de nivel medio, que se encuentran en contextos de marginación urbana.

Introducción

El presente escrito pretende recuperar algunos de las ideas construidas en el marco del trabajo de investigación titulado “*Representaciones sociales y prácticas de participación de los estudiantes de escuelas medias en contextos de marginación urbana*” que se encuadra a su vez dentro del proyecto UBACyT “*La educación secundaria en un escenario de reformas: los sentidos culturales en las representaciones y las practicas de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares*” dirigido por la doctora Hillert.

En Ciudad de Buenos Aires, en los últimos años, se ha notado un crecimiento en la participación, movilización y organización de los alumnos del nivel medio que sostienen expresiones de descontento y deseos de cambio en las instituciones de las cuales forman parte. Recientemente fuimos nuevamente testigos de otro conflicto motivado por las modificaciones en los planes de estudio. Sin embargo, estas experiencias se concentran en aquellas escuelas que están mejor posicionadas socio-económicamente. Partiendo del supuesto de concebir que la pobreza material provoca en los sujetos incertidumbre sobre el presente, cuestión que podría generar ciertas ausencias en la construcción de proyectos e imaginarios futuros y entendiendo que la pobreza material se extiende así a una pobreza de demanda efectiva y de participación (Sirvent 1998), surge la pregunta en relación a qué tipo de experiencias de participación existen en las escuelas que reciben sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires.

El objetivo de la ponencia será problematizar las características que adoptan los espacios de participación que se proponen en una institución específica de enseñanza media de esta jurisdicción en contexto de marginacion urbana. Se atenderá a caracterizar las propuestas teniendo en cuenta el tipo de dispositivo, los asuntos, y las formas de organización que los estudiantes adoptan.

Resulta importante destacar que lo que sigue son aproximaciones parciales de un trabajo en curso, por lo cual no se pretende arrimar a conclusiones taxativas sino ensayar algunas reflexiones a partir del estudio realizado.

El punto de partida: La escuela media en contexto de cambio y reforma

Uno de los puntos de partida de la investigación fue una fuerte preocupación en relación al nivel medio por considerarlo el más crítico y cuestionado del sistema educativo. La secundaria es actualmente objeto de innumerables controversias en la agenda política y

también de producciones académicas. Especificar algunos de sus rasgos y las nuevas reglamentaciones será necesario para comprender el contexto de realización que da origen al estudio.

Es casi una verdad de perogrullo hablar de la crisis de sentido que atraviesa el nivel, varios son los trabajos en el campo que nos permiten problematizar la ausencia de un objetivo claro. (Tenti Fanfani 2011; Tiramonti, 2009; Hillert, 1999). En contexto de conformación del sistema, la escuela secundaria surge como espacio destinado a la reproducción ampliada de las elites, con una fuerte matriz selectiva y un claro mandato enciclopedista. Sin embargo, el pasado siglo se caracterizó por una tendencia gradual al crecimiento de la escolarización y los rasgos anteriormente enunciados comienzan a tensionarse con la pretensión de masificación del nivel. Hacia fines de siglo, y específicamente en la década del '90 con el auge del modelo neoliberal, se implementaron modificaciones que desarticulaban el sistema primario y secundario, profundizando la desigualdad y la exclusión, acentuando procesos de descentralización y privatización que llevaron a un quiebre en las estructuras educacionales (Puiggrós, 1996; Hillert, 1999). El nivel fue perdiendo su valor propedéutico fundacional, a lo cual se sumó la creciente devaluación de los títulos, convirtiéndose en una condición necesaria pero insuficiente para el ingreso en el mercado de trabajo.

A partir de la Ley de Educación Nacional (LEN), en el año 2006, se establece la obligatoriedad del secundario, lo cual implicó el ingreso de nuevos sujetos antes excluidos de las instituciones. La expansión de la escolarización de los jóvenes y adolescentes produce quiebres permanentes que rebalsan el sentido de ciertas prácticas institucionales clásicas, y trastocan incluso la propia racionalidad del nivel.

La obligatoriedad plantea un desafío a la escuela media el cual se redobla si los sectores que allí concurren no coinciden con el capital simbólico y cultural que la escuela tradicionalmente transmite y legitima. La tendencia a la universalización de la enseñanza secundaria convive entonces con los problemas de deserción, permanencia, calidad, desigualdad, fragmentación y estratificación de la oferta institucional.

Ahora bien para trazar un panorama completo de los nuevos marcos legales del nivel, es necesario advertir que a la obligatoriedad establecida en la L.E.N. se agregan además una serie de medidas tendientes a la renovación curricular y estructural aprobada a fines del año 2009 por el Consejo Federal de Educación (Resoluciones N°84, N°88, N°93). En dichos documentos se establece que la Educación Secundaria debe preparar y orientar para el

ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuidad de los estudios. Para ello el Estado dispone: garantizar acceso efectivo de los adolescentes jóvenes y adulto; garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas implementando medidas para ingresar, permanecer y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades; y garantizar una formación relevante promoviendo unidad pedagógica y diversidad organizacional. Otro elemento que se hace necesario destacar de los documentos es la visibilización de los adolescentes y jóvenes como actores centrales, protagonistas, de las escenas escolares. Se plantea la necesario atender a los estudiantes, reconociéndolos como sujetos de derecho. Sin renunciar a las responsabilidades que le compete al Estado en sus diversos niveles y a los adultos de cada una de las instituciones se contempla especialmente el respeto de sus intereses y preocupaciones.

En torno a la noción de participación: algunas conceptualizaciones.

La percepción de los jóvenes como sujetos de derechos implicó repensar la relación entre juventudes, participación y política y redundó en un creciente interés por comprender cómo los jóvenes viven los fenómenos sociales. Paralelamente generó nuevas reflexiones en torno a cómo fortalecer la organización y la participación social en el campo de la educación. Se han desarrollado diversos trabajos que problematizan el rol de la escuela en la construcción de ciudadanía buscando indagar las formas en los cuales los jóvenes generan y redefinen lo “común” al interior de la escuela. (Torres 2001; Ameijeiras 2009; Batallan 2009). Los estudios coinciden en advertir sobre la complejidad y los significantes múltiples de esta categoría.

A continuación, recupero algunos elementos de la amplia producción en relación a la idea de *participación* señalando específicamente algunas de las tensiones que se vislumbran en torno a la temática. Sin pretensión de exhaustividad, se plantean aquí ciertos elementos que conforman el marco teórico conceptual a partir del cual se realiza la reflexión y el análisis del caso que es objeto del presente trabajo. Insisto en que la producción en torno a la temática es basta y que no se pretende en esta oportunidad presentar un estado del arte sino plantear algunos elementos que se consideran fértiles para la reflexión posterior.

Por un lado, hay desarrollos que destacan una suerte de “*de inflación discursiva*” de lo participativo. Es recurrente adjetivar diversas practicas como participativas: “actividad participativa” “taller participativo” etc.”, generando así una desjerarquización del concepto

(Tenti Fanfani, 2012 Kantor, 2008). Parecería existir una “moda de los políticamente correcto” pero con escasa rigurosidad. Simultáneamente, es posible advertir como contrapartida, perspectivas reduccionistas en torno a la temática. La participación de los adolescentes en las escuelas no se limita específicamente a considerar la cuestión del gobierno escolar. Recientemente, se plantean nuevas estrategias como los “consejos de convivencia” o las “asambleas de aula”, pero es necesario ampliar la mirada para una comprensión más integral de los procesos emergentes vinculados a la participación en los espacios formativos. Las producciones en el campo tienden a favorecer una visibilización de la participación política de los jóvenes que tiende a romper concepciones naturalizadas y esquemáticas en torno a la política en tanto que esta es exclusiva de quienes poseen el derecho jurídico de la mayoría de edad y una mirada de los adolescentes y jóvenes especialmente construida a partir de la dependencia con el mundo adulto. De esta manera se cuestiona una noción de política que es competencia exclusiva y dominio único de lo “estatal”.

En la amplitud de prácticas que pueden considerarse como participativas se hace indispensable destacar la distinción ya clásica entre “participación real” y “participación simbólica”. (Sirvent, 1999) La participación genuina viene dada por la posibilidad real de influir en la toma de decisiones, de lo contrario se incurre en una participación más bien simbólica, vinculada a los mecanismo de cooptación que generan ilusión de falso poder. Se concibe como espacios genuinos de participación aquellos que los sujetos son activos, generando un corrimiento desde un rol de destinatarios a genuinos protagonistas de las propuestas. Esta perspectiva se opone a versiones restringidas donde son solo testigos, espectadores de las mismas. Se considera entonces como prácticas participativas a aquellas que se configuran como instrumentos de empoderamiento y que conducen a producir verdadera influencia en las instituciones. Paralelamente, se parte de concebir la participación no como estado sino como proceso. En otros términos, las prácticas participativas lejos de “brotar espontáneamente” son fruto de ensayos, intentos, marchas y contramarchas. El desafío de generar una cultura del protagonismo por sobre la instalada cultura de la delegación implica reconocer que no todo proceso de participación se inicia con un máximo de influencia de todos los participantes en la toma de decisiones, ésta puede ir dándose gradualmente en un aprendizaje permanente y recursivo. A discutir, argumentar, proponer alternativas a problemáticas comunes, resolver colectivamente, se aprende formando parte.

Pensar en la participación en espacios formativos y específicamente escolares implica recuperar la intencionalidad pedagógica de dichas instancias y la responsabilidad adulta en esos espacios. La sola presencia de espacios “para la participación” no es condición suficiente, se hace necesaria una consciente acción pedagógica que guíe en ese sentido. Tal como plantea Kantor *“La participación como meta y como modalidad de trabajo, inscrita en al responsabilidad de educar y en el derecho a una educación integral, no define un espacio vacío de intervención formativa, una “zona liberada” de adultos, sino todo lo contrario, está profundamente impregnada de acción pedagógica”* (Kantor; 2008: 111).

En función de lo dicho hasta aquí, es posible advertir que asumir esta posición implica cierta complejidad debido a que requiere pensar simultáneamente que la participación es genuina cuando hay decisión e influencia real, pero que en el marco de los procesos formativos es un proceso de ejercitación, es una práctica, y en tanto tal, literalmente “se practica”. Por lo cual en las instituciones educativas es objeto de enseñanza y aprendizaje, forma parte de un proceso gradual y paulatino y no necesariamente tiene rasgos permanentes, cosificados, estables.

En torno a aspectos metodológicos:

En el proyecto de investigación se propuso una estrategia cualitativa con objetivos de exploración y descripción. A lo largo del trabajo, se realizaron aproximaciones al campo en las cuales se apuntó a indagar cuáles son los intereses de los alumnos y cuáles son los espacios, las actividades, las instancias que propone la escuela. Desde un primer momento se intentó establecer una relación de inserción que permitió frecuentar los diversos espacios a los efectos de la observación, conversar y entrevistar espontáneamente a docentes y estudiantes. A su vez se desarrolló una tarea constante y recursiva vinculando los datos con las teorías, pretendiendo establecer una relación permanente entre la información empírica y los marcos teórico- conceptuales. Se realizaron inmersiones en la institución en las cuales, a partir de observaciones, entrevistas *flash* y entrevistas en profundidad, se buscaba registrar los espacios disponibles para la participación de los estudiantes. Se planteaba poder caracterizar las prácticas teniendo en cuenta tres dimensiones:

a. los **asuntos o temas** que circulan en dichos espacios: (lo político- económico; lo socio-cultural; lo específicamente escolar).

b. **las formas** de adquiere dicha participación. Esta dimensión implicaba a su vez diversas cuestiones: En relación a los vínculos: ¿Quiénes conforman el espacio? ¿Qué características adoptan los vínculos entre los estudiantes allí? ¿Qué características adoptan los vínculos entre los estudiantes y las autoridades o adultos de la institución? En relación a los tiempos: ¿Es un espacio de participación sistemático? ¿Eventual? ¿Cómo se dispone la organización del tiempo? ¿Quién lo administra? ¿Forma parte de lo escolar o se da en el “más allá de la escuela”? ¿Cómo se dispone la organización del espacio? En relación a la genealogía: ¿Cómo surgió? ¿Fue una iniciativa de la escuela, de los estudiantes, un acuerdo entre ambos? ¿Presenta algún “hito” o momento clave?

c. Representaciones en torno a los niveles de participación

En un primer momento se definió la construcción de un cuestionario como instrumento para registrar los asuntos que convocan a los estudiantes a participar como así también las formas y características que adoptaban los espacios concretos y los referentes que los convocaban. Sin embargo, la pluralidad y la diversidad de la oferta encontrada hicieron necesario revisar el instrumento planteado y pensar en la selección de determinados espacios para su profundización. Las instancias por las cuales se decidió iniciar fueron: El proyecto “REC”, (destinado a la producción de formatos radiales, dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), “Club de Jóvenes” (Espacio artístico y deportivo que funciona los días sábados, dependiente también del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) y el espacio de armado de un video en el marco del programa “Jóvenes y memoria.” (Programa dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria -Provincia de Buenos Aires – Argentina- Posee el fin de promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias. La propuesta consiste en desarrollar durante todo el ciclo lectivo, un trabajo de investigación sobre el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela.)

Se realizaron entrevistas con los responsables de dichos espacios y a partir de la técnica de muestro no probabilístico de Bola de Nieve entrevistas con los estudiantes. Se confeccionó un instrumento que buscaba indagar: cómo los estudiantes describen el espacio, sus gustos, sus preferencias, cómo comenzaron a participar allí; cómo los estudiantes describen la toma de decisiones; elementos sobre su trayectoria escolar en relación con dicho espacio específico y también con sus imaginarios futuros. La información obtenida está siendo hasta el momento analizada y sistematizada pero es intención del presente trabajo aportar algunos primeros

interrogantes en función de lo que se viene trabajado. A su vez considero interesante en esta oportunidad plantear algunas dificultades surgidas a lo largo del proceso con un doble objetivo. Por un lado, entiendo que ciertas complejidades surgidas en el transcurso del trabajo expresan características propias de la institución y de las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se insertan y por ende pueden tornarse objeto de reflexión y de ese modo habilitar una caracterización más completa de la escuela en la que se lleva a cabo el trabajo. Otras de las cuestiones que se mencionaran, entiendo que expresan algunos de los rasgos que asumen las complejas condiciones de trabajo de investigadores en incipiente formación.

En primer término, cabe destacar que en los registros de campo son sucesivas las “eventualidades” haciendo de estas casi una regularidad. Era habitual llegar a la escuela y ver a los docentes en la sala de profesores discutiendo por alguna situación de violencia por demás conflictiva, o encontrar a directivos y docentes alarmados por la emergencia de algún conflicto. Esto a su vez, lo expresaron diversos actores en los intercambios: *“Hoy podemos charlar, esta tranquila, aprovechemos que esto no es normal”* (Preceptora de 5to año, turno tarde y noche). *“Acá (refiriéndose a la escuela) siempre hay bardo, bardo, pero yo me quedo piola (...)”* (Estudiante de 4to año, turno tarde). *“Es medio enfermante, medio raro, nunca haces lo mismo, no sabes con que te vas a encontrar todos los días, hay casos distintos, siempre”* (Docente de inglés y tutora. Mañana, tarde y noche). La necesidad de atender a los “imprevistos”, era recurrente y de cierto modo, incompatible con la posibilidad de generar momentos de confianza, intimidad y tranquilidad como para conversar con los entrevistados generando así cierta prolongación en los tiempos de la investigación.

Partimos de considerar que el sujeto está altamente involucrado en el proceso de construcción de conocimiento y son innumerables los trabajos que destacan el necesario control de la propia implicación en el trabajo de investigación. A su vez, se destaca la importancia de la triangulación de los datos contrastando registros y percepciones sobre datos empíricos comunes. Esta tarea se dificulta cuando es condición estructural del trabajo su realización individual. Sin desestimar la figura del director de la investigación, la cual es central para orientar, guiar, profundizar el proceso surge la ausencia de un par con quien poder realizar un trabajo permanente,.

De espacios, asuntos y representaciones. Encuentros y desencuentros...

En lo que sigue, me propongo caracterizar los espacios existentes, presentar cuales fueron los asuntos que circularon con predominancia y plantear también algunas de las representaciones de los actores sobre los proyectos en los cuales participan

Se encontraron una gran cantidad y diversidad de dispositivos. Para caracterizarlos se han establecido diferentes criterios. Por un lado, será necesario especificar el *nivel de dependencia* lo cual remite a diferenciar, por un lado, aquellos que son programas dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires o de la Comisión Provincial para la memoria –Provincia de Buenos Aires- y, por el otro, a aquellos que son ideados en el interior de la institución. Dentro de los primeros es posible ubicar propuestas tales como “Club de Jóvenes”, “Cine y Video ZAP”. “REC”, “Observatorio de Medios”, “Jóvenes y memoria” “Alumnas madres”, “Campamentos escolares”.

Aquellos que fueron generados desde la propia institución adoptaron la modalidad de talleres, a modo de ejemplo es posible enumerar: “Talleres de educación sexual” en coordinación con uno de los centros de salud cercanos a la institución, espacio de organización del acto escolar de despedida de 5to año en el año 2011, “Talleres de convivencia”, organizados con la Dirección de Orientación Escolar y los tutores de los cursos, Talleres de murales, organizados por el departamento de Plástica, “Talleres de vulneración de derechos” organizados por docentes de la institución.

A su vez se indago la génesis de la propuesta, recuperando cómo surgen estos espacios, quien lo demanda, de quien fue la iniciativa. Al respecto, cabe destacar que la totalidad de estos espacios fueron generados desde los adultos. No hay espacios que sean de autogestión de los adolescentes o que hayan surgido por una demanda concreta estudiantil. Una docente y tutora de la escuela expresa: *“Hay muchas cosas que vos puedes trabajar, hay cosas que les interesa, por eso nosotros les armamos los proyectos los talleres, nos ocupamos, lo hablamos con la conducción, buscamos un momento, los invitamos, para tratar de que se interesen, ellos están mucho en la cosa de acá del barrio, en otra cosa... esto no es el Mariano Acosta...”* (Profesora de inglés y tutora). Son los adultos de la institución quienes tomaron la iniciativa y conformaron los espacios que hoy hay vigentes.

A su vez, cabe señalar que las propuestas que existen son recientes casi en su totalidad, exceptuando el Club de Jóvenes (vigente desde el 2003), y el Proyecto de Alumnas madres y embarazadas y alumnos padres (vigente desde el 2002), el cual fue una demanda de la comunidad educativa. En relación a los proyectos de la escuela, una docente expresa: *“Hay*

mucho cambio de proyecto en función de quien este, de quien tenga módulos. Había uno de huerta, uno de murales. El del año pasado fue de tutores. Este año ya no está más. Lo único que no se toca es el de alumnas madres, eso es como la niña mimada” (Docente de historia de 1er, 2do y 3er año). En la misma dirección, la responsable del programa en uno de los turnos sostiene: *“Alumnas madres esta hace un montón, un montón.... ¿De que año? Y 2001 o 2002. (...) el jardín se hace por pedido de la EMEM. Por pedido de toda la comunidad se construye el jardín pero era esa parte y después se hizo todo eso. Y el programa se implementa ante la gran cantidad de chicas que quedaban embarazadas y perdían la escolaridad. Es una respuesta a una situación. El programa creció y creció el número de chicas embarazadas, entre los 15 y 17 es donde más se embarazan. Y el programa siguió. No hay otro que este desde hace tanto tiempo”* (Preceptora de 5to y 4to año. Referente del programa del turno tarde.)

Así, los espacios que se generan, a excepción de los enumerados anteriormente, fueron de duración más bien eventual. A su vez, se diferencian en función de si se desarrollan en horario escolar, o si por el contrario tienen lugar a contra-turno y los estudiantes deciden si participan o no. Espacios como el proyecto “Jóvenes y memoria” combina ambas modalidades: se desarrolla en cursos específicos pero esta abierto a que participen estudiantes de otros turnos. En relación a las temáticas, es posible advertir que hay un fuerte predominio cuestiones muy vinculadas a lo que los adultos de la institución identifican como las *“problemáticas del barrio”*. Así, parecería ser que proponen abordajes de cada una de ellas en los espacios que van generando. A modo de ejemplo podemos citar los temas que se trabajan en el marco del programa “Jóvenes y memoria”: *“Un proyecto tiene que ver con la discriminación y el soporte es un video, otro proyecto tiene que ver con las condiciones laborales de acá del barrio como los talleres de costura y el soporte es también un video, otro proyecto tiene que ver con violencia de género y es una obra de teatro, otro proyecto tiene que ver con la violencia institucional y así...”* (Docente responsable del espacio Jóvenes y Memoria). Los asuntos relacionados con los conflictos de la comunidad, como la violencia, la discriminación, el delito, el consumo de drogas, son los que aparecen con mayor recurrencia. La idea de que no hay límites, bordes, entre “el barrio” y “la escuela” y todo lo que sucede puertas afuera irrumpe en el interior es también un sentido generalizado entre los docentes, preceptores y personal de conducción: *“La bomba molotov es que todo esto se da junto: el consumo, la*

violencia, la discriminación. Esa es la característica que tiene la escuela” (Profesora de inglés y tutora).

El objetivo de introducir estas temáticas es evitar o prevenir de riesgos a los adolescentes *“(…) Este es un barrio con muchos problemas, una comunidad muy complicada. Entonces en los talleres, en este por ejemplo en el de convivencia evitamos que pasen los problemas. La idea es que nosotros con los cursos que vamos viendo, nos aticipamos a problemas que ya sabemos que existen y que aparecen en la escuela porque están en el barrio. También por eso te digo que desde primer año, porque la idea es hacerlo desde los cursos mas chicos como para enseñarles las precauciones que tiene que tener, de todo tipo, con las drogas, con la policía, mismo con los noviazgos”*. (Asesora pedagógica)

Considero importante detenerme aquí a fin de problematizar esta perspectiva. Es posible suponer que las propuestas se estructuran privilegiando el propósito de la prevención, intentando aprovechar la oportunidad para “evitar daños o peligros”. La emergencia de problemáticas de diversa índole genera que se pongan a disposición estos espacios con la finalidad de esquivar problemáticas recurrentes. Sin negar la indudable complejidad que caracteriza a las escuelas sumergidas en contextos de pobreza, atravesadas transversalmente por la fragmentación y la desigualdad, cabe la oportunidad de plantear algunos interrogantes en relación al abordaje que aquí se propone: ¿En que medida estos asuntos logran inaugurar mas allá de lo que consiguen interrumpir? ¿Hasta que punto la construcción de espacios específicos para abordar cada una de las problemáticas permiten proyectar otros futuros? Insisto. El propósito no es desconocer la profunda conflictividad de las escuelas y de los barrios que permean las situaciones de riesgo. Se trata por el contrario de repensar en qué medida contribuyen a evitar los caminos que aparecen como indeseables e injustos. *“(..) lo que interesa señalar es la asiduidad y la naturalidad con que numerosas propuestas se hallan atravesadas por temáticas y expectativas vinculadas con aquello que se quiere prevenir, aquello de lo cual se los quiere alejar, aquello de lo cual conviene mantenerlos informados. Y con tanta frecuencia, entonces aun con las mejores intenciones, se desaprovechan las oportunidades que brindan esos espacios para propiciar experiencias y abordar temáticas que no remiten al territorio del riesgo pero muestran o difunden lo mismo, enseñan cosas valiosas y ofrecen otras puertas de entrada al mundo que queremos ofrecerles y de salida del mundo que queremos evitarles”* (Kantor, 2008: 85)

La reiteración en ciertos temas es percibida también por uno de los docentes del programa REC, orientado a producir formatos radiales en la escuela. Al referirse a las temáticas que seleccionan los estudiantes para realizar las propuestas, afirma: *“Nosotros también tratamos de que no salten solo aborto, sida, drogas, en general salen esos temas que saltan de primera. Cuando uno les dice bueno che, vamos a pensar un poco mas, salen mas variados. Hemos hecho uno del dengue, este año hicieron sobre el cierre de cursos de las escuelas. Y eso que acá no se quiso cerrar. (...) otro de los temas fue el del agua, derroche y uso del agua también (...) el año pasado hicimos el tema de veredita, pero lo ampliamos un poco a pensar la cuestión de la vivienda (...) esta muy esquematizado eso de trabajo de investigación, bueno drogas.”* (Docente de Publicidad 5to año. Referente del Programa REC). En función del relato podría plantearse que aparece aquí un intento por avanzar hacia otras problemáticas posibles, alejarse de los “temas que saltan de primera” y “pensar mas variado”

El desafío entiendo no radica simplemente en diversificar la propuesta ni en negar las problemáticas existentes, sino en no circunscribirse a discursos que giren en torno a marcos preventivos o de rehabilitación ni que construyen “lugares comunes” que pueden a la larga vaciarse de sentido. Creo posible asumir una posición desde la cual sea factible e incluso deseable que se estructuren situaciones específicas en torno a problemáticas concretas de las poblaciones “en riesgo” pero no necesariamente que se constituyan como eje transversal y fin único de toda la propuesta.

Como ya se ha anticipado, participar no es asistir, ni estar al tanto ni colaborar con, sino que refiere a hacerse cargo de manera integral y verdaderamente de la tomar decisiones y responsabilizarse por las mismas. Una pregunta válida parece ser, entonces, qué visión tienen sobre este tema los propios actores en torno a lo que se construye en los espacios que habitan. Se profundizó en aquellas propuestas que explícitamente los adultos habían caracterizado como más “participativas”. Conocer las representaciones de los responsables de los espacios y de los estudiantes que allí concurren fue importante para advertir el contraste entre las distintas percepciones. A continuación se exponen algunas citas, tan solo a modo de ejemplificación,.

En relación a como funciona y como se organizan las actividades en el proyecto Club de Jóvenes, dicen:

“Y bueno funciona que los pibes proponen cosas y bueno, vamos haciendo lo que ellos piden, los vamos escuchando y decidiendo con ellos”. (Coordinadora del Club de Jóvenes)

“Y eso lo manejan los profesores, y el encargado, que se llama M.... Y ellos organizan todo. Y lo que yo se es que después del Club charlan ellos, como pasaron, que hay que cambiar”.
(Estudiante de 4to año. Concorre al Club de Jóvenes hace 4 años)

“Te van preguntando y nosotros vamos viendo. Tipo de deportes o eso de los atrap sueños lo dijimos nosotras. También hay un buzón de sugerencias que a veces abrimos y vemos que hay y vemos así...” (Estudiante de 3er año. Concorre desde el 2011 al Club de Jóvenes)

En relación al proyecto de armado de video en el marco del programa “Jóvenes y memoria” :
“Las hijas de mi esposa van a una escuela que nada que ver con esta. Ósea, chicos que están militando, chicos de 3, 4, 5. Chicos que vos le decís: “vamos a hacer esto” Van y lo hacen, chicos despiertos. Entonces, no tenés esos problemas que podés llegar a tener acá para motivarlos. Ahora, resulta que en esa escuela el profesor que lo hace,, hace todo el. Resuelve todas las cosas. Nosotros lo que queremos es todo lo contrario. Queremos que ellos lo vayan descubriendo. Y a nosotros nos cuesta más. (...)Pero acá los chicos participan mucho más. Obviamente que no van a poder hacer un video o una obra de teatro si no estamos, pero tratar de delegar lo más posible en ellos. Sino no tiene gracia. ¿Como voy a hacer yo el video?” (Responsable del proyecto “Jóvenes Y memoria”)

“Ósea, el año pasado cuando estaba en tercero nos hizo la organización para ir a la ESMA, también nos dijo que hagamos un video sobre la villa, sobre la villa 1-11-14 todo eso, después nos dijo de ir a Santa Fe a pintar un Colegio, y fuimos, no había nada de chorros nada, y bueno así hicimos con las cosas que dijo el pro... y así...” (Estudiante varón de 4to año. Formó parte del proyecto 2011)

“Y estuvo bueno, yo participe en casi en todo. Así que estuvo bueno. Grabe, me grabaron cuando hablaba en el video. Participe lo que mas me gusto fue que nada. Salí hablando después allá en Chapa también hable para presentar el video y después acá en el colegio también hable en el acto,

¿Y que dijiste?

Ose, conté el video, presente el video y dije lo que había en el papel,

¿Y vos lo habías escrito?

He... el profe me dijo que poner y yo puse y presente...”

(Estudiante mujer de 4to año. Formó parte del proyecto 2011)

Yo estuve encargada de la edición, mis compañeros me dijeron, porque ando mucho así investigando en la Net ¿viste?... después algunos me decían “deja la netbook, deja la netbook” ¿viste? Al final lo pasaron en la pantalla grande. Yo no sabia nada de esas cosas pero busque en YouTube, la parte de cómo empezar 3,2,1. Y estaba bueno. Porque re investigas así. Yo les iba mostrando a mis compañeros y me decían, si estaba bueno si tenia que modificar. Si les parecía piola seguía. , Quizás al principio me calentaba por que me costo pero después cambiaba. Así lo fuimos haciendo todo nosotros, en las horas libres también y en nuestra casa también. (Estudiante de 4to año. Mujer formo parte del proyecto en el 2011)

A partir de las voces de los actores, de sus propios imaginarios podemos decir que la participación como toma de palabra colectiva, como influencia significativa y auténtica, como empoderamiento real sobre las situaciones, no parece configurarse para todos los sujetos por igual. En el caso de la producción del video en el marco del Programa “Jóvenes y Memoria”, el docente citado, por ejemplo explicita las complejidades de la propuesta, pero asume que “trata de delegar lo más posible en ellos”. A su vez, hay estudiantes que recuperan la intervención centrada en el docente y en cómo este estructuró la tarea y hay otros que, recuperan una experiencia de aprendizaje, de enojos, pero también de escucha, de un “hacerlo todo nosotros”. Una situación similar se halló en torno al programa “Club de Jóvenes”: la coordinadora sostiene que se decide “con ellos”, mientras que los estudiantes dan diversas miradas en torno a proyectos aparentemente comunes.

Podría llamarnos la atención las variadas percepciones en torno a un mismo proceso de trabajo, sin embargo, se hace necesario reflexionar en torno a por un lado el nivel de participación que estas propuestas demandan, y, por el otro, al desafío que comprende el tornar “lo participativo” en forma y a la vez contenido mismo de las propuestas. Es posible advertir que solo algunos sujetos atravesaron estas experiencias pudiendo tomar decisiones con incidencia real y efectiva, en el marco de un proceso auténtico. Otros, no han registrado un camino en el cual el reconocimiento de necesidades, objetivos y estrategias haya tenido lugar. Al problematizar las diferentes percepciones sobre el proceso que se llevo adelante surge la importancia de que “la participación” se torne objeto mismo de reflexión, que los participantes sean consciente del proceso y puedan recuperarlo, que logren objetivarlo. La construcción de miradas colectivas en torno lo que se hace y a cómo continuarlo es necesario a fin de que los espacios puedan habilitar una real apropiación y una mirada común sobre el

trabajo que se realiza. Estos son elementos centrales para que el involucrarse sea algo que los mismos estudiantes valoren, defiendan e incluso demanden.

Consideraciones finales:

La cantidad y diversidad de dispositivos existentes dan cuenta de que la lógica de organización disciplinaria de la escuela media está en tensión. Hay fisuras por donde montar escenas que no tenían donde anclarse en la organización exclusivamente disciplinar con la que surgió el nivel y que mantuvo durante décadas. El arte y los formatos vinculados a los medios de comunicación masivo, por ejemplo, prestan modalidades que los convocan a los estudiantes desde el hacer. Así, es posible hallar grietas a la “forma escolar” del nivel, las cuales presentan potencialidades para la apropiación de los adolescentes, para que lo que allí suceda devenga significativo, para que se pueda encontrar el tan citado sentido perdido.

Resulta evidente la complejidad que revise elaborar proyectos institucionales que integren e involucren a los diferentes actores de la comunidad educativa, pero pensar de manera integral la organización al interior de la escuela resulta necesario a fin de hacer efectivas lógicas realmente alternativas.

Por otro lado, es posible advertir que temas silenciados y acallados, hoy irrumpen en la escuela y consiguen formar parte de los espacios dentro de la institución. La sexualidades, la violencia de género, incluso las problemáticas con las fuerzas de seguridad y policial y la permanente vulneración de derechos son objeto de análisis y reflexión al interior de la escuela. Es evidente que la educación no puede sola solucionar los problemas que son fruto de las desigualdades socioeconómicas más amplias pero que tengan un espacio para pensarse al interior parece favorable. Ahora bien, habrá que repensar si la estrategia más ajustada es que cada una de estas problemáticas sea transformada en taller, en espacio de reflexión, en charla. El desafío está planteado: ¿Cómo lograr participación, involucramiento activo de los sujetos y posibilidad de proyectar nuevos futuros sin que esto se transforme necesariamente en una lógica que envuelve más de lo que habilita a descubrir? ¿Cómo lograr enfrentar las situaciones de desigualdad, de vulneración de derechos sin circunscribirse a aquellas injusticias que en el marco específico de la escuela se tornan imposibles de desanudar? ¿Cómo pensar espacios potentes, significativos sin que esto implique una asociación directa entre “problemas que enfrentar” y dispositivo que lo “tematice”?

Por otro lado, tal como se planteaba al inicio, la participación de los adolescentes y jóvenes supone instancias, momentos, aprendizajes, formatos que se desarrollan a lo largo de un proceso y que se van complejizando de manera gradual. El reto está dado además por asumir los espacios como espacios pedagógicos con la total responsabilidad que esto conlleva pero que puedan simultánea y progresivamente dar lugar a construcciones colectivas, modalidades de intervención y organización más complejas, a una apropiación más genuina de los espacios y de las instituciones.

Por último me interesa insistir en una idea ya expuesta pero nodal: pensar en torno a espacios participativos no es una “moda pedagógica” para hacer atractiva una propuesta, es la posibilidad real de construir nuevos estilos de relación social, formas alternativas de poder, modos contra-hegemónicos de vincularse y organizarse, en fin, se está pensando en cómo democratizar la institución escolar.

Bibliografía

Ameijeiras 2005: “*Participación social en educación: representaciones y prácticas*” Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de septiembre Publicación en CD ISBN: 950-29-0882-1

Ameijeiras 2009: “Hacia la búsqueda de la(s) definiciones sobre participación” en “Participación comunitaria en Educación Rural: el caso del programa Centros Educativos para la producción total”, Faculta de Psicología, UBA.

Batallan, G, Campanini, S, Prudent E, Enrique, I, Castro, S, La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. Ultima Decada N30, CIDPA Valparaíso, Julio 2009.

Hillert, F. M. (1999) Educación, ciudadanía y democracia. Buenos Aires, Tesis OnceGrupo Editor.

Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial

Puiggros, A (1996) Educación neoliberal y quiebre educativo, Nueva Sociedad Nro.146 Noviembre-Diciembre 1996 pp. 90-101.

Romero, C (2010) La escuela secundaria entre el grito y el silencio: las voces de los actores, Buenos Aires, Noveduc.

Sirvent, M. T. (1998): La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Disponible en www.centroconviven.org.ar.

Sirvent, M. T. 1999 *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Buenos Aires, UBA-Miño y Dávila Editores.

Sirvent, M. T. “Aportes para el debate sobre una ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente, Educación Popular y Participación Social” Revista Tesis 11 N° 82, Pág.15-17. (Registro de Propiedad Intelectual N° 251498). Agosto – Septiembre 2006. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E (2011) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación, Buenos Aires, Grupo editorial Siglo Veintiuno.

Tenti Fanfani, “La participación en la educación básica, agentes, condiciones, modalidades y efectos esperados”. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, D.F., 29 de febrero 2012.

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.

Tiramonti, G y Minteguiaca, A (2009): “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Tiramonti G (comp) : *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*” Buenos Aires, manantial. En Tiramonti, G, Montes, N (comp): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, manantial-flacso

Torres, R. M. Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral -CIDI Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001. www.oas.orgt/consulta/html/socicivil.asp

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Resolución N°84, “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. Octubre 2009

Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Resolución N°88, “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”. Noviembre de 2009

**UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA A LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN
EDUCATIVA: UN ESTUDIO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DEL
DISTRITO DE VICENTE LÓPEZ.**

Lic. Cristina Sansone, Lic. Adriana Kepic, Lic. María Lila Solano, Marta Picca, Al. Leonardo Lucotti

Instituto Nacional de Formación Docente y Técnica N° 77 – Vicente López – Provincia de Buenos Aires

crissansone@hotmail.com

Resumen

En Argentina, se observa un ingreso masivo de los jóvenes a la escuela secundaria. En este movimiento se destaca un doble proceso: por un lado, el aumento de la matrícula y por el otro, los altos niveles de repitencia, sobreedad, abandono y altas tasas de no terminalidad.

Esta situación nos condujo a abordar un estudio desde la perspectiva pedagógica y psicosocial, con el objetivo de indagar cuáles son las estrategias de inclusión educativa y los sentidos que le otorgan a las mismas los distintos actores de las escuelas secundarias de gestión pública del distrito de Vicente López de la provincia de Buenos Aires.

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo y exploratorio, con una metodología cuanti-cualitativa. Tomamos una muestra compuesta por directivos, miembros del equipo de orientación escolar, profesores, preceptores y estudiantes que cursan el 4° y el último año. Los instrumentos que utilizamos para la obtención de los datos fueron cuestionarios y entrevistas en profundidad, con análisis de fiabilidad, descriptivos y de contenido.

Encontramos que los docentes definen de múltiples maneras a la inclusión educativa que pueden ser englobadas en las siguientes categorías: la universalización de la escuela secundaria, la escuela como propulsora de la inclusión social y por último, como herramienta para la contención. Y es según esas concepciones que ponen en práctica variadas estrategias: seguimiento individual, vinculación afectiva, trabajo conjunto con las familias, flexibilidad en la propuesta educativa, entre otras. Además, consideramos relevante que muchos de los entrevistados no pudieran definir a la inclusión educativa y en cambio mencionaran las tensiones que le origina que todos los jóvenes estén en la escuela.

Por otro lado, encontramos que los significados que los estudiantes le otorgan al estudio y a la escuela favorecen su permanencia y la terminalidad del nivel. Ellos valoran a la escuela y al estudio de una manera altamente positiva, entendiéndolos como instrumentos que les proveerá “un futuro mejor”, “conseguir un trabajo seguro” y “trabajar en lo que uno quiere”. También sostienen que les dará “una formación básica para continuar estudiando en el futuro”.

Además, la mayoría de los estudiantes con dificultades en su trayectoria educativa sostienen que decidieron continuar su escolaridad por entender a la escuela como una institución que les brinda posibilidades de un futuro mejor.

Asimismo, indagamos sobre las razones que suponen que los llevaron a repetir y/o abandonar la escuela. Señalan, en primer lugar, aquellas que son posibles de categorizar en un autoconcepto negativo como estudiante: “ser vago”, “falta de estudio y atención”, “falta de ganas para estudiar”, “no entender” y “falta de gusto” por algunas materias.

El trabajo sistemático para modificar la baja autoestima de la que dan cuenta los estudiantes en la encuestas, es una de las posibles zonas de clivaje para que los docentes desde su rol propongan y realicen acciones tendientes al aprendizaje efectivo de contenidos escolares complejos.

Consideramos que los resultados de este estudio pueden ser utilizados como insumos para elaborar planes, programas y proyectos que permitan la inclusión de los adolescentes en la escuela secundaria.

Palabras clave

inclusión educativa - estrategias - docentes - estudiantes - escuelas secundarias públicas

1.- La escuela secundaria para todas y todos: oportunidades y desafíos

En el presente trabajo vamos a presentar los resultados más relevantes del trabajo de investigación que realizamos en las escuelas secundarias de gestión pública del distrito de Vicente López.

Nuestro interés en la escuela secundaria se ve motivado por la situación que se observa en la Argentina en las últimas décadas, donde se produce el ingreso masivo de los jóvenes a este nivel que, reforzado por su obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional, lleva al incremento de la matrícula a más del doble. No obstante, un problema crítico es el de la retención efectiva, que en términos cuantitativos se traduce en altos niveles de repitencia,

sobriedad, abandono y altas tasas de no graduación. (DiNIECE, 2010; UNICEF Argentina, 2010)

Las estadísticas, elaboradas a partir del último relevamiento realizado en el año 2009, dan cuenta que el 1° (4° año del nivel) y el último año de la Escuela Secundaria Orientada¹ constituyen un nudo crítico en la trayectorias escolares, donde una elevada cantidad de estudiantes tienen dificultades para mantenerse en la escuela y una gran proporción, si bien cursa hasta el último año, no obtiene su acreditación. Esto último no es un dato menor ya que impide la continuación de estudios superiores y disminuye las posibilidades de inserción laboral.

A partir de nuestra experiencia y de lo que pudimos relevar hasta el momento, observamos poco desarrollo sobre las acciones y prácticas educativas personales, institucionales y nacionales que apuntan a la inclusión. Es por esto que planteamos un estudio exploratorio y descriptivo, con una metodología cuanti-cualitativa (encuestas y entrevistas en profundidad) que tiene como objetivo indagar cuáles son las estrategias desplegadas para favorecer la inclusión educativa en la totalidad de las escuelas secundarias de gestión pública del distrito de Vicente López y la valoración que hacen de las mismas directivos, integrantes del equipo de orientación escolar, profesores, preceptores y estudiantes.

En primer lugar, consideramos importante destacar algunas características de las escuelas secundarias del distrito para contextualizar la problemática. A nivel nacional, son las que menor matrícula tienen en la gestión pública. El 65% ha optado por las ofertas de gestión privada (Frigerio y Diker, 2006). Estos porcentajes se han mantenido en las últimas décadas, en las cuales a su vez se ha dado el ingreso de jóvenes de sectores socioeconómicos más vulnerables que se instalan en las ofertas de educación pública. Además, se observa que los indicadores de retención efectiva son similares a los promedios del nivel nacional: según los últimos datos brindados por la Dirección de Información y Estadística de la Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, correspondiente al relevamiento anual del año 2006, la tasa de repitencia en las escuelas públicas de Vicente López, alcanzó el 18.29% en el 3° Ciclo de la EGB y 12.26% en

¹ La Educación Secundaria consta de 6 años. Se divide en 2 ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

el Nivel Polimodal y la tasa de abandono escolar fue de 7.07% en el 3° Ciclo de la EGB y del 16.87% en el Nivel Polimodal.²

Otro aspecto significativo, que relevamos en nuestra experiencia laboral en las escuelas del distrito, es que una cantidad importante de estudiantes recorren de novedosa manera su trayectoria escolar. Los adolescentes ensayan una serie de estrategias antes de desvincularse definitivamente de las instituciones escolares, como por ejemplo la asistencia esporádica, rotación de escuela, turno y modalidad, y pase a escuelas secundarias de adultos, entre otras. Frente a esta situación, las instituciones públicas del distrito, también ensayan diferentes estrategias de inclusión, muchas en forma no sistemática ni articulada.

Para realizar el análisis de estas estrategias partimos del concepto de inclusión educativa que la define como un proceso en el que intervienen factores políticos, económicos, sociales y culturales, y por lo tanto debe ser abordada como un fenómeno complejo (Morin, 2005), en el que la educación se distribuye en forma restricta, condicionada o subalternizada (Gentile, 2009) y es así que se presenta como el negativo de la exclusión (Misirlis, 2007).

El inicio de este proceso coincide con el origen mismo de la escuela secundaria que fue creada con el objetivo de ser la preparación para los estudios universitarios y propiciar el acceso a posiciones burocrático-laborales, destinadas a las elites y clases dominantes. Hoy, lejos de su intención fundacional, la escuela secundaria es la última etapa de la educación obligatoria, lo que la convierte en techo final de la formación de una gran mayoría y etapa intermedia en la trayectoria educativo-laboral de una minoría. Esta nueva realidad origina un cambio en la racionalidad y en el sentido de la escuela secundaria que generan tensión al coexistir dispositivos selectivos, mecanismos pedagógicos y disciplinarios del pasado con la nueva lógica del marco normativo existente (Tenti Fanfani, 2010).

Desde la sanción de la Convención Universal de los Derechos Humanos (1948), la inclusión educativa se constituye como un descriptor que obliga a los Estados a ser garantes de un sistema educativo que impida la exclusión y genere condiciones de inclusión social para todas las personas sin distinción de requisitos personales, socioeconómicos o culturales (Moliner-García, 2008, Vaillant, 2009, citados por Calvo, 2009).

Recientemente en la Argentina, se ha instaurado un paradigma inclusivo que motivó la promulgación de un marco legislativo³ que permite la realización de acuerdos entre todas las

² A partir del año 2007, en la provincia de Buenos Aires se produce la transformación de la estructura del nivel secundario, el tercer ciclo de la Escuela General Básica (EGB) pasa a ser la Escuela Secundaria Básica (de 1° a 3° año) y el nivel Polimodal se convierte en la Escuela Secundaria Superior (de 4° a 6° año).

jurisdicciones del país para definir los procesos de transformación de la educación secundaria y la constituye en un espacio novel, en construcción permanente.

En este sentido, el Consejo Federal de Educación aprobó, en el año 2009, el Plan Nacional de Educación Obligatoria con el objetivo de integrar las políticas nacionales, provinciales y locales y construir conjuntamente las estrategias que favorezcan la inclusión educativa en los diversos ámbitos, niveles y modalidades. También promueve la articulación con acciones de otros ministerios y con la intervención de organizaciones sociales. En lo que respecta a la Educación Secundaria se desarrollan, en el marco de este Plan, diversos programas con el objetivo de garantizar el derecho a la educación y la promoción de trayectorias escolares continuas, completas y con una formación de calidad.

Además, el Ministerio Nacional de Educación financia el Plan de Mejora Institucional que se orienta a generar acciones que desde lo pedagógico acompañan a los adolescentes en su formación.

A su vez, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) puso en marcha el Programa Conectar Igualdad, mediante el cual los estudiantes y docentes de las escuelas secundarias de gestión pública reciben y utilizan Netbooks con el fin de incluir el uso de las nuevas tecnologías en la dinámica escolar.

En cuanto a las acciones que promueven la acreditación del nivel, en la provincia de Buenos Aires se implementa desde el año 2008 el Plan Provincial de finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Éste articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la Dirección General de Cultura y Educación, a través de dispositivos pedagógicos organizados para facilitar la inclusión de aquellos que no se hayan graduado en los tiempos institucionales previstos por el sistema educativo.

En el distrito de Vicente López, las escuelas cuentan con la posibilidad de articular con las acciones del Programa Envió, dedicado a la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes de 12 a 21 años en situación de vulnerabilidad social que conlleva a un trabajo conjunto entre el gobierno provincial, el sector empresarial y el municipio.

Todas estas propuestas de la política pública apuntan a la centralidad, la universalización y la obligatoriedad del nivel, en definitiva a que la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo no sea discrecional.

³ Este marco legislativo está integrado por: la Ley Nacional de Educación 26.206/06, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061/05 y el Decreto 1602/09 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que la escuela enseña a relacionarse no sólo con el saber, sino también con el otro, con la autoridad, las normas y los modelos socialmente aceptados de comportamiento, resulta de gran utilidad el concepto de cultura escolar para entender el proceso de inclusión. Este concepto hace referencia a un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2002: 73). Los estudiantes que se forman con los cánones propios de la cultura escolar, pertenecen a la vez a culturas juveniles que se expresan colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en espacios intersticiales de la vida de las instituciones (Feixa, 1999). Para pensar estas culturas juveniles, hay que destacar que la adolescencia supone cambios psicológicos y de rol que derivan en un nuevo posicionamiento subjetivo (Blos, 1981). En el proceso de socialización secundaria los jóvenes van reconociendo nuevos submundos de la realidad social (Berger y Luckman, 1968). La institución escolar tiene un importante rol en este proceso ya que establece significados y prácticas sociales. Además es uno de los principales ámbitos por los que circulan los adolescentes siendo un marco de referencia para que desde el anclaje que provee, se aventuren a investigar nuevos universos de significados. Todo lo hasta aquí desarrollado nos permite dar cuenta que la complejidad de los factores que inciden en la problemática, tornó imprescindible el abordaje interdisciplinario en el que utilizamos categorías de análisis que competen a disciplinas pedagógicas y psicosociales, que nos permitieron centrarnos en el proceso de inclusión educativa que se construye en las escuelas y como este es significado por los docentes y los estudiantes.

2.- Aspectos metodológicos

Nuestro estudio busca responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos que los distintos actores de las escuelas secundarias del distrito de Vicente López le otorgan al término inclusión educativa? ¿Qué dispositivos pedagógicos y estrategias se ponen en práctica para lograr la inclusión? ¿Cuál es la valoración que los docentes tienen sobre la relevancia y la efectividad de estas estrategias y dispositivos? ¿Cuáles son los significados que los estudiantes le dan a la escuela y al estudio? ¿Cuáles de las características de la cultura escolar no se encuentran en sintonía con la cultura adolescente y pueden constituirse en obstáculos para la inclusión?

Objetivos Generales

- 1.- Indagar cuáles son las acciones y estrategias que se ponen en práctica en las escuelas secundarias públicas del distrito de Vicente López para favorecer la inclusión educativa.
- 2.- Explorar los significados que los adolescentes cursantes del 4° y último año en las escuelas secundarias públicas del distrito de Vicente López le otorgan a las acciones y estrategias de inclusión.

Objetivos Específicos

- 1.1.- Categorizar el concepto de inclusión educativa que sostienen los docentes.
- 1.2.- Describir las acciones y estrategias de inclusión educativa implementadas en las escuelas.
- 1.3.- Analizar las acciones y estrategias implementadas en las escuelas.
- 1.4.- Describir la caracterización que realizan los docentes sobre la cultura juvenil y la relación que establecen entre ésta y la cultura institucional.
- 2.1.- Reconocer las representaciones sobre la escuela y el estudio construidas por los adolescentes que cursan el 4° y el último año.
- 2.2.- Identificar el nivel de participación y la valoración que los estudiantes del 4° y del último año realizan de las acciones institucionales destinadas a fomentar la permanencia.
- 2.3.- Enumerar los motivos que los adolescentes sostienen para evitar el abandono escolar.

Población y Muestra

Realizamos el trabajo de campo durante los meses agosto a diciembre del año 2011 y de febrero a marzo del año 2012 en la totalidad de las escuelas secundarias de gestión pública del distrito de Vicente López, donde funcionan once unidades educativas, de las cuales cuatro son de la modalidad técnica.

Nos parece importante destacar que en ese momento los dos ciclos en los que se estructura la escuela secundaria (ESB y ESO) funcionaban en instituciones separadas y se encontraban en proceso de unificación y redistribución de cargos en los Equipos Directivos y en los de Orientación Escolar.

La muestra es intencional en función del cargo que ocupan los actores institucionales y del año al que pertenecen los estudiantes.

Se compone de dos grupos. El grupo I: miembros del Equipo Directivo y del Equipo de Orientación Escolar, profesores y preceptores y el grupo II: estudiantes de 4° año ESO y de 3° año del Polimodal⁴.

En primer lugar, la elección de la muestra se define en base a los principales actores del proceso educativo: docentes y estudiantes. Si bien los profesores acompañan al estudiante en su paso por las instituciones educativas cumpliendo su función primordial que es la de facilitar el aprendizaje, tanto la institución escolar como la estructura del sistema educativo nacional pone en juego a otros actores que se vuelven cruciales para poder tener una visión más amplia en relación a cómo se van estructurando, planificando y ejecutando diversas prácticas tendientes a la inclusión educativa.

De esta manera, la muestra no sólo incluye a profesores y estudiantes, sino que también a directivos, preceptores y orientadores, con el fin de poder realizar un estudio más amplio, completo y complejo de las estrategias que en la institución se desarrollan (Fernández, 1994).

El recorte de la población de estudiantes de 4° y del último año de la escolaridad secundaria se fundamenta en que las estadísticas indican que estos dos años se constituyen como nudos críticos en la trayectoria escolar donde se observa mayor porcentaje de repitencia, sobreedad y abandono.

Descripción de la muestra

Grupo I: Profesores: N=52, media de antigüedad en la docencia de 16.55 (M=34, m=2, D=8.82), están a cargo de 12.63 horas promedio semanales en la escuela donde fueron encuestados (M=40, m=2, D=10.41). En cuanto a la situación de revista: el 40.7% es titular, el 33.3% es provisional y el resto es suplente. Además, el 87% trabaja en más de una escuela.

Preceptores: N=23, media de antigüedad en la docencia de 15.33 (M=30, m=2, D=7.55), la mayoría trabaja un turno en la escuela donde fue encuestado. En cuanto a la situación de revista: el 43.5% es titular, el 39.1% es suplente y el resto es provisional. Además, el 60.9% trabaja en más de una escuela.

Directivos: N=6, media de antigüedad en la docencia 26.16 (M=33, m=10, D=5.33), la mayoría trabaja un turno en la escuela donde fue encuestado⁵, todos tienen situación de revista provisional y cuatro trabajan en más de una escuela.

⁴ En el ciclo lectivo 2011, el 3° año Polimodal fue el residual de la estructura anterior de la escuela secundaria (1° a 3° año de la Escuela General Básica (E.G.B.) y 1° a 3° año del Polimodal).

Integrantes del equipo de orientación escolar: N=2, media de antigüedad en la docencia 22.5 (M=30, m=15), ambas trabajan un turno en la escuela donde fue encuestada, son titulares y trabajan en otra escuela.

Grupo II: Estudiantes de 4° año de la ESO: N=621, media de edad=15.96 (M=19, m=15, D=0.965), el 42.2% corresponden al sexo femenino y el 55.8% al masculino, mayoritariamente de nacionalidad argentina con un 92.9%. En cuanto a los años de asistencia en la escuela actual: el 48.1% es su primer año, el 14.5% asiste hace dos, el 14.5% ingresó hace cuatro, el 13.5% desde hace tres y el resto hace más de cuatro, el 71.3% cursa en el turno mañana, el 18% lo realiza en el turno tarde y el resto lo hace en doble turno (modalidad técnica). El 49.6% repitió algún grado o año siendo el actual el de mayor porcentaje con un 26.9%, y el 5.3% abandonó sus estudios alguna vez. En cuanto a la experiencia laboral el 22.1% trabajó y el 13.8% lo hace en la actualidad. Además, el 1% tiene hijos.

Estudiantes de 3° año del Polimodal: N=392, media de edad=17.86 (M=22, m=16, D=0.973), el 46.8% corresponde al sexo femenino y el 53.2% al masculino, mayoritariamente son de nacionalidad argentina con un 92.9%. El 33.9% asiste a la escuela hace tres años, el 15.7% hace cinco, el 12.5% hace cuatro, el 12.3% hace seis, el 10.7% lo realiza hace dos, el 10.4% hace uno y el resto hace más de seis años, el 68.6% cursa en el turno mañana, el 15.8% en el turno tarde y el resto lo hace en doble turno (modalidad técnica). El 43.1% repitió algún grado o año siendo el 4° año de la escuela secundaria el de mayor porcentaje con un 23.2% y el 5.6% abandonó sus estudios alguna vez. En cuanto a la experiencia laboral, el 40.3% trabajó y el 32.4% trabaja actualmente. El 2.3% tiene hijos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Esta investigación es de tipo descriptiva y exploratoria, la estrategia metodológica utilizada es cuanti-cualitativa. El diseño es transversal.

1° Etapa: Grupo I: se realizó la toma de un cuestionario autoadministrable⁶.

Incluye: Datos laborales de los encuestados, concepto de inclusión educativa, estrategias de inclusión que utiliza en sus prácticas, conocimiento, implementación y valoración a nivel

⁵ En el momento de realizar el trabajo de campo se produjo un cambio de normativa y se les permite a los directivos que trabajen dos turnos en una escuela. Aquellos que trabajaban un turno tienen opción de seguir haciéndolo.

⁶ Durante la administración de los cuestionarios a docentes y estudiantes, los miembros del equipo que realizaron la toma estuvieron presentes para responder dudas de los participantes.

personal de las estrategias de inclusión puestas en práctica por la institución, características y problemáticas socioculturales y económicas de sus estudiantes.

Grupo II: se realizó la toma de un cuestionario autoadministrable⁷.

Incluye: Datos del estudiante: edad, sexo, nacionalidad, hijos, experiencia laboral, datos sobre su trayectoria escolar: repitencia, abandono, rendimiento escolar, nivel de satisfacción alcanzado en las distintas instituciones por las que transitaron y en la institución donde fue encuestado, pruebas sobre las representaciones de la escuela y del estudio, construidas y utilizadas en nuestro medio (Aisenson et al., 2006), conocimiento y participación en actividades que ofrece la escuela destinadas a favorecer su permanencia.

2° Etapa: Grupo I: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a: directivos, miembros del equipo de orientación escolar, profesores y preceptores, con el fin de profundizar e indagar los sentidos que le dan a la información brindada en el cuestionario.⁸

Para el procesamiento de datos obtenidos a través de los cuestionarios se utilizó el programa estadístico SPSS.

Para el análisis de estos datos se realizaron cálculos de la fiabilidad de las escalas y análisis estadísticos descriptivos.

Las entrevistas se analizaron a través del método de análisis de contenido (Bardin, 1996, citado Andréu, J.), se efectuó la categorización y ordenamiento de las siguientes variables: inclusión educativa, características de la población con que trabajan (jóvenes), estrategias del cargo, estrategias de la escuela y estrategias nacionales, medidas disciplinaria, problemáticas de los estudiantes, problemáticas del cargo, problemáticas de la escuela y problemáticas nacionales.

3.- Resultados

Según los datos relevados, los docentes le otorgan diversos sentidos al concepto de inclusión educativa. Los mismos pueden ser englobados en las siguientes categorías: la universalización de la escuela secundaria, la escuela como propulsora de la inclusión social y por último, como herramienta para la contención.

⁷ No pudimos efectuar la toma de entrevistas en profundidad a los estudiantes, previstas en nuestro proyecto, por una nueva disposición de la jefatura distrital.

⁸ Realizamos 25 entrevistas en profundidad, la selección de los profesores y preceptores a entrevistar la hicimos en función a las respuestas obtenidas en las encuestas y buscamos que la muestra contemplara la

Además, nos parece relevante que muchos de los entrevistados no pudieran definir a la inclusión educativa y en cambio mencionaron las tensiones que le origina que todos los jóvenes estén en la escuela. Algunos la plantearon como la causa de la exclusión de los mejores estudiantes que buscan espacios propicios para el aprendizaje. A partir de esta conceptualización, se puede diferenciar al grupo clase en dos grandes subgrupos: aquellos que poseen ciertas cualidades intrínsecas para ser educados y los que no las poseen debido a estímulos socioculturales deficitarios. De esta manera entienden a la educabilidad como una capacidad intrínseca que pueden o no tener algunos jóvenes. Complejizar esta concepción permitirá comprender a la enseñanza como la acción y efecto de un encuentro en el que nadie debe quedar exento, como una situación con tal potencialidad que posibilita generar un vínculo entre los actores y el conocimiento, enmarcada en un contexto sociohistórico y cultural que requiere la elaboración de dispositivos pedagógicos que permitan planificar nuevas alternativas para abordar el contenido escolar (Baquero, 2000; Duschatzky y Corea, 2002).

Por otro lado, encontramos que las instituciones educativas del distrito han adherido a planes nacionales propuestos desde el nivel central como los Planes COA y FinEs, el Plan Mejora Institucional, Acuerdos Institucionales de Convivencia, la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Plan Conectar Igualdad. La puesta en acción de todos los planes es reciente, por lo que se cuenta con una evaluación parcial del aporte de los mismos, no obstante, en general los docentes entrevistados los consideran positivos a la hora de posibilitar que el estudiante acredite su trayectoria escolar.

Hay algunas críticas a los Planes de Mejora Institucional en cuanto a la asistencia de los estudiantes a las tutorías y clases de apoyo, lo que denota la falta de conexión entre la percepción del docente y del estudiante en cuanto a la relevancia de este dispositivo pedagógico.

Las escuelas además, despliegan una serie de estrategias como la articulación con otras instituciones y actividades extra-curriculares para los estudiantes, proponen un régimen de cursada flexible, adecuaciones curriculares, prácticas orientadas a la satisfacción de las necesidades básicas y otras llevadas a cabo por los equipos de orientación escolar.

Otro dispositivo relevado es el Centro de Estudiantes, que se implementa en tres instituciones, en el resto se ha elegido delegados de curso que tienen actividades que mejoran la comunicación y gestión escolar en general. En todos los casos se entiende a la figura del

delegado y al Centro de Estudiantes como un espacio fundamental para ejercer derechos, asumir responsabilidades y formar a los estudiantes en prácticas ciudadanas y valores democráticos.

Podemos observar como en las escuelas secundarias donde investigamos se comienza a abrir caminos a nuevos enfoques de organización y gestión en función de las necesidades de sus estudiantes. Los concibe como sujetos de derechos y a sus problemas, ya no como un obstáculo, sino como parte inherente de la institución educativa (Tenti y Fanfani, 2010).

No obstante, algunos docentes entrevistados caracterizan a los estudiantes a partir de su heterogeneidad, algunos resaltan aspectos negativos o desentienden características muy positivas de los adolescentes de hoy, como el tipo de relaciones interpersonales más fluidas y espontáneas, la informalidad y el antiautoritarismo y destacan la dificultad que tienen para encontrar el sentido de su paso por la escuela (Ander-Egg, 2005).

Por otro lado, los estudiantes entrevistados otorgan a la escuela y al estudio una calificación altamente positiva, entendiéndolos como el instrumento que les proveerá “un futuro mejor”, “conseguir un trabajo seguro” y “trabajar en lo que uno quiere”. También sostienen que este recorrido les dará “una formación básica para continuar estudiando en el futuro” considerando al título secundario como un potencial posibilitador de ascenso social (Jacinto, 2006; Duschatzky y Corea, 2002).

Por otro lado, los estudiantes de 4° año reconocieron en gran medida a la escuela como “un lugar para relacionarse con otros y tener amigos” y para “desarrollar valores, respeto, responsabilidad”. Los jóvenes perciben a la escuela como un espacio de socialización secundaria positiva en sus vidas, en un momento de su etapa evolutiva en el que el involucramiento afectivo con sus pares es altamente significativo, en el que descubren nuevos mundos y decodifican nuevos significados (Berger y Luckman, 1968).

También, a través de una pregunta abierta a los estudiantes que repitieron y/o abandonaron algún año, indagamos sobre las razones que los llevaron a repetir y/o abandonar la escuela. Si observamos los porcentajes de repitencia y abandono de los estudiantes de nuestra muestra, este es un problema de más de la mitad de ellos.

Se destacan, en primer lugar, aquellas que son posibles de categorizar como un autoconcepto negativo como estudiante, refieren razones como: “ser vago”, “falta de estudio y atención”, “falta de ganas para estudiar”, “no entender” y “falta de gusto” por algunas materias. Le siguen problemas familiares, problemas personales (salud, laborales, viajes), motivos

disciplinarios y por último, factores relacionados con la escuela: “colegio difícil”, “escuela poco motivadora” y problemas de y con los docentes.

A partir de los datos, consideramos que para estos jóvenes con trayectorias escolares discontinuas y diversas, el hecho de “terminar el secundario”, que explicitan como primer motivo para permanecer en la escuela, pareciera ser visualizado como un logro difícil de alcanzar, hecho que es vivenciado con preocupación.

4.- Conclusiones y nuevas líneas de indagación

Durante el último trimestre del año 2011 y el primer trimestre del 2012, realizamos el trabajo de campo, visitando todas las escuelas secundarias de gestión pública del distrito de Vicente López, a fin de realizar el relevamiento de datos para alcanzar los objetivos propuestos en nuestro proyecto de investigación.

En todo momento, los distintos actores, con los cuales interactuamos intensamente, se mostraron muy dispuestos y con una gran necesidad de aportar su experiencia a la problemática de la inclusión educativa. Durante las entrevistas, los docentes aprovecharon el espacio para transmitir tanto sus preocupaciones y sus frustraciones, como sus convicciones y las estrategias por ellos desarrolladas para abonar a la inclusión.

Por otro lado, las diversas dificultades que los jóvenes encuentran a la hora de aprender y el hecho de que se las atribuyan en mayor medida a la falta de recursos propios los deja como portadores de una carencia que impacta en la autoestima y genera sentido de ineficacia que influye perjudicialmente en su trayectoria escolar.

Consideramos que el trabajo sistemático para modificar la baja autoestima de la que dan cuenta los estudiantes en la encuestas, es una de las posibles zonas de clivaje para que los docentes desde su rol propongan y realicen acciones tendientes al aprendizaje efectivo de contenidos escolares complejos. En este sentido proponemos que las acciones para completar la transformación de la escuela secundaria se orienten a alcanzar las características postuladas por Misirlis (2007: 15):

que favorezca y de lugar a la confianza, reconociendo al otro como portador de saberes, posibilitando el desarrollo de experiencias escolares inclusivas; una práctica de la enseñanza que favorezca el protagonismo de los alumnos, de todos ellos; una escuela que busque la integración de las singularidades culturales como formas de capital cultural singular a conocer y reconocer; un recorrido curricular graduado en dificultad, que convoque al avance y no se

torne un juego de obstáculos; y finalmente una organización democrática que reconociendo el afuera e integrándolo construya propuestas colectivas.

Por último, nos interesa destacar que este trabajo nos permitió no solo un acercamiento a la problemática de la inclusión educativa en las escuelas secundarias del distrito, sino también la posibilidad de crear vínculos con los docentes y con los estudiantes. Muchos de ellos expresaron que les parecía muy interesante compartir sus experiencias cotidianas y reclamaron poder seguir haciéndolo. Esta recurrente situación, nos induce a abrir una nueva línea de investigación para indagar sobre los espacios de participación que tienen las escuelas para comunicarse, socializar y compartir lo que en ellas ocurre, tanto en espacios inter como intra institucionales.

Si entendemos a toda práctica pedagógica como una práctica social cargada de valores proyectos y utopías, compartir experiencias, nutrir la experiencia propia con la ajena, “propiciará la creación y recreación en nosotros y nuestros lugares de trabajo, de aquellas cualidades fundamentales que van a permitir realizar nuestros sueños.” (Freire, 2004: 23)

Bibliografía

Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V. y Polastri, G. (2006). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario XIV de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Ander Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Andréu, J. (1998). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Extraído el 20 de noviembre, 2009 de <http://pulic.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Argentina (2009). Decreto 1602/09 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Argentina (2005). Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. 26.061/05.

- Argentina, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. (2008). *Documento Preliminar para la Discusión Sobre La Educación Secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Argentina, UNESCO. (2008). *La escuela y los adolescentes*. Buenos Aires: IPE, UNESCO.
- Baquero, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 10-25. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Berger, P. L., Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloss, P. (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calvo, G. (2009). La inclusión social de los jóvenes a través de la educación. Tendencias en foco, 11. Extraído el 20 de noviembre, 2009 de: <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100655&elementid=7024>
- Duschatzky, S., Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.
- Fernandez, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Diker, G. (2006). *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gentile, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria: mayor esfuerzo educativo, difícil inserción laboral. *Revista anales de la educación común*. Buenos Aires: Dirección Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia De Buenos Aires, 00, 106-121.
- Ministerio de Educación, (2010). *La educación Argentina en cifras 2010*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Misirlis, G. (2007). *Inclusión educativa: cartografía de un diseño*. Extraído el: 3 de febrero, 2012, http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/edu_inclusion_texto_completo.pdf

Morin, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En: Dirección General de Cultura y Educación Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (Comp.) *Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de 3er. Año*, 16-28.

Super, D., Bohn, M. (1973). *Psicología ocupacional*. México: CECSA.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Nuevas Infancias y Juventudes. Una experiencia formativa*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

Unicef (2010). *Educación Secundaria. Derecho, Inclusión y Desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Argentina: Unicef.

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

**REPRESENTACIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE LA AUTORIDAD ESCOLAR DE
JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN LA ESCUELA
SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA**

Tessio Conca, Adriana; Pisano, María Magdalena; Ariaudo, Mariel; Sörenson, María Elena; Juri, Fabiana.

Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación

Resumen

La crisis de autoridad en las escuelas secundarias es una de las condiciones más discutidas en los diagnósticos actuales sobre el nivel secundario; el deterioro de las relaciones entre profesores y alumnos se presenta como un problema creciente dentro de las escuelas, situación que se enmarca en un contexto de quiebres más generales. La época que vivimos se caracteriza, precisamente, por un fuerte estado de crisis de las instituciones tradicionales (familia, iglesia, escuela) las cuales tienen cada vez más dificultades para mediar entre el orden general y la subjetividad de los actores.

Hasta el momento, las investigaciones sobre estas cuestiones, no han ahondado suficientemente en la forma en que las manifestaciones de las culturas juveniles en los sectores populares afectan a la relación pedagógica, además de lo cual se centran de modo casi exclusivo en la autoridad circunscripta a la relación con los docentes, sin indagar en torno a modelos institucionales, ni al rol de otros actores claves como pueden ser directores y preceptores.

La investigación que estamos realizando busca responder, en este marco, cómo experimentan, se representan y caracterizan grupos juveniles en situación de vulnerabilidad social de la ciudad de Córdoba a la autoridad en la escuela secundaria, considerada ésta en tres actores institucionales claves: docentes, preceptores y directores.

Se propone indagar acerca de la autoridad desde dos dimensiones: las representaciones juveniles de la autoridad pedagógica (ligada al desempeño de los profesores) y la autoridad en términos de límites que reconocen en los directivos y preceptores vinculándola con el espacio institucional de la escuela. Se analizará especialmente la forma en que los jóvenes vivencian las leyes y normativas escolares atendiendo a la cercanía o distancia con las prácticas que ellos ponen en juego en el seno de sus grupos de referencia; también se procurará explorar los

problemas de convivencia escolar más frecuentes, en especial los que mantienen con docentes, directivos y preceptores, apuntando a identificar cómo advierten el ejercicio de la autoridad ante tales situaciones.

La investigación propone trabajar la autoridad escolar desde la visión de los alumnos enfocada en dos aspectos fundamentales:

- las formas de autoridad pedagógica que reconocen a los docentes (lo cual remite al reconocimiento del saber, saber hacer, saber ser de profesores),
- la autoridad en términos de límites que reconocen en los directivos, docentes y preceptores en relación con espacio institucional de la escuela.

Metodológicamente, el trabajo se desarrollará por medio de un diseño cuanti-cualitativo que combinará la realización de grupos focales con adolescentes de 15-17 en situación de vulnerabilidad social que asisten a la escuela secundaria seleccionados de modo intencional, con la aplicación de un cuestionario estandarizado que se aplicará sobre una muestra aleatoria de estudiantes de dichas escuelas.

Palabras Clave: Autoridad, adolescentes, vulnerabilidad social, escuela secundaria.

Introducción

El mundo académico ha vuelto recientemente la mirada sobre la crisis de autoridad en distintas instituciones, entre ellas las escuelas; en ellas el fenómeno se patentiza en los últimos años, fundamentalmente por la visibilidad que toman condiciones tales como las agresiones a docentes o los problemas de convivencia escolar, con lo cual decirse que es una problemática emergente, y que a nivel de la investigación educativa el abordaje se encuentra en construcción. Los resultados de la investigación educativa señalan que en las escuelas de nivel secundario la problemática en torno a la autoridad se encuadra en la incertidumbre que se les plantea a instituciones que, definidas desde un formato homogéneo, reciben a públicos cada vez más heterogéneos.

Más allá de que algunas investigaciones realizadas en contextos socialmente desfavorecidos permiten comprender algunos de los mecanismos que se ponen en juego en la construcción de autoridad entre los jóvenes que habitan estos sectores, el estado de la investigación sobre el tema es aún incipiente. Los trabajos rastreados no ahondan suficientemente en la forma en que las manifestaciones de las culturas juveniles en los sectores populares afectan a la relación pedagógica, además de lo cual se centran de modo casi exclusivo en la autoridad circumscrip

a la relación con los docentes, sin indagar en torno a modelos institucionales, ni al rol de otros actores claves como pueden ser directores y preceptores.

Las condiciones enunciadas condujeron a nuestro equipo a investigar en la cuestión a partir del siguiente interrogante: ¿Cómo experimentan, se representan y caracterizan grupos juveniles en situación de vulnerabilidad social de la ciudad de Córdoba, la autoridad en la escuela secundaria considerada en tres actores institucionales claves: docentes, preceptores y directores?

La investigación que se plantea propone trabajar la autoridad escolar desde la visión de los alumnos enfocada en dos aspectos fundamentales:

- las formas de autoridad pedagógica que reconocen a los docentes (lo cual remite al reconocimiento del saber, saber hacer, saber ser de profesores),
- la autoridad en términos de límites que reconocen en los directivos, docentes y preceptores en relación con espacio institucional de la escuela.

De acuerdo con lo anterior, se plantean los siguientes objetivos:

- Explorar las relaciones con la autoridad escolar vivenciadas por adolescentes de sectores socialmente vulnerables en su tránsito por la escuela secundaria.
- Indagar como vivencian los jóvenes las leyes y normativas escolares atendiendo a la cercanía o distancia con las prácticas que ellos ponen en juego en el seno de sus grupos de referencia.
- Identificar desde las voces de adolescentes de sectores populares los problemas de convivencia escolar más frecuentes, apuntando a reconocer que posiciones advierten frente a tales situaciones en los adultos que se desempeñan en diferentes roles en la escuela.
- Explorar en las interacciones y conflictos que se plantean en sus relaciones con docentes, directivos y preceptores.
- Conocer las valoraciones que los jóvenes efectúan sobre las estrategias de autoridad puestas en juego por profesores (vinculándolas especialmente con el desempeño cotidiano en sus asignaturas), preceptores y directivos (vinculándolas con las reglas de convivencia institucional).

Marco teórico

Aproximaciones conceptuales sobre la autoridad

a) Una visión de la autoridad desde la sociología clásica: el planteo weberiano.

La temática de la autoridad es una cuestión siempre vigente y controvertida. Problemática compleja, inscrita en el marco de las relaciones sociales, se vincula tanto con el poder y el control social como con la reciprocidad y la confianza. El planteo de Max Weber, es dentro de la perspectiva sociológica clásica uno de los que más recurrentemente se recuperan para explicar la problemática.

Weber plantea los conceptos de poder, autoridad y legitimidad como categorías centrales en el estudio de las formas históricas de dominación; se interesa específicamente por las condiciones que movilizan a los actores sociales en la aceptación de determinados mandatos. El autor define al poder como “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1977: 43) mientras que a la autoridad la considera como “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (ibid). De estas definiciones se desprende que una relación de poder está dada por un *acto de imposición* en el cual no son necesarios los fundamentos, de modo que los actos de poder pueden presuponer la arbitrariedad de quien los ejerce.

La autoridad, en tanto, supone *obediencia*, con lo cual el acento pasa de la *imposición* del mandato a los factores que posibilitan su *aceptación*: Weber considera que la obediencia está dada por la *creencia en la validez* del mandato, es decir en su *legitimidad*. La autoridad necesita explicarse, justificarse en motivos que deben ser *creídos* por aquellos que la reciben, con lo cual la autoridad es un *acto de otorgamiento* que parte del que recibe una orden hacia aquel de quien emana; por lo tanto, la autoridad desde el planteo weberiano no puede ser entendida como un ejercicio automático, ni como una imposición unilateral.

Weber elabora tipos ideales para explicar diferentes formas de autoridad legítima:

- Carismática: los fundamentos de su legitimidad descansan en el reconocimiento de los atributos personales del líder
- Tradicional: los fundamentos emanan del carácter sagrado de la tradición
- Racional legal: los fundamentos se encuentran en principios establecidos racionalmente (derecho, norma, reglamento)

b) La autoridad en crisis: la pérdida de legitimidad del programa institucional

La época que vivimos se caracteriza por un fuerte estado de crisis de las instituciones tradicionales (familia, iglesia, escuela) las cuales tienen cada vez más dificultades para mediar entre el orden general y la subjetividad de los actores. Dubet (2006) brinda algunas claves explicativas sobre esto al hablar de la *decadencia del programa institucional*. Según el autor, el trabajo de educar, formar, cuidar a los otros estuvo inscripto, hasta algunas décadas atrás, en el programa institucional de la modernidad, el cual producía la socialización de los individuos en torno a valores universales, posibilitando articular la integración social del sujeto y la integración sistémica de la sociedad. Las siguientes notas definen la eficacia de la acción del programa institucional:

□ Se construye sobre principios universales, homogéneos y coherentes, lo cual desde el punto de vista del actor que desempeña un trabajo socializador sobre otros se traduce en la vocación; así la legitimidad de su trabajo no se centra sólo en la formación técnica sino también en la adhesión más o menos directa a los principios enunciados.

□ Reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental: en un mismo movimiento socializa al individuo (lo convierte en miembro activo y parte de la sociedad) y lo constituye en sujeto. Socialización y subjetivación son parte del mismo proceso y así, mientras que el individuo debe ser orientado por su propia brújula (principio de subjetivación), ésta debe orientar el mismo norte que el de los otros (integración social). El programa institucional produce un actor conformado a las normas sociales y un sujeto dueño de sí mismo “un individuo cuyo yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su yo social” (Dubet, 2006: 44). De modo que la aparición del individuo no se produjo por un debilitamiento del control social sino por su acentuación: cuanto más fuerte es la interiorización de las reglas percibidas como universales más se exige el dominio de sí.

Podemos sintetizar las notas anteriores señalando que el programa institucional supone *universalismo, disciplina y control de si mismo*

La gran fuerza de dicho programa institucional, radicaba en *creer y hacer creer* en la homogeneidad de los valores (lo que remite en última instancia a la legitimidad en sentido weberiano que hemos referido en el apartado anterior) y de los principios, por lo que los actores no veían contradicciones en los mismos. El programa institucional genera *ficciones necesarias*, creencias a las que los actores no pueden renunciar sin que su trabajo se vacíe de sentido, se trata de cuadros cognitivos y morales que permiten cumplir con el trabajo de socialización.

Dubet ejemplifica esto diciendo, por ejemplo, que aunque todas las enfermeras saben que muchos de sus pacientes morirán, hacen como si esto no fuera a ocurrir, o por ejemplo todos los docentes saben que a sus alumnos no les irá bien, pero hacen como si a todos les pudiera ir bien (pp 59)

Pero este modelo se encuentra agotado en estos tiempos que transitamos por la ambivalencia de tener que plasmar valores contrapuestos con la clara conciencia de que se trata de demandas contradictorias. De modo que, señala Dubet, actualmente el sostén de la autoridad en el seno de las instituciones se constituye en un trabajo agotador y aleatorio, lo que implica que la autoridad “debe dar sus pruebas y justificarse sin cesar, lo cual no impide que en el contexto actual los profesionales encargados de ejercer esa autoridad se encuentren en una situación inestable y difícil de soportar (...) De hecho, la mayor parte de los profesionales tienen poder y no autoridad; y ese poder parece sólo darse en el exceso o en el agio, no cierra la disputa en legitimidad y provoca una tensión sorda en los demás” (Dubet, 2006: 247).

c) Juventud vulnerable, autoridad y escuela secundaria.

La autoridad, mirada específicamente en las acciones educativas formales, implica una construcción que se produce a partir del ejercicio de la tarea de enseñar. El docente pone en juego diferentes tipos de recursos que van desde el dominio de los contenidos y el grado de adecuación de las técnicas pedagógicas a las edades y contextos de sus alumnos, hasta la puesta en juego de lealtades y vínculos afectivos, la aplicación implacable de los reglamentos o el temor ante el ejercicio de un poder discrecional derivado de su propia posición jerárquica respecto del alumno. Los recursos que el docente pone en juego y el tipo de relación que entable con los estudiantes lo ubicarán más próximo al ejercicio de una autoridad legítima o al mero ejercicio de poder, dicho esto en los términos del planteo weberiano que expusieramos más arriba.

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, la autoridad es algo que el joven otorga al docente de manera voluntaria. No se le otorga a todos los docentes ni para siempre. Conforme varían las características personales y los modos de interacción con cada docente, los jóvenes van variando su reconocimiento de autoridad: hoy sí la otorgan a “X”, mañana dejan de reconocerla a “X” y pasan a identificarla en “Y”. Todo parece indicar que en una realidad compleja y turbulenta, todo resulta efímero, incluso el reconocimiento de autoridad. Esta no se hereda ni es inalterable. Más bien se construye sobre la base del respeto mutuo y se

sostiene en tanto y en cuanto las prácticas/interacciones del docente con el alumno evidencien coherencia.

La otrora autoridad formal delegada en los docentes, aquella que marcaba el límite de lo permitido y lo no permitido, la solidez de normas y reglas, se diluye en los actuales espacios sociales e institucionales caracterizados por la relatividad, la fluidez, la falta de contornos, los límites indefinidos, entonces la autoridad fluye, se mantiene o se “evapora” conforme cambian decorados, guiones, actores y circunstancias en el escenario cotidiano. Como señala Inés Dussel: “la autoridad debe demostrarse cotidianamente para seguir siendo legítima”², a lo que agregamos: caso contrario, sencillamente se pierde, se esfuma, se disuelve, y con ello desaparece la oportunidad de hacer del acto de enseñar y aprender un proceso rico en significados.

El pensamiento complejo y la gestión del caos indican que nada es estable, lineal ni previsible. Hervé Seriéyx, 1994 anticipaba la presencia de un universo en transformación permanente donde se conjugan el orden y el desorden, el equilibrio y el desequilibrio, lo programable y las bifurcaciones aleatorias... ¿por qué debería ser la autoridad escolar la excepción de los nuevos tiempos? En todo caso deberíamos hablar de un problema cuya solución también se complejiza: la autoridad docente, para ser tal, rinde examen cada día.

Pero la autoridad docente no es un atributo personal que construye el docente aisladamente, en ella también juegan factores institucionales. Gustavo Gorbeter (2007) propone sacar el foco de la percepción de los atributos personales y de personalidad de cada docente para lograr su reconocimiento como autoridad, y colocarlo en el contexto institucional, donde el docente forma parte de un todo, y es legitimado en sus decisiones y ejercicio de autoridad por el resto del equipo de docentes y directivos que consensuan criterios conocidos por todos. Para Gorbeter la autoridad en la escuela se construye institucionalmente.

La escuela es una organización burocrática, en ella, los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas y la autoridad se inscribe en una estructura jerarquizada regulada por un conjunto de normas que se presupone deben ser aplicadas imparcialmente. El tránsito del adolescente por una organización de este tipo contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional. la percepción que los adolescentes tienen de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función influirá en su orientación hacia otros sistemas institucionales.

Las aproximaciones teóricas y la lectura de antecedentes de investigación que venimos realizando, nos llevaron a los siguientes planteos en el seno de nuestro equipo de investigación: si la autoridad implica legitimación de la asimetría docente-alumno, saber-no saber, ¿qué pensarán los jóvenes alumnos que por sus condiciones de vulnerabilidad han hecho de la calle su escuela y de su edad una adultez anticipada? Por otro lado si la autoridad no es solo individual sino también institucional, cuando un joven reconoce autoridad a un docente, ¿la estará reconociendo a la institución toda?, ¿acaso la autoridad se puede “heredar”, “replicar” de una persona a otra, de *un* docente al resto de los docentes?.

No estamos aún en condiciones de responder a las desde el trabajo de campo con adolescentes cordobeses, pero algunas referencias extraídas de investigaciones realizadas en escuelas socialmente desfavorecidas, que presentaremos a continuación, pueden echar luces sobre nuestros cuestionamientos.

En las escuelas de sectores desfavorecidos la incertidumbre e imprevisibilidad para el desarrollo de la tarea educativa se exagera por las agudas situaciones de vida que atraviesan los jóvenes que a ellas concurren: estos grupos están atravesados por problemas vinculados con las drogas, el mundo de la economía informal e ilegal y fenómenos de violencia y tribalidad expresadas en luchas de bandos por el dominio de territorios (Duschatsky, 1999; Tessio Conca, 2007). Estas problemáticas plantean un estado de perplejidad en docentes y responsables de las escuelas, al verse desbordados ante condiciones que exceden ampliamente lo estrictamente pedagógico y que ponen en jaque cotidianamente sus formas tradicionales de sostener la autoridad. En un trabajo por nosotros desarrollado en una escuela de la periferia de Córdoba Capital, encontrábamos que el equipo directivo de la escuela debía “negociar” con grupos delictivos del sector para que les aseguraran la posibilidad de desarrollar la actividad educativa en un clima de relativa armonía (Tessio Conca, 2008; Tessio Conca y Pisano 2009). Algunas investigaciones sobre escuelas secundarias y juventudes de sectores populares, desarrolladas en el conurbano bonaerense (Duschatsky, 1999; Duschatsky y Corea 2000; Tiramonti, 2004; Feijoó 2004; Acosta, 2004; Noel, 2008; Kessler, 2004) dan cuenta de frágiles, complejos y erosionados lazos entre alumnos socialmente vulnerables y escuela. Según Duschatsky y Corea (2002) la acción escolar entre los jóvenes de sectores socialmente marginados aparece muy desdibujada en los modos de vincularse con los otros y en las relaciones con la autoridad.

El trabajo de Gabriel Noel (2008), desarrollado en escuelas primarias públicas de sectores populares del conurbano bonaerense, parte de la consideración de que la autoridad supone consentimiento por parte de quienes se someten a ella; por ello, la autoridad es una *construcción* más que una imposición unilateral. El trabajo de campo realizado por el investigador en las escuelas le permitió ver que los criterios compartidos que deberían servir de sosten de la autoridad están ausentes y por lo tanto, su ejercicio autoridad en estas instituciones es impugnado de tres modos por las poblaciones:

a) impugnación personal: fundada en el hecho de no reconocer en la persona que ejerce la autoridad atributos morales o personales necesarios para tal ejercicio; desde esta dimensión en escuelas de sectores populares la autoridad es impugnada por el hecho de no reconocer en quienes la ejercen atributos tales como eficacia en el uso de amenazas, lo que sin dudas vuelve paradójico el carácter de la autoridad escolar, pues no es esperable que éste sea un procedimiento corriente en la escuela.

b) impugnación posicional: en la cual no se reconoce autoridad o competencia en función de la posición que se ocupa. En los sectores populares las reglas posicionales se identifican en las funciones específicas y personalizadas (ej. se le reconoce autoridad al maestro que es conocido), pero no en roles que se presentan más abstractos (ej. un supervisor).

c) impugnación por autoritarismo: en este caso se sospecha de arbitrariedad en la aplicación de la autoridad

En una investigación desarrollado en Chile por Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001) se plantea que las relaciones que los jóvenes de sectores populares establecen con los docentes son fundadas en condiciones de obediencia que les resultan incomprendidas, porque se establecen como procedimientos descontextualizados de su realidad económica, social y cultural. Los jóvenes vivencian a la escuela como un espacio inalterable y poco gratificante en lo afectivo. Así, las dinámicas propias de los grupos juveniles quedan en la puerta de la escuela y los jóvenes se ven obligados a permutar sus códigos por los de la institución, lo que define en ellos una aceptación irreflexiva de las normas escolares.

En lo que apuntaría de modo más específico a la autoridad en el seno de la relación pedagógica, Gabriel Kessler (2004) describe (en una investigación con foco en el delito entre los jóvenes de sectores populares) cuatro tipo de relaciones presentes entre docentes y alumnos:

- Indiferencia recíproca entre ambos, así mientras los alumnos no perjudiquen el orden de la clase, los profesores les otorgan cierto margen de libertad de acción.
- Disposición estratégica, en una actitud de *comprarse* a los profesores para sacar provecho de la situación
- Tensión, propia de los que asumen lo que Kessler denomina *desenganche indisciplinado*, según el cual se manifiestan actitudes críticas y de rabia ante los docentes a los que visualizan como arbitrarios
- Humillación, que es experimentada entre alumnos que se sienten estigmatizados por sus profesores en virtud de su pertenencia a contextos marginales.

Aspectos metodológicos

La investigación se encuentra en este momento en sus etapas iniciales. El planteo metodológico del trabajo se inscribe en un diseño cuanti-cualitativo de tipo descriptivo, en el cual se combinará la realización de grupos focales con adolescentes de 15-17 en situación de vulnerabilidad social que asisten a la escuela media con la aplicación de un cuestionario estandarizado a jóvenes de escuelas secundarias que representen a sectores de población juvenil en situación de vulnerabilidad.

Para el desarrollo de las entrevistas focales se prevé la utilización de muestras no aleatorias de tipo intencional. En las sesiones focales indagaremos en

- Recurrencias en torno a problemas de convivencia escolar más frecuentes reconocidos como tales por los jóvenes;
- Modos de interacciones más habituales y “conexiones subterráneas” (positivas y negativas/conflictivas) de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social con directivos, docentes y preceptores en la escuela media
- Recurrencias en las valoraciones que los jóvenes efectúan sobre las estrategias de autoridad puestas en juego por los adultos en el seno de la institución escolar.
- Opiniones sobre las pautas de convivencia escolar (considerando tanto reglas explícitas y formales como pautas implícitas) y su cercanía o distancia con las prácticas que ellos ponen en juego en el seno de sus grupos de referencia extra-escolares.

Debe destacarse que el enfoque cualitativo del primer año de trabajo que estamos transcurriendo implica una lógica espiralada y recursiva, es decir que la construcción conceptual, se va produciendo en forma paralela a la realización de las entrevistas y al

análisis. Hasta el momento hemos realizado la síntesis teórica arriba presentada, a partir de la cual estamos desarrollando discusiones en el seno del equipo para la definición de los tópicos que se pondrán en juego en las reuniones de grupos focales. Realizaremos cuatro sesiones de discusión focal que se irán desarrollando en forma escalonada, es decir que iniciaremos con un grupo e inmediatamente después de haber desarrollado el intercambio con los jóvenes procederemos al análisis tendiente a lograr mayor precisión para una sesión siguiente y así sucesivamente hasta haber completado los cuatro grupos.

Para el análisis de la información que se obtenga en los grupos focales utilizaremos el programa de análisis cualitativo de datos Atlas Ti. Los datos procesados en esta primera etapa servirán de base para la construcción de categorías que orienten el segundo momento de la investigación en que se trabajará por medio de procedimientos cuantitativos de recolección y análisis.

El segundo año de trabajo prevé una estrategia cuantitativa, destinada a lograr algún grado de generalización de los resultados. Para ello se aplicará un cuestionario a una muestra aleatoria y representativa de jóvenes que asisten a escuelas secundarias públicas de Córdoba Capital, cuya población esté conformada por sectores en situación de vulnerabilidad social. Las preguntas del citado instrumento serán elaboradas en forma de escalas de tipo Likert que se construirán tomando como base la información de la primera etapa. El procesamiento de los datos se realizará utilizando SPSS.

Resultados alcanzados y/o esperados

Este equipo de investigación viene trabajando desde 2008 en las representaciones que sostienen sobre la institución escolar y sobre la educación en general, jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad social de la Ciudad de Córdoba. El trabajo implicó la realización de entrevistas abiertas y de grupos focales con diferentes grupos bajo tal condición: jóvenes que trabajan en la calle; jóvenes en contextos de privación de la libertad y jóvenes escolarizados en escuelas que reciben matrícula de sectores marginales.

Uno de los aspectos que precisamente emerge como cuestión a profundizar a partir de los resultados obtenidos está dado, precisamente, por las situaciones vivenciadas por los jóvenes en torno a las relaciones de autoridad construidas en la escuela. En los chicos de la calle sus palabras nos muestran la distancia entre la experiencia escolar y el mundo de la calle. Las situaciones que relatan, ligadas a la permanencia en la calle y a su trabajo de limpiavidrios,

hacen que la escolarización sea una experiencia que escapa a su proyecto vital, la escuela ha dejado en ellos pocas marcas. Sin embargo, una de las cuestiones que más recuerdan de sus vivencias escolares están dadas por los malos tratos recibidos por sus docentes, quienes usaban inclusive castigos físicos para lograr disciplinarlos; en el testimonio de uno de los chicos, por ejemplo, se señala: *“lo único que me acuerdo es de una señorita, cuando yo iba a tercer grado que nos agarraba de las orejas, pero fuertísimo, me hacía llorar... cuando me dormía me pegaba con la regla”* (Tessio Conca, A; Pisano; M: 2008; Tessio Conca, A; Pisano M; Bofelli, G: 2008).

Algo semejante ocurre entre los chicos en contextos de privación de la libertad, quienes en las experiencias escolares previas a la situación de encierro, recuperan fundamentalmente aquellas ligadas con sus problemas de conducta. Los permanentes disturbios siempre terminaban en la apelación a la figura del director, que era el que en definitiva tenía la potestad para aplicar sanciones. Los jóvenes recuperan la figura del preceptor en tanto los *hablaban o les tenían paciencia*, procurando de ese modo corregir las conductas disruptivas y evitar situaciones extremas; sin embargo, estos acompañamientos nunca resultaban suficientes y terminaban expulsados. Paradójicamente, estos jóvenes se sienten más acompañados y contenidos por los docentes que les dictan clases en el instituto de menores en el que se encuentran alojados, que por aquellos profesores que tuvieron en las escuelas a las que asistían cuando se encontraban en libertad.

En el caso de los jóvenes escolarizados, lo que más nos llamó la atención es la demanda de un modelo escolar que se diferencie de los espacios propiamente adolescentes. La idea de la autoridad y del límite que ellos sostienen contrasta con las prácticas de la escuela a la que asisten, en la que -según sus dichos- no utilizan uniformes, hay ausentismo entre los docentes y el director no se constituye en una clara figura de autoridad. Sin dudas, que estas líneas son ejes claves para profundizar nuestra indagación (lo que puede ser de utilidad para repensar las características de la institucionalidad escolar en estos sectores).

Estos hallazgos configuran los primeros indicios de una problemática que se advierte compleja; los mismos están siendo discutidos en esta etapa que estamos transitando, y constituyen puntos muy importantes para la definición de las discusiones focales que están próximas a iniciarse.

Aportes de la investigación a la toma de decisiones

La investigación que se plantea permitirá producir un cuerpo de conocimiento que profundice en los rasgos de las culturas de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, focalizando en el modo en que tales rasgos intervienen en las relaciones con los adultos responsables de la tarea educativa y en los modelos de autoridad puestas en juego en instituciones escolares de nivel secundario que reciben a estudiantes de sectores socialmente vulnerables

Subsidiariamente, podría aportar información de utilidad al área de la política educacional, del planeamiento educativo y de la organización y administración escolar, puesto que el cuerpo de conocimiento que se generaría permitiría repensar aspectos específicos de los modelos institucionales que respondan más adecuadamente a las nuevas condiciones juveniles en los sectores populares.

Se prevé enviar informes con los resultados tanto a las escuelas en las que se haya desarrollado el trabajo de campo, y a diferentes dependencias del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) En las escuelas la información puede ser un insumo para repensar las acciones ligadas a los reglamentos de convivencia en el marco de los respectivos PEI y para redimensionar el carácter de la autoridad de directores y preceptores. A nivel del Ministerio de Educación los resultados podrían apuntar a la definición de programas y proyectos específicos sobre la temática en cuestión. Se elaborarán además, artículos de divulgación para medios de prensa, la difusión por esta vía contribuiría al logro de una conciencia social amplia e informada sobre la proplemática.

Aportes de la investigación a los temas de la región

El principal aporte se manifestaría en el área de la sociología de la educación y de la antropología de la educación proveyendo conocimientos específicos sobre las culturas juveniles de grupos socialmente vulnerables, recuperando sus voces, y sobre la articulación de dichas culturas en las tramas de autoridad en las instituciones escolares.

Por otro lado dada la necesidad de revisar el modelo institucional de la escuela secundaria, y de superar el síndrome de “perplejidad” en que viven gran parte de nuestros docentes, el trabajo que aquí se plantea ayudaría a identificar núcleos críticos ligados con la gestión de convivencia y de la autoridad escolar, lo que serviría para identificar los aspectos de los formatos institucionales que deberían ser revisados, y aquellos que, -valorados positivamente por los jóvenes-, podrían ser objeto de afianzamiento y multiplicación (a modo de “buenas prácticas”) . Esto es un punto central para diseñar y construir espacios educativos que

respondan de modo efectivo a las declaradas intenciones de la escuela secundaria en la formación de jóvenes como ciudadanos críticos, activos, participativos, respetuosos de la diversidad y socialmente protagónicos frente a los cambios futuros. 12

Bibliografía

ALEU, M (2008): “Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media”. Tesis de Maestría en Educación. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

DUSCHATSKY, S; COREA, C. (2002): “Chicos en banda. Los cambios en la subjetividad en el declive de las instituciones”. Buenos Aires. Paidós

DUBET, F. (2006): “El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad”. Barcelona, Gedisa,

DUSSEL, Inés (2009). *La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate*. En “Revista el Monitor” N°20.

KESSLER, G (2002): “La experiencia escolar fragmentada”. IIPE –Unesco- Buenos Aires.

----- (2004): “Sociología del delito amateur”. Paidós. Buenos Aires.

FEIJOÓ, M. CORBETTA, S. (2004): “Escuela y Pobreza. Desafíos Educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires”. IIPE-UNESCO. Buenos Aires..

GORBETER, G. (2007): *La construcción de la autoridad en la escuela*. Revista digital 12(Ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela. N°11.

NOEL, G (2009): *Conflictividad y autoridad en la escuela* en Revista “El Monitor”. N° 20, Marzo

MATA PEREZ, A. M. (2005): *Desafiar a la autoridad. Una forma de liderazgo dentro del salón de clases*. En “Revista digital Certidumbres e incertidumbres” Correo del Maestro N° 111, Agosto

PINEAU, P: *Autorizar el mundo* – Revista digital 12(Ntes) papel y tinta para el día a día en la escuela N°11

ROZE, J. (comp): “Trabajo, Moral y Disciplina en los chicos de la calle”. Espacio Editorial. 1999.

SANCHEZ, Silvia. (comp). “El mundo de los Jóvenes en la Ciudad”. Laborde Editor. 2005

TESSIO CONCA, A: “Institución Escolar y Espacio Urbano en la Transición al Siglo XXI: Una escuela que se transforma en un contexto en transformación”. Tesis de Mestría en Investigación Educativa. CEA. UNC. 2007

-----: *Transformaciones institucionales de una escuela en un "lugar difícil": la construcción de la autoridad y el papel del director* en Cuadernos de Educación. Nro 6. CIFYH. UNC. 2008

TESSIO CONCA A.; PISANO, M: *Los chicos de la calle hablan de la escuela*. Ponencia presentada al II Congreso Internacional de Psicología. Facultad de Psicología. UNC . Córdoba. 2008.

TESSIO CONCA A; PISANO, M; BOFELLI, G.: *Juventud, vulnerabilidad social y escuela: consideraciones teóricas y avances de investigación*. En XIX Encuentro del Estado de la Investigación educativa “Culturas Juveniles y Educación. Nuevas Identidades. Nuevos Desafíos”. EDUCC. 2008.

TESSIO CONCA, A; PISANO, M: *Juventud socialmente vulnerable y escuela. ¿qué sabemos? ¿Qué podemos hacer?* En VITARELLI, M y TESSIO CONCA, A (comps): “Juventud y Educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción”. 2009 (en prensa EDUCC)

SAPIAINS ARRUÉ, R y ZULETA PASTOR, P: *Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Escuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización*. En “Última década”. Nro 15. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Chile. 2001

TENTI FANFANI, E: *Viejas y nuevas formas de autoridad docente* en Revista virtual Todavía. Nro 7 Abril de 2004. Disponible en www.revistatodavía.com.ar Fecha de consulta. 31 de agosto de 2005

TIRAMONTI, G: *La trama de la desigualdad educativa*. Ed. Manantial. Bs As. 2004.

ZELMANOVICH, P: *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica, Bs As, 2003.

ZAMORA, G; ZERON, A.: *Autoridad Pedagógica: un análisis desde las perspectivas de los estudiantes de Enseñanza Media*. Boletín de Investigación Educacional. Facultad de Educación UCC, vol 23 Nro 2.

WEBER, Max: *Economía y Sociedad*. FCE. 1977

**¿QUÉ SE APRENDE EN LA ESCUELA SECUNDARIA? UN RASTREO SOBRE LAS
TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS DE
REINGRESO.**

Bárbara Briscioli

Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Becaria de CONICET, con sede en el IDH-UNGS.

barbarabri@hotmail.com

Palabras claves: trayectorias escolares – escuelas de reingreso- trayectorias formativas

Presentación:

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina, ha visibilizado las dificultades que presenta el nivel para incluir (esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes) a todos los adolescentes y jóvenes.

En el marco de mi tesis de doctorado en curso, se toma como objeto de estudio a las *trayectorias escolares*, para aproximarse al modo en que los y las adolescentes y jóvenes transitan por el sistema educativo. Particularmente, se analizan las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (de aquí en más EdR). Pensar la articulación entre trayectorias de los y las estudiantes y las propuestas que brinda la escuela secundaria, permite observar en qué medida y de qué manera los sujetos transitan los diversos itinerarios propuestos por el sistema. Del mismo modo, el estudio de las trayectorias escolares revela aspectos de la dinámica de expansión, retención y exclusión de la escuela secundaria, importantes para identificar puntos críticos del nivel y de las trayectorias mismas.

En esta investigación se han analizado *estadísticas* educativas y poblacionales, para la identificación de fenómenos que por su escala tienen indudable incidencia en las trayectorias individuales, y como parte del trabajo en terreno, se han realizado veinticuatro *entrevistas en profundidad centradas en trayectorias escolares*, distribuidas en dos EdR. La finalidad es profundizar, desde la *perspectiva de los sujetos*, en las particularidades de los trayectos y circuitos educativos que transitan los estudiantes, enfatizando en los obstáculos para la progresión por la escolaridad, e incluyendo los significados sobre sus vivencias, representaciones y sentidos de la experiencia escolar.

En cuanto al análisis de las entrevistas realizadas, se han reconstruido los recorridos escolares de los entrevistados, puntualizando en sus salidas y entradas de las diferentes instituciones escolares por las cuales transitaron. En cada caso fueron vivencias particulares, y una serie de motivos y situaciones que llevaron a que dejaran de ir a una escuela y volvieran a ingresar (a otra). Asimismo, dada la selección de casos, se ha analizado la experiencia de los estudiantes en escuelas “comunes”, en sus pasajes por la educación no formal –en el caso en que lo hayan tenido, y en las EdR. Lo central en este punto ha sido relevar cómo inciden los diferentes *regímenes académicos* en el tránsito y la progresión por la escolaridad. Simultáneamente, se han puesto de relieve las situaciones vitales atravesadas por los jóvenes en cada caso.

Además de puntualizar en estos recorridos y de considerar si las *condiciones pedagógicas* facilitan u obstaculizan el tránsito por la escolaridad, se considera pertinente la aproximación a las **trayectorias formativas** de los entrevistados. Es decir, qué dicen (no) aprender/haber aprendido.

Si bien este no ha sido el núcleo central de indagación de las entrevistas, se ha incluido una dimensión en torno a las clases que tienen y tuvieron; los contenidos puestos en juego, en relación al valor y la significatividad de los mismos; las buenas experiencias, las dificultades y el lugar de los profesores en este proceso. Profundizar en el análisis de los relatos sobre los aprendizajes realizados será el objeto de esta ponencia.

1. Sobre las experiencias, formas y sentidos en las EdR

En primer lugar, se hace referencia a dos cuestiones que se aproximan a *lo que se aprende* en las EdR, y que aparecen con insistencia en las entrevistas. Se trata de dos aspectos contrapuestos –en relación a las “bondades” de la propuesta y a las críticas que se le hacen -, pero con lógica propia en cada caso.

a) Por un lado, en relación a la *flexibilidad de la propuesta* y al tipo de vínculos y prácticas que propicia.

En otro sitio se ha analizado (Briscioli, 2011a) como la experiencia en las EdR es recurrentemente valorada en el discurso de los estudiantes. Lo que valoran centralmente es la flexibilidad, la ayuda, la contención, la escucha, la comprensión y el apoyo recibido. E incluso, en este “buen trato” y *reconocimiento*, destacan el hecho de que los profesores “te explican”.

En línea con las bondades de las EdR resaltadas, la conjunción entre la flexibilidad y que los profesores explican/enseñan impacta en que los estudiantes aprendan. En palabras de un entrevistado:

F: Y acá veo que si no entendiste una parte, se te sientan al lado, te lo explican, te tienen paciencia digamos, así que bueno. Yo lo que veo, desde el punto de los profesores y de la directora es que tienen mucha atención hacia el chico, hacia el aprendizaje del chico.

Asimismo, rescatan la figura de los profesores que además de escucharlos y generar un vínculo de comprensión con ellos, les enseñan *bien*; haciendo referencia en este caso, a modos “divertidos”, que vuelven más accesibles los contenidos.

Entr: ¿Y hay algún profesor que te guste más?

O: Sí, el profesor de Geografía de tercero.

Entr: ¿Y por qué te gusta? Digamos, ¿qué rescatas, qué es lo que te parece?

O: No, porque, o sea, ese año que entré de todos los profesores con el que mejor me llevé fue con él. Porque es como que se da más con los chicos, o sea, tiene una forma de comunicarse con nosotros que no todos los profesores tienen y aparte en seguida te da esa confianza de poder hablar con él y todo eso.

Entr: ¿Hablar de?

O: De cualquier cosa, si tenés algún problema o algo. O sea, tiene sus momentos, cuando quiere es divertido, cuando quiere es serio y lo marca bien y siempre se llevó bien con nosotros.

Entr: ¿Y las clases, explica bien?

O: Sí, las clases también. Aparte lo que tiene él es que... Geografía es una materia muy pesada, y lo que tiene él es que la trata de hacer un poco divertida como para que lo entendamos. Trae los mapas, se pone a jugar ahí con los mapas, es como que lo entendemos mejor.

Entr: ¿A jugar cómo?

O: Sí, te dice, yo que sé,... si tiene que poner, no sé, un ejemplo,... si te quiere mostrar la distancia de Buenos Aires hasta las Malvinas, te pone el barquito va por esto, va midiendo esto,... esto y aquello y bueno, vas viendo la distancia. Es como que lo captás más. Y yo que sé, a veces para los orales nos hacía repasar así, y onda como que nos quedaba más grabado. Y es cómo que la mayoría lo entendía más. Porque si no, después era re aburrido.

Otra estudiante, cuando se le pregunta qué clases le gustan, comenta:

Y: -De lo que me gusta, Proyecto, el tema de la comunicación, de todo un poco. Otra, me quedo con esa profesora. La que estoy haciendo....

Entr: -O del año pasado.

Y: -El que se acaba de ir. Era un chiste. Es como que él se adaptaba a nosotros. Nos hacía leer, a la vez hablábamos del tema de las guerras. Siempre sacábamos otros temas.

Entr: -¿Lo relacionaba con lo que estaba dando?

Y: -Con todo, nos contaba de todo. En la materia nos explicaba todo como él podía. El primer día de clases entré con él, era muy bueno, muy comprensivo, se sentaba a escucharnos.

Entr: -¿Qué vieron?

Y: -No me acuerdo. Trabajábamos con los mapas. De todo un poco. Había historia de los países. Teníamos la carpeta dividida en teoría y... no me acuerdo. Hacíamos muchas cosas. Los profesores siempre explicaron bien las cosas.

También es recurrente la asociación entre “buenos profesores” que “enseñan bien”:

R: -Y, lengua acá es medio... Lo que pasa es que lengua, ahora en el segundo cuatrimestre, se emocionó con teatro. Entonces estamos armando una obra. Pero en primer año estuvimos con una profesora que enseñaba bien. La verdad que enseña bien. Y el profesor de teatro mismo me ayuda con la poesía, y ella también, me aconseja libros. Los profesores son buenos. Te ayudan bastante, por suerte.

Por otra parte, una estudiante refiere a las “consideraciones” que tienen los profesores con ella y sus compañeros/as.

Entr: -¿Recordás algo que aprendiste ahora, que te haya interesado? Vos me contabas recién esto de que tenías que armar una historia, ¿recordás algo así que te guste...? ¿Alguna materia que...?

K: -Una materia... Geografía.

Entr: -Geografía. ¿Con quién tienen Geografía?

(...)

Entr: -¿Y por qué te gusta Geografía?

K: -Es como que con el profesor, tengo más afinidad. Hay veces que llego tarde y me da trabajos prácticos, me trata de entender o de enseñar.

Entr: -¿Esos trabajos prácticos te los da sólo a vos?

K: -Sí, porque yo se los pido. Y supuestamente tiene... ¿Cómo se dice?

Entr: -Eso porque llegaste tarde.

K: -Sí.

Entr: -Digamos, para que no te atrases en lo que van aprendiendo.

K: -Sí. Tienen consideración con las personas que tienen dificultades. Por ejemplo, hay una compañera que hace poco tuvo familia y la semana que viene rinde eso. Y hasta ahora que no estuvo viniendo le daban trabajos prácticos.

Interesante disyuntiva queda planteada para los profesores: “me trata de entender o de enseñar”.

En otros relatos puede vislumbrarse cómo se concretizan efectivamente estas consideraciones o modos alternativos para que los estudiantes no “pierdan la materia”, en el caso de haber perdido la regularidad por acumular inasistencias.

Entr: -Si vos tenés veinte faltas, tenés que venir en diciembre, digamos.

W: -En diciembre. O sea, las materias... Te dan para... Antes, lo hacían así. Creo que es lo mismo.

Entr: -O sea, en vez de quedarte libre, digamos, tener que dar toda la materia, lo que hacés es como seguir cursando un mes más.

W: -Sí.

Entr: -¿Y qué tenés? ¿Tenés trabajos, tenés algo más o es sólo cursar?

W: -Sí. Te dan trabajos prácticos. Te dan pruebas. A mí me daban... Bah, lo que yo me acuerdo, era que hacían eso ellos. Por ahí si me quedaba libre... Venías. Seguías viniendo acá. Y después, en diciembre, tenés que hacer la prueba y el trabajo práctico.

Esta estrategia se ha puesto en marcha en todas las EdR, como modalidad alternativa a las mesas de examen tradicionales, para reducir la carga “traumática” de esa instancia. Se organizan algunas semanas de trabajo y acompañamiento sobre lo visto durante el año –una especie de preparación para rendir el examen- y luego les toman una prueba sobre lo trabajado a lo largo de ese período. En estos términos, para los estudiantes, “rendir” una materia adquiere connotaciones diferentes.

Esta misma alumna, refiere a otras formas de “recuperación”, ante la imposibilidad de cumplir con las condiciones de la cursada. Por ejemplo, asistiendo a talleres de recreación los sábados

(como se detallará más adelante). Y con respecto al cursado de una materia que tiene pendiente de aprobación, cuenta su experiencia en las “clases de apoyo”:

W: -Geografía de segundo. Pero la hago... O sea, porque la curso los viernes.

Entr: -¿Los viernes? ¿Cómo es, los viernes?

W: -Digamos... Porque yo la había cursado. Pero no la había aprobado. Yo la hago los viernes. Hago trabajos prácticos. Los trabajos prácticos yo los hago.

Entr: -¿Qué serían? ¿Clases de apoyo?

W: -Sí. Clases de apoyo, digamos.

(...)

Entr: -¿Y ahora con Geografía de segundo hacés lo mismo? Estás viniendo los viernes.

W: -Sí. Vengo los viernes, sí.

Entr: -Bien. ¿Ese día estás vos sola o hay más chicos también?

W: -Sí. Una banda de chicos viene.

Entr: -¿Qué da, clases normal la profesora o...?

W: -Sí.

Entr: -De Geografía.

W: -Sí. Da, ponele... Vos sos de primero, de segundo, de tercero... O sea, se divide por grupo.

Entr: -¿En el mismo aula?

W: -Sí. En el mismo aula.

Entr: -¿Y qué? ¿Les explica algo...?

W: -Nos explica, ponele... Nos da trabajos prácticos a dos de primero, a dos de segundo y así. Y lo tenemos que copiar y nos explica qué tenemos que hacer. Y para el otro viernes lo tenemos que traer. Y ya nos da otro así. Está bueno. Porque, en sí, es mejor. Para mí es mejor. Porque a mí como se me complica el tema de las horas... Que tengo que ir a trabajar, tengo que atender mi nene, que tengo que venir a la escuela. A mí, se me complica. Porque yo tenía que venir, en realidad, los lunes.

Aquí se plantea algo del orden de la enseñanza “diversificada”, que se profundiza en el ejemplo que sigue:

Entr: ¿Y qué haces en la clase?

O: No, te dan ejercicios, todo. Y la profesora te explica a los que no entienden bien los pone en un lado y les va explicando más lentamente. A los que ya lo saben hacer... así, les da los ejercicios, y bueno, a través de eso los va aprobando.

Entr: Ah, ¿y vos ya sabés todo? ¿Hay algo que aprendiste acá?

O: Si, yo ya aprobé.

Entr: ¿Las otras materias cómo es...? ¿Cómo dan clases, es con el mismo sistema?

O: O sea en las otras materias no, nos dan a todos igual. Ahora si no entendés y todo eso, te acercás le decís a la profesora o al profesor y el profesor se toma el tiempo y te explica a vos solo o a todo el grupo que no entendió que se acerque a preguntarle.

Entr: ¿Eso mientras...?

O: Mientras los otros están haciendo los ejercicios. Los que entendieron lo van haciendo.

Pareciera que es práctica usual ir atendiendo los “ritmos de aprendizaje” de los distintos alumnos/as. Puede inferirse que en el marco de una propuesta institucional que propicia recorridos escolares individualizados –al alterar el régimen de promoción y asistencia, eliminando la cursada “en bloque”- se rompe con la idea de enseñanza simultánea (lo mismo a todos al mismo tiempo).

Más ampliamente, como se ha señalado en otro sitio, (Briscioli y Toscano, 2012) los estudiantes coinciden en remarcar la actitud de los profesores a la hora de “explicar los temas”, los tiempos dedicados y su buena disposición para el acompañamiento en las tareas. Resulta significativo que entre los aspectos positivos se recortan mayormente aquellos de orden pedagógico. Lo cual podría adjudicarse al efecto logrado en el despliegue de estrategias de enseñanza atentas a los recorridos individuales de cada estudiante.

Es preciso tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes que asisten a las EdR tuvieron experiencias de escolarización con sucesivas dificultades y en general muy frustrantes. Resulta significativo asimismo que este reconocimiento se haga extensivo además a las figuras institucionales (los directivos, por ejemplo), que identificados con estas propuestas se ven convocados a sostener vínculos más atentos y cercanos no sólo al seguimiento pedagógico relativo al rendimiento y los aprendizajes de los estudiantes, sino también a sus problemáticas vitales en general.

b) En línea con lo anterior, las *críticas* hacia las EdR aparecen de un modo más aislado, en parte porque los estudiantes valoran esta experiencia en relación a las dificultades que han tenido en sus tránsitos escolares previos. Sin embargo, se registran algunas críticas a la

escuela, siendo las más salientes, las que refieren a la falta de exigencia; o se sostiene directamente que la escuela es *fácil*, en relación al “nivel” de los contenidos:

Entr: Y en esta modalidad... ¿notás algún cambio entre la otra escuela y esta?

N: ¡¡¡Y sí!!!

Entr: ¿A qué nivel?

N: ¡No es la exigencia de un colegio privado!

(...)

N: Yo en tercer año de este, ya casi todo, ya lo había visto.

Entr: Ya lo sabías...

N: Claro, entonces, no me fue tan difícil. Por ahí cuesta un poco Matemática,... Física o Química... cuesta.

Entr: ¿Y para tus compañeros también es fácil o... cómo...?

N: No, no, no... les cuesta...

Entr: ¿Y lo que ves, te resulta fácil, difícil?

U: ¿Las materias?

Entr: Sí.

U: Sí, bastante fácil. Lo que yo veo que mi hermana está haciendo en la escuela, nada que ver.

Entr: ¿Y ella en qué año está?

U: Ella está en cuarto también, pero son cinco años y está bastante más adelantada que yo.

Entr: ¿Como que ves diferente los contenidos o lo que se aprende?

U: El nivel.

Este argumento se expone en relación a una perspectiva a futuro:

Entr. 1: -¿Vos sentís alguna diferencia con los chicos que conocés acá que han ido a otras escuelas primarias? O sea, ¿tienen alguna diferencia con tu...?

R: -Y, diferencias así de nivel, sí. Sí, sí. Yo Inglés y Computación ya aprobé. Pero en Inglés hay chicos que no sabían ni siquiera cómo decir uno. O sea, está todo bien. No es que “ay, mirá”, o sea son (¿?), yo tampoco soy mamá de nadie, está todo bien. Pero está bueno tener un... Yo ahí vi que todo lo que estudiás está bueno. Porque en segundo y en primero estuvimos viendo cosas de séptimo. Entonces vos decís “a mí en parte como que me caga”, porque me está atrasando a mí. No a mí solo, eh... Hay muchos pibes inteligentes. Hay muchos que vienen a estudiar. Igual yo tampoco es que vengo a estudiar, tampoco me voy a

hacer el estudioso. Tengo mis momentos de joda, que me cago de la risa y jodemos. Pero la escuela, la verdad, está bastante bien.

Como puede percibirse aparecen algunas contradicciones en este relato. Pero, otro estudiante refiere a la misma “desventaja”:

Entr: -¿Y las clases cómo son acá?

Q: -Y las clases... Son clases... Si hay algo que criticarle a la Escuela yo creo que es el nivel en contenido. Se ve lo más básico. Y creo que el problema de eso, es que si uno quiere seguir la universidad, le cuesta el triple.

Lo cual se une con concepciones sobre el alumnado de la escuela:

Entr: -Y de las materias que eran en común, ¿qué te pasó con los contenidos? ¿Sentís que se repetían cosas?

Q: -Sí. Había cosas de... O sea, se enseña... Los profesores, la verdad, es que hacen un trabajo bárbaro. Porque tratan de dar todo lo que está en el programa del año. Pero el tema es que yo por ejemplo... Hay cosas que las estoy viendo en tercer año en Matemáticas, que yo las vi en primero allá. Pero lo básico, está. Lo básico, te lo enseñan. Está bueno. El tema es que, a lo mejor, a los chicos acá les cuesta un poco la expresión o el vocabulario. Eso es algo que uno se da cuenta de que a esos pibes les falta lectura. Y eso, yo creo, que es una deuda que tiene la Educación. Tampoco podemos exigirle a la Educación que nos de un montón de cosas, un montón de contenidos si uno en la casa tiene problemas económicos o falencias ya... Hasta en el tema de la alimentación. Así que, más los problemas que ya traen de la casa. Es diferente.

De todos modos, como puede apreciarse, valora específicamente la tarea de los docentes, al igual que el alumno colombiano que sigue:

L: -Allá tenían muchos cursos. Para lo que es aquí... Para mí es una... No sé cómo lo va a tomar. Pero allá teníamos como veintitrés cursos.

Entr: -Sí.

L: -Y acá solamente... Lo máximo, dicen que son como catorce o quince cursos. Pero no tengo ni catorce ni quince cursos aquí. Entonces para mí es como...

Entr: -¿Cursos a qué le llamas? ¿Materias?

L: -Materias.

Entr: -Claro. Está bien.

L: -Entonces, para mí, esto es una ilusión. Porque no puedo creer que haga seis, siete u ocho.

Entr: -Claro.

L: -Y para mí, se hace más fácil.

(...)

Entr: -Y las cosas que estás viendo acá, los contenidos, ¿qué te parecen?

L: -Le digo, me parece muy bien. Enseñan muy bien. Pero lo que me están enseñando, para mí, estoy más allá.

Entr: -¿Ya lo habías visto?

L: -Ya lo había visto en la primaria allá. Pero igual me hace recordar un poco más y me hace reforzar un poquito más el cerebro. Pero me hace recordar nada más. Sí, es muy bueno, es muy bueno para que... Enseñan muy bien. Y lo malo es que en Colombia te explican una vez. Y si aprendes, aprendes, si no, no. Pero acá no, te lo repiten, te lo repiten hasta que captas y la pasas muy bien.

(...)

L: -Y lo que es Matemáticas. Me gusta. Me gusta relacionar con los números. Bueno, si no me acuerdo de esto: “Bueno esto es así, esto es azá”. Me hace razonar. Entonces, trato de participar. Está muy bueno. Pero también lo que es Ciencias Naturales, me parece... Sí, Ciencias Naturales. Que el profesor es muy copado. Como dicen aquí ustedes. Muy copado, muy bueno, tranquilo. Espectacular, para mí.

En este último extracto, pareciera estar haciendo referencia a los modos de trabajo puestos en juego.

Lo reseñado en este punto permite señalar que no casualmente los estudiantes que aluden a la falencia a nivel de contenidos de las EdR, -y a la desventaja que les provoca en los aprendizajes y a futuro, para la continuidad de estudios-, no sean los pensados como “destinatarios” de esta propuesta. ¿Cómo puede inferirse? En los cuatro primeros casos se trata de alumnos que han ingresado en estas escuelas debido a *situaciones vitales traumáticas* que no les permitieron sostener la escolaridad en otras instituciones educativas (debido a enfermedades crónicas u otros padecimientos y accidentes familiares), y no estrictamente, por “problemas de aprendizaje”. En rigor, se ha tratado de dificultades de las escuelas “comunes”

para procesar conflictos puntuales, optando por expulsar a los estudiantes¹. En el quinto caso, el ingreso a una EdR se ha dado por inmigración y la recomendación de una amiga.

En parte, la tensión se plantea en las EdR, porque bajo la premisa de “incluir a todos”, los Directivos inscriben a estudiantes que no cumplen con los requisitos formales de admisión (haber permanecido un año des-escolarizados), y siendo estrictos debería ofrecérseles inscribirse en otras escuelas. Aunque, para los casos mencionados ha sido bueno que una escuela los reciba, y al mismo tiempo, resulta positivo que las escuelas de reingreso no sean sólo para un determinado tipo de alumnos, sino que sean más “permeables” y abiertas. En este sentido, más que una crítica a las EdR, se proyecta un cuestionamiento a las escuelas comunes que tienden a obstaculizar los tránsitos por la escolaridad.

En rigor, lo que sería más justo es que las escuelas comunes contemplen las situaciones vitales de los estudiantes y que en las EdR se brinde una formación equivalente –y no adaptada a un imaginario de “peores alumnos” (Briscioli, 2011b).

En el mismo sentido, a otro alumno le resulta muy fácil la escuela, en relación a su experiencia anterior:

Entr: -Está todo pintado. ¿Y las clases que tuvieron? Vos tuviste una experiencia en la otra escuela y ahora, comparando...

D: -Esta me parece más fácil que la otra.

Entr: -¿Los contenidos? Vos repetiste, o sea, estás ahora haciendo...

D: -Claro, lo que me dieron el año pasado, yo iba a un colegio... ¿cómo se decía?

Entr: -Técnico.

D: -Sí, técnico. Lo que te dan en tercer año, te lo dan en primer año. Y lo que me están dando acá es lo que me daban en séptimo grado, por eso te digo. Acá es todo puro repaso, nada más.

En suma, el estudio de trayectorias resulta potente para poner en relación la experiencia escolar presente –en las EdR- con los recorridos previos de cada estudiante.

2. Sobre los aprendizajes en las EdR

En el primer punto se han desarrollado cuestiones que si bien no explicitan qué se aprende o no en las escuelas, refieren o se aproximan a este asunto. Como cuestiones más específicas, emergieron experiencias de aprendizaje escolar en ámbitos con diferente grado de

¹ Este tipo de situaciones han sido analizadas en detalle en la ponencia “*Dificultades y arbitrariedades que obstaculizan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes*” (Briscioli, 2011b).

formalización, y la posibilidad de acceder a saberes del trabajo facilitados por los acuerdos institucionales de las escuelas.

a) En primer lugar, cuando se les pregunta ampliamente si aprenden algo -o qué aprendizajes creen que se llevan de la escuela, responden con diferente gradación:

-Algunos con más convicción, luego de detallar los contenidos de las diferentes materias que han cursado.

Entr: ¿Y cómo es el aprendizaje? ¿Sentís que te sirve lo que aprendés acá?

C: Sí.

Entr: ¿Acá que sentís que aprendés?

I: Muchas cosas. Aunque usted no lo vea, pero, algo siempre se aprende.

-En otros casos, aparecen matices:

Entr: Bueno un poco me habías comentado que vos querías empezar para ser profesora de Educación física. ¿Y vos sentís que te llevás herramientas de la escuela, ahora que estás terminando?, ¿qué pensás que te llevás de la escuela?

C: Y la enseñanza que te dan ellos. Nada más.

Entr: -¿Sentís que aprendés algo?

K: -Te soy sincera... En diferentes materias. No en todas.

-Y también señalan que se “aprende lo básico” en estas escuelas:

Entr: ¿Y así, las cosas que aprenden, las materias, te interesan, te gustan, te sirven?

V: Sí, sirven porque si bien no es tanto o tan complejo, pero ves lo básico y lo entendés. No es que te vas de esta escuela sin saber nada.

Otra alumna, continuando con esta idea de que enseñan para que los estudiantes “vayan entendiendo”, refiere a ciertos aspectos que muestran una baja intensidad en la organización de la cursada:

Entr: ¿Y el tema de las materias? ¿Esta escuela es como las otras en las que estuviste? ¿O es distinta?

S: Es distinta. Porque en las otras tenías un ritmo de materias, todo los días, (...) Inglés un día, dos veces a la semana. Acá no, tenés cuatro días a la semana las materias que tenés normalmente, acá se basan en Economía, y vas pasando las materias y los viernes tenés Inglés e Informática. Algunos dejan para otro año, que son dos trimestres, dos cuatrimestres perdón. Inglés son cuatro, que son los viernes. Y bueno, a las 8.30 si te tenés que ir, te vas o si no

hacemos el taller de música nosotros (...). Pero nivel... intentan enseñarte a lo que vos vas, a lo que van los chicos, lo que van entendiendo y eso. Es buena para mí.

Incluso valorando esta escuela, resuena del primer punto, la idea de que no te prepara para la continuación de estudios:

Entr: ¿Y sentís que la escuela más o menos te prepara, te forma un poco para seguir estudiando?

S: ¿Para seguir estudiando eso?

Entr: Sí.

S: No. Se ve que esta escuela es más para terminar, pero no tiene así... tiene lo básico nomás, pero lo haré por mi parte. La escuela te enseña, acá te van enseñando lo básico para que termines y sepas algo, pero no como otras que sé, bueno, las privadas en realidad, que tienen distintas materias y vos te podés ir especializando en cada una. Acá no lo tienen, se basa nada más en Economía y también es lo básico, tampoco es para saber algo.

b) Adentrándose en cuestiones del aprendizaje más específicas, los estudiantes relatan lo que hacen en las diversas instancias de formación que ofrecen las EdR.

-Algunos cuentan *qué hacen en las clases*, en relación a cómo explican y evalúan los profesores:

(C Cuenta las materias que cursa)

Entr: ¿Hay pruebas? ¿Cada cuatrimestre cuántas pruebas tienen?

C: Tres.

Entr: ¿Tres por materia?

C: Por materia.

Entr: Y eso ¿cómo va? ¿Se les hace muy cargado?

C: No, no. Porque o estudias o venís a la clase y el día de la prueba lo hacés. Es así.

Entr: ¿El material que usan?

C: Es la carpeta.

Entr: ¿Y en las clases en general qué hacen? ¿Dictan, leen?

C: A veces nos dictan, a veces es la explicación del trabajo pasado que quedó pendiente o a veces te dan fotocopias o a veces libros.

Entr: ¿Tienen biblioteca ustedes acá?

C: Sí.

Entr: ¿Y tienen libros de todos los años?

C: Si, si

Entr: ¿Trabajan con manuales?

C: Si, mucho.

(...)

Entr: ... ¿Y cómo es Lengua acá? ¿Leen libros?

C: Yo usé fotocopias en Lengua.

Otro estudiante cuenta lo que hacen en una de las materias:

Entr: Y acá con... bueno, vos me dijiste que tenías Educación para la salud, tuviste Biología también. ¿Y esas materias las pensás relacionadas con medicina? ¿Te interesan?

I: Están buenísimas, están buenas. Pero, muy doblado, muchas palabras difíciles. Pero igual me va re bien en esas materias.

Entr: ¿Muy qué...? ¿Muy doblado?

I: Muchas palabras dobladas.

Entr: No sé que es palabras dobladas.

I: Palabras difíciles, ahí está.

Entr: ¿Que están viendo en Biología?

I: Estamos viendo los reinos, las clasificaciones, analizar, que esto, que lo otro. El año pasado trajo un microscopio la profesora.

Entr: ¡Ah está bueno!

I: Y en Salud estamos viendo todo reproducción, todo eso.

Entr: ¿Reproducción humana?

I: Re complicado, te hace cada pregunta la mina, no sabés. Le busca hasta el pelo al huevo (risas). Pero bueno. “Dónde está el corte” y capaz que en toda la hoja así hay un pedacito así que te dice la respuesta.

- Otros refieren a los *contenidos de los talleres*, y puede percibirse como valoran los saberes “extra escolares”:

Entr: -En la escuela estuviste el año pasado en el proyecto de una obra de teatro con P. ¿Es profesor de literatura también?

Y: -Sí, más o menos. Nos enseña lo absurdo, la lectura, todas esas cosas. Muy bueno. Y la obra no tenía el nombre exactamente, creo que era algo como “El conventillo y el diablo”. Estuvo muy buena, yo me moría de vergüenza.

Entr: -¿Fue en el acto de fin de año?

Y: -No me acuerdo bien. Este año el profesor pensó hacer obras para chicos. Vamos a ver si funciona. A veces viene a leernos un ratito y se va. Pensó que no iba a salir la obra, dijo: “sale la obra y me rapó”. ¡Y se rapó!

Entr: -Lo vi rapado.

Y: -Yo no lo podía creer. Salió la obra y se rapó.

Entr: -Este año están con proyecto de literatura, de escritura.

Y: -Sí, inventamos obras o nos dan una imagen y de ahí tenemos que sacar una obra, problemas, todo lo que sea. Está bueno. Los otros días, abrí un libro y un chico dibujaba la figura que le tocaba y entre los otros teníamos que inventar algo. A mí se me ocurrió inventar algo con lo de discriminación porque pasa a toda hora en todo momento. Está en la calle, en el colegio.

Entr: -¿Acá en la escuela?

Y: -Sí.

Entr: -Porque me habías dicho que con los compañeros había algunos roces.

Y: -Hay.

Entr: -¿Vos hiciste así alguna materia? *(Ante la posibilidad de “perder la regularidad” por inasistencias, recuperan con clases extras o yendo en períodos de examen)*

W: -En Biología.

Entr: -Claro. Que al final la pasaste.

W: -Tenía que venir hasta los sábados a la escuela.

Entr: -¿Los sábados? ¿Por qué los sábados?

W: -Tenía que venir los sábados. En serio. Veníamos nosotros antes.

Entr: -¿Los sábados qué hacían?

W: -Veníamos a... Porque te corría la falta. Si vos faltabas... Nosotros veníamos en la semana. Y tenías que venir sí o sí los sábados a Recreación. Veníamos los sábados a Recreación. Y como la profesora de Biología daba un curso los sábados, teníamos que venir los sábados. Así que veníamos los sábados. Y nos íbamos a bailar los viernes y el sábado aparecíamos...

Entr: -Sin dormir. ¿A qué hora? ¿Sábado a la mañana?

W: -Sí. Los sábados a la mañana. Llegábamos a casa, nos bañábamos, tomábamos algo y traíamos el termito con el mate cocido. La directora igual nos preparaba el mate cocido, las

galletitas... Y veníamos acá. Hacían juegos, todo. Estaba re bueno. Nosotros no faltábamos ni un sábado.

Entr: -Mirá. ¿Venías con tus hermanos?

W: -Sí. Con mis hermanos. Veníamos a jugar a la pelota. Veníamos a jugar al handball. Hacíamos talleres de velas. ¿Qué más hicimos? Velas... No sé. Un par de talleres largos. Estaba re bueno. No sé por qué no me acuerdo.

Entr: -¿Ahora ya no hay más talleres el sábado?

W: -No, no hay más. Ni en la semana. Porque antes, en la semana, también había.

Entr: -¿Ahora no hay más talleres en la semana?

W: -No.

Entr: -¿Música no hay, esas cosas? Antes había Música, ¿no?

W: -Sí. Había Música y todo.

Entr: -¿Vos hiciste algunos de esos talleres?

W: -Sí. Yo hice casi todos.

Entr: -Ah, ¿sí? ¿Cuáles hiciste? ¿Te acordás?

W: -Yo hice música con un profesor que era profesor de Informática y era profesor de música. Y bueno, de velas con la profesora de Biología. Hacíamos velas. Y no me acuerdo que más hacíamos. Algo más hacíamos aparte de velas. Bueno, no me acuerdo. Y también hacía... Ah, plantábamos acá. Toda esa cosa...

Entr: -¿Huerta?

W: -Sí, huerta. Plantábamos ahí y todo.

Entr: -Buenísimo.

W: -Después jugábamos a la pelota...

En este relato sobre los talleres, aparece una arbitrariedad –la obligación de ir los sábados– que en apariencia no es vivida como tal por la alumna.

Por otra parte, en el caso que sigue, se plantea la tensión ante los proyectos que no funcionan o no logran consolidarse por falta de continuidad o rigurosidad.

Entr. 2: -En la escuela, así con los talleres que hay...

R: -Sí, me prendí con los talleres. Una vez, el año pasado, hicimos un taller de un cortometraje. Que bueno, al final no quedó en nada, pero nos prendimos todos. No lo terminamos, no llegamos. Después hubo un taller de música, que propuse yo, y lo armamos.

Pero bueno, yo después empecé un conservatorio y no pude venir y lo dirigía D. Después los pibes no empezaron a venir y también quedó en nada. Después hubo dos chicos y dos chicas que venían, que nos daban... No me acuerdo qué clase era, pero nos juntaban a todos -a un grupo- y nos hablaban. Así como psicólogos, y después hacíamos trabajos. Hay proyectos, la escuela está buena. Tiene buenos proyectos, está bueno.

Entr. 2: -Y de la escuela anterior ¿te acordás de talleres?

R: -No, en la escuela anterior no teníamos talleres. Teníamos muchas materias y salidas. Pero talleres así como acá, no. Están buenos los talleres.

Entr. 1: -¿Y los talleres los arman los profesores o ustedes pueden proponer alguna cosa?

R: -Lo que pasa es que eso de proponer está bueno. No lo hablamos con la directora pero siempre hay ideas. Lo que pasa es que no lo hablamos. Los talleres, los que tuvimos, por lo general los armaron ellos. Ellos venían y proponían y el que quería iba.

Entr. 1: -Y si vos tuvieras que armar alguna propuesta acá, de talleres. O proponerle algo a los profesores, ¿qué pensás que haría falta o que les gustaría tener?

R: -Tenemos con un profesor teatro. Está bueno porque el profesor da teatro, trae libros para que leamos, está bueno. Es copado el profesor. Pero hay muchos que no le dan bola. Yo le dije a él “¿Por qué no agarrás a los que nos interesa de verdad y vamos a hacer la obra?” Porque a mí me gusta todo lo de la obra y todo eso, y hay muchos pibes que estaban enganchados. Pero la mayoría no dan bola, quedan a un lado. Y estaría bueno eso. Si tuviera que decir algo, de hacer talleres. Uno de música estaría bueno, hay muchos chicos músicos en la escuela. Pero que sea para los que en verdad quieren hacerlo. Después, cursos de computación estaría bueno. Hay computación.

Entr. 2: -Sí, lo vemos.

R: -Sí, pero estaría bueno que haya... Después, el año pasado se había hablado de profesor de música. Profesor de bajo, de guitarra. Eso estaría buenísimo, porque vendría un montón de gente, un montón.

Entr. 1: -¿Hay muchos que hacen música?

R: -Hay muchos que tocan y hay muchos que les interesa aprender a tocar.

Entr. 1: -Claro yo los viernes vine unas buenas veces y vi algunos chicos que estaban aprendiendo, se están enganchando, sí.

R: -Estábamos ¿Viste? Pero no es nada serio todavía. Pocos, no hay tanta cantidad.

Entr. 1: -Sí, hay poquitos. Cuatro, cinco son.

R: -Sí, porque falta más seriedad. Estaría bueno buscar profesores, salir a buscar a los conservatorios.

Finalmente, el estudiante aporta algunas sugerencias de lo que considera sería atractivo para el alumnado de la escuela.

-Otro grupo de estudiantes alude a los *saberes para el trabajo* que de un modo u otro han adquirido en la EdR.

Entr. 1: -¿Acá en la escuela han tenido talleres o alguna capacitación o formación específica orientada al trabajo o algo así?

R: -Tuvimos talleres de trabajo, para buscar trabajo. Tuvimos educación sexual, después tuvimos la parte del corto, la parte de música. Tienen proyectos, está bueno. Y me imagino que tienen pensado más...

Entr. 1: -¿Y lo que es orientado hacia el trabajo qué tal ha sido?

R: -Te enseñan a armar el currículum, cómo ir a la entrevista. Lo que te enseñan en cualquier otro lado. Armar un currículum te lo enseñan en todos lados que tenés ese tipo de materias. Y eso es un tema, porque encontrar tu primer trabajo, si no tenés alguien que te ayude, no sabés como manejarte. Y es importante. Lo del currículum, armarlo para buscar trabajo, es una materia re importante.

Y concretamente a los aprendizajes realizados también en otros espacios, propiciados por los vínculos institucionales de la escuela:

Entr: ¿Y algún taller o alguna optativa?

V: Hice un curso de... cómo se llamaba... Había una especie de taller que te preparaban...

Entr: Ah, ¿uno de los viernes?

V: Sí, era los viernes y te preparaban para un futuro, cómo tenías que armar el currículum.

Entr: Con relación al trabajo, para buscar trabajo.

V: Los primeros seis meses hacíamos ese taller y después te mandaban a otra escuela a hacer computación y podías estudiar Windows y Word y el año que viene también ibas a estudiar Excel y Power Point.

Entr: ¿Esto fue este año?

V: No, el año pasado en tercero hice Windows y Word y este año hice Excel y Power Point.

Entr: ¿Y te sirvió, te ayudó?

V: Sí, sí. Porque te enseñan cosas importantes, básicas, elementales de cómo armar un currículum. La profesora me había dado un disquete y está muy bien hecho el currículum.

Entr: Bueno, y vos estabas haciendo este curso de informática afuera... ¿lo estás haciendo ahora también?

O: Sí.

Entr: ¿Hace cuanto empezaste con esto?

O: Y, el año pasado, en el segundo cuatrimestre.

Entr: ¿Y cómo vas con eso? ¿Que te estás llevando de ese lugar?

O: Ahí es como que aprendés más todo lo que es, o sea yo me metí en la parte informática.

Entr: ¿Eso es del C.E.N.S.?

O: Sí.

Entr: ¿Talleres laborales del C.E.N.S.?

O: Sí.

Entr: ¿Dónde lo cursas?

O: Eh... en Luz y Fuerza. Está sobre Perú.

Entr: Sería el sindicato de lo que era la empresa eléctrica, en su momento que era SEGBA.

O: Si ahí voy desde el cuatrimestre pasado. Empecé con operador de PC. Porque ahí se cursa por cuatrimestre.

Entr: ¿Del año pasado, no?

O: Sí, eso, del año pasado. El segundo cuatrimestre del año pasado. Ahí empecé operador de PC, después el primer cuatrimestre de este año hice Internet y ahora estoy haciendo Excel y Power Point. Y planeo seguir el año que viene.

Entr: ¿Y esto pensás que te puede llegar a servir para el trabajo?

O: Y, en sí, sí, porque últimamente para todo te piden conocimiento de PC.

Entr: Claro.

O: Así que dentro de todo me viene bien para llenar el curriculum, como quien dice. Pero también me va a servir para la carrera que voy a seguir. (Planea estudiar analista de sistemas).

En el último caso, una estudiante expresa el valor de la propuesta formativa de una pasantía, en la cual ha ingresado por intermedio de la EdR.

Entr: ¿Vos trabajás de día?

S: Sí, de 9.00 a 1.00 de la tarde, pero igual es hasta el 20 de diciembre eso.

Entr: ¿Y eso forma parte de un taller o de una pasantía que se organiza desde acá?

S: Sí.

Entr: ¿Es un convenio que tiene la escuela?

S: Sí, es un proyecto que hace la escuela para los chicos, para que hagan una pasantía y tengan una experiencia laboral, por eso se llama ‘aprender trabajando’.

Entr: ¿Y hay muchos que van de acá?

S: Seremos seis o siete. No son muchos porque no les aceptan muchos que lleven. Somos tres que trabajamos en el Borda y habrá dos o tres que trabajan en el Udaondo, en el de Gastroenterología.

Entr: ¿El que está acá cerca?

S: Sí, acá sobre Caseros. Ahí trabajan ellos. A mí me tocó el de los locos (risas).

Entr: ¿Y cómo es la experiencia de trabajar?

S: Bien, es linda, es bastante linda. Te enseñan un montón. El otro día que fui y tuve que sacar doscientos sesenta fotocopias... Administración ahí, como pasantía te enseñan de todo. En pasar cuántos partes médicos te faltan, guardar papeles, manejar recibos de sueldo, sacar fotocopias como me pasó a mí, pasar archivos a computadora, guardar archivos, de todo hacemos, te manejas con todo, con atención al público...

Contrariamente, una alumna pone de relieve el déficit de unos saberes específicos en la escuela, para ella centrales por sus intereses y la relación con sus proyectos futuros.

Entr: ¿Se te ocurre, imaginándote, si tuvieses que hablar con la directora de la escuela, qué cambios le propondrías o qué cosas que estén buenas?

C: Cambios ninguno. Pero, estaría bueno que haya Educación física, eso sí.

Entr: ¿No hay en ningún año?

C: Sólo uno, primer año creo.

Entr: ¿No hay optativo, un taller?

C: No.

A modo de cierre

A lo largo de la ponencia se ha intentado reconstruir las experiencias formativas de los estudiantes en las EdR. Como puede apreciarse, las respuestas obtenidas han excedido las referencias específicas a los aprendizajes realizados. Aunque en todos los casos iluminan una cuestión insoslayable: el derecho a la educación implica que los adolescentes y jóvenes estén en la escuela, al tiempo que logren aprendizajes relevantes.

Referencias bibliográficas

Briscioli, Bárbara y Toscano, Ana Gracia (2012) “La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina”. Presentado en el Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano organizado por el GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CLACSO). Santiago de Chile, 16 y 17 de julio de 2012.

Briscioli, Bárbara (2011b) “Dificultades y arbitrariedades que obstaculizan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes”. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CLACSO. Buenos Aires, 10, 11 y 12 de noviembre de 2011. Ponencia publicada en CD: ISSN 2250-4486.

Briscioli, Bárbara (2011a): “*Acá te explican, te tienen paciencia*”. Fragmentos de estudiantes entrevistados en Escuelas de Reingreso. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina. 8 al 12 de agosto de 2011. Carrera de Sociología, FSOC, Universidad de Buenos Aires - Instituto de Investigaciones Gino Germani, FSOC, UBA Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

“AVANCES DEL ESTUDIO SOBRE LAS ELECCIONES EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES DE SECTORES MEDIOS QUE DEJARON LA ESCUELA SECUNDARIA”

Evangelina Canciano

CONICET- UNGS

evacanciano@yahoo.com.ar

Palabras claves: ITINERARIOS EDUCATIVOS- JÓVENES DE SECTORES MEDIOS - ELECCIONES EDUCATIVAS- ESCUELA SECUNDARIA – ABANDONO ESCOLAR

Resumen

En tiempos de expansión de la obligatoriedad escolar no son pocos los interrogantes y los desafíos que se enuncian en torno a la escuela secundaria y, en particular, respecto del acceso, permanencia y egreso de “todos” los adolescentes y jóvenes en este nivel del sistema educativo. Al mismo tiempo, algunos antecedentes comenzaron a llamar la atención acerca de los notorios porcentajes de jóvenes de sectores medios que están dejando la escuela secundaria. ¿Cómo interpretar este fenómeno en el caso de jóvenes y adolescentes que por su condición social y familiar suele considerarse que se trata de una situación poco frecuente o, a veces, incluso inconcebible? ¿Qué pone de manifiesto el hecho de que mientras la preocupación parece estar puesta en la escolaridad de los sectores populares, los jóvenes de sectores medios pasan a formar parte de los porcentajes con trayectorias escolares inconclusas? Interrogantes que interpelan un conjunto de supuestos que están en el corazón de la expansión de la obligatoriedad escolar y en el centro de las concepciones históricamente construidas sobre la valoración social de la escuela secundaria.

Considerando estos datos como indicios de novedades y buscando corrernos de la indagación habitual centrada en las “causas” del abandono escolar, en la tesis de doctorado venimos trabajando sobre los itinerarios educativos de jóvenes de sectores medios, sus rasgos y modalidades. En particular, nos centramos en el estudio de las elecciones educativas de los que dejaron la escuela secundaria, desde el supuesto de que dejarla no necesariamente implicaría la retirada de todo ámbito educativo y de que examinar en torno de sus elecciones educativas puede aportar conocimientos sobre el abandono escolar por otra vía. De modo que en la investigación se busca focalizar en las siguientes preguntas: ¿Adónde van los jóvenes

cuando dejan la escuela secundaria? ¿Transitan por otras organizaciones educativas? ¿De qué otros modos se están formando? ¿En qué saberes? ¿Por qué los eligen? ¿Cómo interpelan estas elecciones a las explicaciones existentes sobre el abandono escolar? Estos interrogantes se espera abordarlos mediante una metodología que apunte a producir dos tipos de información: a) reconstruir cuantitativamente la situación educativa de los jóvenes a nivel nacional y jurisdiccional, b) reconstruir las trayectorias educativas escolares y fuera de la escuela de los jóvenes que la dejaron, a través de entrevistas semiestructuradas a una muestra construida sobre criterios preestablecidos.

Respecto del estado de avance cabe señalar que se han revisado y sistematizado los antecedentes del fenómeno estudiado. Asimismo, se ha avanzado en la elaboración del estado de discusión y marco de referencia lo cual permitió ajustar y delimitar con mayor precisión el problema de estudio y avanzar en la definición metodológica del diseño de la investigación.

En las Jornadas se compartirá un trabajo estructurado en dos partes. En la primera parte se planteará el estado de discusión sobre escuela media y abandono escolar en tanto temática central en la que se inscribe el objeto de estudio. En la segunda parte se esbozarán algunas cuestiones teórico-metodológicas respecto de la reconstrucción de las trayectorias educativas.

“Un nuevo conocimiento se construye siempre contra las representaciones existentes. (...) Un conocimiento nuevo se edifica rasgando el velo de las ilusiones que cubren la realidad, ilusiones necesarias para el correcto funcionamiento de la realidad social, pero que son obstáculos epistemológicos para la edificación de nuevos conocimientos (...).” (Baudelot, 2010: 182).

1. Presentación

Desde el punto de vista del devenir del proceso de investigación cabe reconocer que el objeto de estudio no viene dado, no es estático, ni surge de una vez claramente delimitado. Por el contrario, su especificación constituye el trabajo mismo de la investigación. En este sentido, se podría señalar que en una primera instancia el interés estuvo puesto en indagar acerca de los efectos educativos del tránsito de jóvenes y adolescentes por organizaciones educativas situadas fuera del sistema escolar. En el intento de plantear un conjunto de interrogantes orientadores para el trabajo, la búsqueda, lectura y análisis de antecedentes se constituyó en un punto clave. Los hallazgos y reflexiones realizados en esa tarea reorientaron el foco de atención hacia el asunto del llamado abandono escolar en el nivel medio del sistema

educativo, resituando en relación a esta situación educativa la preocupación por el lugar y peso de las organizaciones educativas ubicadas fuera del sistema escolar en los itinerarios educativos y vitales de los jóvenes. Así surgieron dos grandes grupos de interrogantes. Por un lado, aquellos que apuntaban más a atender la trayectoria escolar: *¿Por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria? ¿Cuáles son las características del abandono escolar en clave de composición social? ¿Qué explicaciones circulan en torno del abandono escolar?* Y un segundo grupo de preguntas dirigidas al después de dejar la escuela: *¿Adónde van los jóvenes cuando dejan la escuela secundaria? ¿Transitan por otras organizaciones educativas? ¿De qué otros modos se están formando? ¿En qué saberes? ¿Por qué los eligen? ¿Cómo interpelan estas elecciones a las explicaciones existentes sobre el abandono escolar?* En la lectura de los antecedentes reunidos fuimos construyendo un estado de la situación sobre lo pesando, lo dicho y lo no dicho en las investigaciones recientes dedicadas al abandono escolar. En el apartado siguiente nos proponemos dar cuenta del trabajo de sistematización de los antecedentes como instancia de revisión y ajuste del objeto de estudio y de reformulación de los interrogantes centrales de la investigación en marcha.

2. Avances en torno al estado de la discusión: sistematización de antecedentes

A medida que la sociedad asignó a la educación de las jóvenes generaciones el estatuto de ser un tesoro para el porvenir, la obligatoriedad escolar tomó “la forma de una bondad que posee la fuerza invencible de los fenómenos sociales que se propagan hasta hacerse universales superando las circunstancias específicas en que nacieron” (Cuesta, 2005). Hoy asistimos a tiempos de expansión de la obligatoriedad¹ escolar en nuestro país, y como sabemos no son pocos los interrogantes, las preocupaciones y los desafíos que se enuncian en torno a la escuela secundaria y, en particular, respecto del acceso, permanencia y egreso de “todos” los adolescentes y jóvenes en este nivel del sistema educativo. Al respecto se vienen realizando estudios que, con diferentes perspectivas y alcances, abonan al conocimiento de situaciones y problemáticas que caracterizan a la escuela secundaria hoy (momento en el que se registra una segunda inflexión en el proceso de masificación del nivel medio).

¹ La obligatoriedad escolar representa, como advierte Cuesta (2005) ya una parte de ese raro *consenso transcultural* adherido a la educación de masas. “Es un sobreentendido de alcance universal, asentado en la idea de la escolarización como camino imparabile hacia la felicidad, que ha gozado de un recubrimiento justificativo y mítico reincidente y acrítico, erigido sobre

una peculiar mezcla de retazos de liberalismo y socialismo”. En nuestro país, como recuerda Southwell (2011: 55), aún es una tarea pendiente un estudio sobre las discusiones que se derivaron de la obligatoriedad de la educación secundaria que estableció la Ley de Educación Nacional de 2006.

En particular, en las últimas dos décadas proliferaron los análisis sobre: el movimiento de la matrícula del nivel medio del sistema educativo (Capellaci, Miranda, 2007), los rasgos pedagógicos del formato o modelo organizacional tradicional de la escuela secundaria y su configuración histórica enfatizándose sobre los orígenes y los avatares del nivel (Terigi, 2008; Acosta, 2011), la función social del nivel medio caracterizado por una tradición orientada a la formación de la “elite” y su tendencia más reciente a sostenerse la necesidad de una escuela secundaria que esté dirigida a “todos” (Dussel, 2009; Acosta, 2011) (una demanda propia del nivel primario que se extendió al secundario), los procesos de democratización del nivel medio combinados con dinámicas de segmentación y fragmentación las cuales participan en la producción de viejas y nuevas formas de desigualdad educativa (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2009). En términos generales los análisis llegan a plantear el asunto en términos de los sentidos de la escuela secundaria en la actualidad y el problema del desgranamiento y abandono escolar.

Entre los estudios centrados en el problema de la movilidad de la matrícula y el abandono escolar encontramos los trabajos recientes de Acosta (2011), Capellaci, Miranda (2007) o los del SITEAL (2008/2009) en los cuales se parte de señalar que hoy son cada vez más las/los adolescentes y jóvenes que transitan por la escolaridad secundaria, al tiempo que dicha expansión no encuentra correlación en los resultados de egreso y terminalidad de los estudios secundarios. En efecto, entre el incremento de la matrícula del nivel medio y la evolución de los egresados se abre una brecha: es “la contracara de los fenómenos de retraso y abandono escolar” (Capellacci, Miranda, 2007: 15). Aquí radica una de las tensiones más complejas que atraviesan a este nivel del sistema educativo, y uno de los puntos críticos frente a los desafíos que plantea la obligatoriedad secundaria.

Ahora bien, si nos detenemos en las características de los fenómenos de retraso y abandono escolar para el caso del nivel medio, ¿qué tendencias se pueden observar según estos estudios? En clave de la composición social, ¿cómo se distribuyen los porcentajes de deserción escolar? Las investigaciones revisadas muestran que la situación de expansión y los logros vinculados a la democratización del nivel secundario “se ven permanentemente

tensionados por las dificultades que enfrenta la población escolar para permanecer y culminar los estudios secundarios, especialmente la que provienen de los sectores más desfavorecidos (Capellacci, Miranda, 2007; Binstock y Cerruti, 2005).

En efecto, son varios los estudios que coinciden en señalar la fuerte asociación existente entre abandono escolar y pobreza (Gallart, 2000; Gajardo y Milos, 2000, citado en Binstock y Cerruti, 2005). O como se describe en un informe del SITEAL (2008) el nivel socioeconómico es un factor de gran incidencia en las trayectorias escolares de los adolescentes. Ahora bien, si esto es así cabe plantear por qué nos proponemos estudiar a los jóvenes de los sectores medios que dejan la escuela secundaria. ¿Acaso no se estaría considerando un grupo poblacional minoritario y escasamente representativo a los fines de una indagación dedicada al estudio de los itinerarios educativos de adolescentes y jóvenes que dejan la escolaridad?

En este punto cobran visibilidad algunos trabajos recientes en los que se enfatiza que una lectura más aguda de los datos, como sugiere el mismo informe del SITEAL (2008- 2009), pone de relieve la necesidad de introducir matices significativos a los argumentos que expresan una correlación causal entre abandono escolar y pobreza. Según el citado informe, para América Latina:

“Si se toma en cuenta el origen social de los niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se observa que, en las edades más tempranas, la gran mayoría –el 75%– proviene de los niveles sociales más bajos. En cambio, entre ellos solo el 8% proviene de los sectores sociales altos. A medida que aumenta la edad, la experiencia de la desescolarización deja de ser privativa de los pobres. Así, a los 17 años, el 31% de los adolescentes desescolarizados provienen de los sectores medios y el 17%, de los altos. Y la mitad provienen de los estratos sociales más postergados” (SITEAL, 2009: 3).

Más adelante, en el informe se agrega lo siguiente:

“En el conjunto de América Latina, entre los 7 y 12 años, ocho de cada diez niños desescolarizados provienen de hogares de los sectores sociales más postergados, mientras que a partir de los 13 comienza a ser cada vez más importante la participación de los sectores medios, de tal forma que a los 16 años, cuatro de cada diez adolescentes desescolarizados provienen de este sector social”. (SITEAL, 2009: 1)

Cabe hacer aquí una distinción: en términos de “probabilidades”, lo cual supone un punto de vista predictivo, se llega a sostener que si un adolescente pertenece a los estratos sociales más

altos es altamente probable que esté escolarizado; en cambio, “si pertenece a los grupos sociales más desfavorecidos, su suerte es más incierta, y lo más probable es que esté desescolarizado” (Ibídem: 3). Sin embargo, cuando se va más allá de los argumentos sobre las probabilidades y se miran de frente los porcentajes que arrojan las estadísticas, las conclusiones de los citados informes muestran considerables matices. En especial, se tornan visibles los porcentajes de jóvenes (entre los 16 y 17 años) “que si bien no provienen de los hogares con carencias socioeconómicas más profundas, tampoco asisten a la escuela”. (SITEAL, 2009: 1).

En una ponencia anterior (Briscioli y Canciano: 2012) lo denominamos como el argumento de “*los que tienen más o menos chances de abandonar la escuela secundaria*”.

En nuestro país, Minujín y Anguita en su libro “*La clase media seducida y abandonada*” del año 2004, muestran que el abandono escolar es un asunto que crece a medida que aumentan las edades y que atraviesa, también, a las clases medias:

“En las familias de ingresos medios-altos, o sea para el 40% más rico de la población, más del 92 de los adolescentes entre 16 y 17 años continúan sus estudios. Este porcentaje comienza a disminuir rápidamente; en el siguiente grupo de familias, aquellas que corresponden a los sectores medios, la deserción alcanza al 30% para el mismo grupo de edad. Por su lado, la deserción para la clase media baja, los nuevos pobres y los pobres estructurales supera el 40%” (Ibídem: 162).

Claramente es en los sectores más pobres donde se presentan las tasas de retraso y abandono más altas. Sin embargo, también la clase media presenta estadísticas significativas: un 22% de los de familia del segundo quintil y un 15 % del tercero, tienen un hijo que ha abandonado el secundario antes de finalizarlo” (Ibídem: 164). Datos similares se encuentran en el Documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, durante el año 2008, para la discusión sobre la escolaridad secundaria en el país.

En dicho documento se destaca que “si bien el porcentaje de jóvenes que estudian es mayor entre los no pobres que en los pobres, se destaca el hecho de que uno de cada cinco jóvenes no pobre entre 15-19 años no estudia”. (MEN, 2008).

Estos antecedentes advierten sobre datos aún escasamente atendidos en el campo educativo que exigen una mayor consideración e inauguran preguntas poco exploradas e interpelarían un conjunto de supuestos que están en el corazón de la expansión de la obligatoriedad escolar y en el centro de las concepciones históricamente construidas sobre la valoración social de la

escuela secundaria: ¿Cómo interpretar este fenómeno en el caso de jóvenes y adolescentes que por su condición social y familiar suele considerarse que se trata de una situación poco frecuente o, a veces, incluso inconcebible? ¿Qué pone de manifiesto el hecho de que mientras la preocupación desde ciertos lugares está puesta en la escolaridad de los jóvenes de sectores populares, los jóvenes de sectores medios pasan a formar parte de los porcentajes de jóvenes con trayectorias escolares inconclusas? ¿Cómo interpretar este hecho en un país cuya clase media se ha configurado en una íntima articulación con la escuela secundaria como vía de acceso a la universidad o a una cierta posición laboral? ¿De qué modos cuestiona a las explicaciones producidas en torno al abandono escolar en este nivel del sistema educativo?

Considerar específicamente los porcentajes de jóvenes de sectores medios que dejan la escuela secundaria introduce una variante menos analizada en cuanto lleva a explorar qué otros aspectos que no estén relacionados con el nivel social de origen pueden estar detrás de los procesos de interrupción o abandono de la escolaridad secundaria en el caso de los adolescentes y jóvenes. ¿Qué explicaciones se dan cuando la situación del abandono escolar se produce en jóvenes de sectores medios? En este caso se señala que los motivos más frecuentes de deserción están asociados con “problemas de rendimiento, desinterés, falta de gusto por ir a la escuela, escasa dedicación al estudio” (Binstock, Cerrutti, 2005: 125). De este modo las explicaciones refieren a:

- Que los jóvenes de clase media que desertan en general son jóvenes que “se desvían de la norma” (Ibídem, 2005), en tanto sus padres o adultos responsables dan casi por sentado que sus hijos deben terminar el nivel medio y, de hecho, muchos de los asistentes señalan que graduarse constituye “un deber de hijo”.
- Falta de límites impuestos por los adultos responsables, padres que no han reaccionado con la severidad o autoridad suficientes para revertir la decisión de abandonar de sus hijos, que tampoco les han exigido ocupaciones alternativas como salir a trabajar, y facilitan que sus hijos tengan una vida cotidiana sin responsabilidades ni sobresaltos (ibídem: 125).
- Que los jóvenes creen “perder el tiempo” por asistir a la escuela, poniendo en duda la utilidad de la formación escolar, como si tuvieran la certeza de que cuentan con otras habilidades o redes que les permitirán seguir adelante, más allá de la escuela.
- Aunque en menor medida, problemas de inestabilidad y conflictos familiares que incide de manera directa sobre la trayectoria escolar, porque contrariamente al estereotipo de familia estable, un importante número tiene una historia familiar poco sencilla, han vivido

separaciones de los padres, muchos no han convivido o conocido a alguno o ambos progenitores y han sido criados por abuelos y u otros parientes, otros también han estado expuestos a situaciones de violencia familiar, drogas y alcoholismo;

- Se encuentra un grupo cuyos motivos más frecuentes se relacionan con situaciones vitales traumáticas que alteraron la concentración y el interés por las tareas escolares (Binstock y Cerutti: 125; Kantor, 2001).

Este sintético inventario se consume con las explicaciones basadas en aspectos relacionados con la subjetividad, formas de socialización, elecciones e identidades de los adolescentes (SITEAL (2008-2009). En el informe del SITEAL esta situación se nombra como la “*condición juvenil*”. Con esta categoría se hace referencia al momento que están viviendo, su necesidad de ir despegándose de mandatos familiares, de construir una identidad que los proyecte hacia el futuro o de vivir un momento de rebelión necesario para su constitución como sujeto adulto, aspectos que “sin duda” llevan a que la relación que puedan establecer con su escuela –en tanto institución formal y adulta– sea compleja” (SITEAL, 2009: 3). Desde esta perspectiva se desliza una visión en la que habría “algo” que tiene que ver con *el ser adolescente* que estaría desafiando a las escuelas y sus respuestas disponibles, a diferencia de otros momentos históricos.

Según este informe dos fenómenos se articulan entre sí: uno de ellos tiene que ver con la relación entre los padres y sus hijos y, el otro, refiere a la relación de los padres con la educación media. Se afirma que cuando los hijos llegan a la adolescencia, se inicia una redefinición de las relaciones de autoridad que operan dentro del núcleo familiar. Los hijos pasan a ser cada vez menos maleables, más autónomos, y esto se traduce en un debilitamiento de la capacidad de los padres para influir en las elecciones y decisiones de ellos. En cuanto a la relación de los padres con la educación media destacan que mientras respecto de la educación primaria las familias buscan que sus niños pasen por la experiencia escolar; esta valoración tiende a decaer cuando se trata de la educación media. Para muchos padres no es inaceptable que sus hijos adolescentes dejen la escuela, incluso en muchos casos los acompañan en su decisión. De modo que una menor incidencia en las decisiones de los adolescentes, acompañada en muchos casos por una escasa convicción respecto a que la educación media es un valor, propician un escenario en el que la desescolarización es una opción posible entre tantas otras que aparecen frente a ellos (SITEAL, 2009: 4). En un estudio sobre los niveles de legitimación que los jóvenes otorgan a las instituciones y a sus

representantes, según su grado de integración o no al sistema, dado por la educación y el trabajo, Mayer señala que en el caso de algunos jóvenes puede vislumbrarse el sostenimiento de una serie de prácticas y elecciones para evadir los circuitos formales de búsqueda de trabajo y ponen en funcionamiento un capital social heredado. En este marco, si bien los valores meritocráticos subsisten en estas prácticas también se combinan con estrategias, valores y formas de relacionarse que Van Zanten denomina parentocracia, es decir, un conjunto de redes de capital social relevante provista por las propias familias. Mayer explica que para este autor la meritocracia declina por dos conjuntos de causas: el fin del período de expansión de una masa salarial estable cuyo nivel de escolaridad y remuneración le permitía estar en los sectores medios y la expansión de la escolarización y la devaluación de las credenciales educativas (2009: 59). Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Argentina.

Sintetizando lo anterior, tres elementos se destacan como explicación del abandono escolar para el caso de los jóvenes de sectores medios: se trataría de jóvenes que se desvían de la norma; padres permisivos que admiten que sus hijos dejen de la escuela y la condición juvenil en la cual bien pueden resumirse las dos anteriores.

En este rastreo de explicaciones construidas en torno al abandono escolar, en particular, cuando no puede explicarse por la vía de la condición socioeconómica desfavorable porque los que dejan son los jóvenes de los sectores medios, surge una pregunta: ¿Qué lugar tiene la escuela y sus condiciones organizacionales entre las explicaciones relevadas sobre el abandono escolar en el nivel medio?

Un informe del PNUD-Argentina (2009), en el cual se aborda el asunto del abandono escolar desde las percepciones de actores clave del sistema como son los directivos y docentes de la escuela secundaria y se analizan sus visiones sobre los programas específicamente orientados a la inclusión en la educación secundaria, entre las principales conclusiones expone el alto nivel de naturalización entre los adultos de referencia en el ámbito escolar acerca de la deserción y desgranamiento que se observa en el nivel secundario, y sobre la existencia de “fuertes consensos” respecto de cuáles son sus principales causantes. Al respecto observan el peso de los factores externos a la institución escolar y solo una minoría de los informantes contempla la posibilidad de que el abandono se deba específicamente a factores internos vinculados con las características de la institución escolar y su modelo organizacional. Desde la perspectiva de Dubet (2004: 4), esto podría pensarse como resultado de una de las

operaciones típicas del proyecto institucional moderno, en el que la escuela ocupa un lugar central: “su capacidad de externalizar sus problemas considerando que la causa de sus dificultades viene de su medio ambiente: desigualdades sociales, fallas de las familias, políticas públicas, capitalismo... La crítica no se orienta hacia la escuela, sino hacia a la sociedad que impide que su funcionamiento se desarrolle plenamente”. El asunto, una vez más, sería en qué medida la escuela, se torna objeto de interrogación, más que espacio neutro/vacío donde tienen lugar situaciones en las que ella poco tendría que ver y hacer.

El fragmento siguiente es representativo de estas conclusiones: “Nos preocupa el desertor porque es muy difícil traerlo, buscarlo. La escuela nos queda chica para su problemática. La del repitente es una problemática de la escuela, pero la del desertor no siempre, trasciende los muros de la escuela y entonces es más inabordable.” (Directora de escuela secundaria, citado en: PNUD, 2009: 43) Aquí se advierte la diferencia que se plantea entre ser repitidor y ser desertor. El repitidor es reconocido, aún forma parte de la escuela, se le presenta como una problemática sobre la que trabajar. El desertor, en cambio, queda ubicado más allá de sus muros, no siendo reconocido como una figura a la que se llega a través de condiciones institucionales diversas. Se torna así en una figura que se visualiza como autonomizada de sus condiciones de producción, por eso mismo inabordable.

De este modo el esfuerzo de sistematización de los antecedentes centrado en las explicaciones producidas en torno al abandono escolar en el nivel medio constituyó una instancia clave de re-visión y ajuste del objeto de interés hacia los jóvenes de sectores medios que dejaron la escuela secundaria, colocando el foco en sus itinerarios educativos, en particular, las decisiones y elecciones educativas de dos grupos específicos: a) los jóvenes que continúan su escolaridad en instituciones que dan títulos secundarios pero bajo otros formatos escolares; b) los que asisten a organizaciones educativas dedicadas a la enseñanza de saberes que no se enseñan en la escuela secundaria, y tampoco dan título secundario ni lo requieren como requisito de ingreso (por ejemplo, Escuelas de Artes, Conservatorios, Institutos de Danzas, etc.).

Dicha opción busca abarcar los itinerarios educativos de los jóvenes que dejaron la escuela secundaria y asisten a otras organizaciones educativas, y parte del supuesto de que dejar la escuela no significa necesariamente para algunos jóvenes quedar fuera de toda organización educativa. En esta reformulación los interrogantes centrales de la investigación en marcha actualmente están siendo planteados del siguiente modo: ¿Por qué dejaron la escuela

secundaria? ¿Por qué van a esas organizaciones? ¿Por qué las eligen? ¿Qué buscan allí? ¿Cómo construyeron la decisión de continuar sus trayectorias educativas en estas organizaciones? ¿Qué encuentran en estos ámbitos formativos?

2. Algunas consideraciones metodológicas

Se trata de un estudio de carácter cualitativo en cuyo marco se contemplará la continuidad de los recorridos educativos por parte de jóvenes pertenecientes a sectores medios⁸ que dejaron la escuela secundaria, a través de la elección de organizaciones

La noción de *jóvenes* constituye una construcción histórico-social y en discusión permanente desde las Ciencias Sociales en las últimas décadas. Después la segunda mitad del siglo XX, los jóvenes en tanto grupo y actor social ganan visibilidad en la escena social y política como consecuencia de una serie de procesos sociales vinculados con “la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico a través del cual los jóvenes menores se convirtieron en sujetos de derecho” (Reguillo Cruz, 2000: 24-25). No obstante, el nacimiento de la juventud como categoría de edad es de más larga data, según el historiador francés, Ariès el gran fenómeno que contribuirá a la emergencia de la juventud tal como la conocemos hoy es la escolarización progresiva de la educación. La escuela y la cultura escrita fueron los dispositivos que crearon una adolescencia hasta entonces desconocida. Esta escuela fue la que progresivamente separó a los escolares del resto de la población, efectuando una operación clave de distinción entre la juventud y la adultez como etapas sucesivas de la vida humana. En un primer momento, esta condición fue exclusivamente burguesa, siendo durante la segunda mitad del siglo XX - tras la “explosión escolar” que se extendió desde 1930 hasta nuestros días- cuando los rasgos que durante casi un siglo habían pertenecido tanto a una clase como a una edad se generalizaron sobre toda la sociedad (Ariès, 1995: 32). Dado que el énfasis de la presente investigación está puesto en la exploración de los itinerarios educativos de los jóvenes en sus condiciones contemporáneas, sin atarlos a las miradas normativas que nos proveen los modelos conceptuales dominantes de ser joven optamos provisoriamente por una comprensión de los jóvenes anclada más en la concepción de *moratoria vital* la cual comprende a “los jóvenes en su carácter de ser los nuevos del mundo y designa una experiencia particular que se caracteriza, entre otros factores, por percibir el mundo como nuevo, por poseer una memoria social aún breve y por tener una

distancia mayor respecto de la muerte y un proyecto de vida no realizado, con sus múltiples posibilidades abiertas” (Urresti, 2005: 10). En lo que hace a su grado de apertura y posibilidades, esta experiencia depende de la condición social (resulta más variada en sectores medios o altos, y más estrecha en sectores populares) y está tamizada por la historia de modo que la moratoria vital es también la memoria social de la propia generación y configuración de experiencias según las condiciones de vida.

Cuando se refiere a los *sectores medios* se reconoce que se trata de una definición conceptual que siempre ha sido problemática dentro de las ciencias sociales. “El uso del plural ya indica su heterogeneidad y la diversidad de situaciones lo cual es visible sobre todo en el plano ocupacional (Del Cueto y Luzzi, 2008: 61), un conjunto amplio que abarcaba desde docentes a comerciantes, de empleados públicos a trabajadores calificados y de profesionales a pequeños industriales, compartía tales convicciones (Lvovich, 2000: 51). Sin embargo, existen elementos que permiten delimitar las fronteras de las clase medias más allá de su posición entre las clases altas y populares: la expectativa de movilidad social ascendente, la garantía de que el trabajo y su compensación mantenían un vínculo indudable, la certeza de ser poseedores de una serie de derechos, la convicción de que la posesión de atributos educativos, culturales o del orden de los meritos individuales los distinguía con nitidez tanto de las clases dominantes como de los situados en los escalones inferiores de la estructura social. La relación privilegiada con la educación aparece entonces como el instrumento por excelencia de la movilidad social ascendente y, a la vez, como el criterio distintivo respecto de las otras clases sociales (Lvovich, 2000, Minujin y Anguita, 2004; Adamovsky, 2009). En particular, por el papel que históricamente ha tenido la educación escolar en la configuración de este sector social, así como también la especial influencia de este sector en la legitimación y valoración socialmente sostenida de la escuela, en especial, de la escuela secundaria. Escolares con formatos variados en algún aspecto respecto de la escuela media común y de organizaciones educativas que no dan acreditación en el nivel.

Con el fin de profundizar sobre los estudios recientes que postulan la presencia de llamativos porcentajes de jóvenes de sectores medios que dejan la escuela secundaria se espera diseñar un instrumento que permita reconstruir una serie de datos cuantitativos para elaborar una caracterización de las tendencias de la situación educativa de los jóvenes a nivel nacional y, principalmente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde se localizará el estudio (que contemple la situación del abandono escolar del nivel medio por parte de jóvenes

pertenecientes a sectores medios y su comparación con los porcentajes de jóvenes de otros sectores sociales, la existencia o no de variaciones después del establecimiento de la obligatoriedad del nivel, los movimientos recientes de la matrícula en el nivel según las modalidades de educación secundaria común y de jóvenes y adultos, entre otros aspectos).

Y para el abordaje de los itinerarios educativos y las elecciones educativas después de dejar la escuela secundaria se trabajará en la reconstrucción de las trayectorias educativas de jóvenes a través de entrevistas en profundidad a una muestra construida sobre criterios preestablecidos. Se considera que la entrevista constituye una herramienta privilegiada para la recolección de datos que permitan analizar los itinerarios educativos, sus rasgos y modalidades. Esto tiene lugar sobre la base de una situación donde lo que opera es el recuerdo y el hacer memoria como ejercicio de los sujetos para aproximarnos no solo a aquello que realizan, sino también a sus elecciones, percepciones y vivencias. En los últimos años se reconoce una revalorización de la búsqueda experiencial y testimonial que en un espacio dialógico ofrece la entrevista, en este marco se trata de ser conscientes que trabajar con relatos de los sujetos implica una postura particular sobre el acontecimiento de la palabra y la narración de los otros sobre sus propias vidas; así como también cierto recaudo en torno de la validez del “caso” como ejemplo arquetípico para una generalización y de la consideración de relato como transparente y fuente inmediata de verdad (Arfuch, 2010: 188).

Por *trayectorias educativas* se entienden los recorridos que realizan los sujetos en situación de formación, recorridos que en un mismo movimiento hace a los sujetos y a la institución. Desde este punto de vista, las trayectorias educativas constituyen un componente de la estructura organizativa y, al mismo tiempo, una producción de las organizaciones (Nicastro y Greco, 2009). En este sentido, es un concepto que se entiende como “un proceso complejo dentro del cual se entrecruzan una multiplicidad de factores objetivos y biográficos, relacionados con el contexto socioproductivo, con las condiciones de existencia de los jóvenes y con factores estratégicos individuales” (Mereñuk, 2010: 227). Así, las trayectorias educativas son procesos que actúan simultáneamente como condiciones y producciones (inacabadas). En el reconocimiento de este doble carácter de las trayectorias, en la investigación se focalizará sobre su dimensión de producción (situada y contextualizada) atendiendo a su expresión en las experiencias de los jóvenes (conjunto de movimientos, desplazamientos, relaciones de los sujetos con las instituciones y sus propuestas educativas, con sus expectativas y concreciones, percepciones, vivencias, etc).

En efecto, el concepto de *trayectorias educativas* es concebido en tanto herramienta teórico-metodológica mediante la cual hacer visible e identificar las modalidades y rasgos que configuran los itinerarios educativos de la población objeto de estudio. Asimismo, se parte de enfatizar la distinción entre *trayectorias educativas* y *trayectorias escolares*, en particular porque se considera que no son términos equivalentes ya que los recorridos educativos de los jóvenes no se reducen a su tránsito por la escolaridad como única organización educativa. No se trata de indagar únicamente trayectorias escolares, sino de considerar la noción de trayectoria educativa de modo que constituya un anclaje para el estudio de los itinerarios educativos de los jóvenes que transitan por otros ámbitos educativos y formatos escolares que exceden o se articulan con la escuela. En este punto cabe señalar que las nociones de *itinerarios educativos* y *trayectorias educativas* no son intercambiables sino conceptos diferentes, donde el primero resulta componente del objeto de estudio y el segundo un analizador.

Cuando se habla de las trayectorias educativas como un analizador se hace referencia a su papel de “*mediaciones*” o “*artificios*” para hacer ver y para hacer hablar rasgos, aspectos, particulares configuraciones que pueden ser registrados a través de ellos. Cada analizador, del mismo modo que los dispositivos, “*tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo invisible y lo visible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella*” (Deleuze, 1990). Para su abordaje. Junto con esta advertencia queda claro que ambos conceptos requieren ser sometidos a consecutivos ajustes en el movimiento de la operación desplegada en el trabajo de investigación.

Referencias Bibliográficas

ACOSTA, Felicitas (2011): La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Buenos Aires.

ADAMOVSKY, Ezequiel (2010): Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003. Planeta. Argentina.

ARIÈS, Philippe (1995): Las edades de la vida, en: Ensayos de la memoria 1943-1983. Norma. Bogotá.

BAUDELLOT, Christian (2010): Todo se sabe, y nada cambia. Las dinámicas de clase contra el conocimiento, en: Frigerio y Diker (comp.): Educar: saberes alterados. Del estante editorial. Buenos Aires.

BINSTOCK G y M CERRUTTI (2005): Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Unicef- Buenos Aires.

BRISCIOLI, Bárbara y CANCIANO, Evangelina (2012): “Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria”. Ponencia presentada en las Jornadas de Sociología. UNGS.

CAPELLACI Y MIRANDA (2007): La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina.

CUESTA, Raimundo (2005): Felices y escolarizados. Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Octaedro-EUB. España.

DELEUZE, Gilles (1990): ¿Qué es un dispositivo?, en: Michel Foucault filósofo. Gedisa. Barcelona.

DEL CUETO, Carla: LUZZI, Mariana (2008): Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)

DUBET, François (2004): ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Consultado en: www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy_oneoliberalismo.pdf

DUSSEL, Inés, y otros (2007): Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Fundación Santillana. Buenos Aires.

KANTOR, Débora (Coord.) (2001): “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA. 15

LVOVICH, Daniel (2000): Colgados de la soga. La experiencia del tránsito desde la clase media a la nueva pobreza en la ciudad de Buenos Aires, en: Svampa, Maristella (ed.): Desde abajo. La transformación de las identidades sociales. UNGS- Editorial Biblos. Buenos Aires.

MAYER, Liliana (2009): Hijos de la democracia: ¿cómo piensan y viven los jóvenes? Paidós. Buenos Aires.

MEREÑIUK, Alenka (2010): El lugar de las *decisiones* en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos populares, en: Jacinto, Claudia (comp.): La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Teseo/Ides. Buenos Aires.

MINUJIN y ANGUIA (2004): La clase media, seducida y abandonada. Edhasa. Buenos Aires.

MIRANDA, Ana (2009): Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI, en: Revista de Trabajo. Nueva época. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Argentina.

NICASTRO, Sandra y GRECO, María Beatriz (2009): Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. HomoSapiens. Rosario.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2000): Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Norma. Buenos Aires.

SITEAL (2008): La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la OEI.

SITEAL (2009): ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. UNESCO- IPE- OEI.

SOUTHWELL, Myriam (2011): La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato, en: Tiramonti, G. (comp.): Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO/HomoSapiens. Rosario.

TERIGI, Flavia (2008): Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en: Jóvenes y Docentes en el mundo de hoy. III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Argentina.

TIRAMONTI, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008): La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós. Buenos Aires.

URRESTI, Marcelo (2005): “Separaciones, islas y fronteras”, en: Todavía, N° 10, Fund OSDE. Buenos Aires.

Consultado en: www.revistatodavia.com.ar/todavia10/notas/urresti/txturresti.html

UMA ANÁLISE DAS DIFERENÇAS NOS ÊXITOS ESCOLARES SOB O OLHAR DE BOURDIEU

João Henrique da Silva

Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
jhsilva1@yahoo.com.br.

Resumo:

A instituição escolar tem o papel de desenvolver todos os seus educandos e prepará-los para a vida em sociedade. Ela precisa estar conforme os princípios de uma escola inclusiva e democratizadora. Contudo, há distinções entre os alunos: alguns são considerados “fracos”, outros “brilhantes”. Entretanto, não se sabe quais são os fatores que ocasionam as diferenças nos espaços escolares. Por isso, Pierre Bourdieu colabora para desvelar os aspectos ocultos que determinam os êxitos escolares. Demonstra que a posição social, o capital cultural, e entre outras variantes reforçam o destino escolar dos alunos e, conseqüentemente, conservar a origem social. Portanto, o presente artigo tem a tarefa de desmistificar a ideologia do dom ou da graça vivenciada no espaço escolar, para esclarecer os problemas de desenvolvimento passados pelos alunos.

Palavras-chaves: Êxito Escolar. Capital social e cultural. Bourdieu.

Introdução

A arte de educar traduz-se como atividade humana significativa para a gestação do novo ser que vem ao mundo. Este ser será moldado, transformado e inserido no tecido social. Ele irá se socializar e construir a sua dimensão humana no seu corpo de animal mamífero. Neste processo de inculcação de um saber coletivo e humano, o indivíduo torna-se “gente”. Todavia, o processo educacional não está isento de intenções e motivações dos gestores desse processo que carrega consigo expectativas, diferenciações, aprovações e qualificações ou desqualificações com relação aos estudantes, como agentes sociais.

Por isso, a questão a ser discutida neste artigo será as experiências dos agentes¹ sociais que influenciam no “sucesso” ou no “fracasso” escolar, numa perspectiva bourdieusiana. Indagar-

¹ Utilizar-se-á o conceito bourdieuano de *agente*, tendo em vista que o sociólogo francês defende um conhecimento teórico pela praxiologia. Assim, *agente* significaria um indivíduo que se encontra circunscrito no contexto social, numa teia de relações sociais, em vez de se usar o termo “sujeito”, pois este se compreende por

se-á decorrentemente o seguinte: por que existem as distinções dos alunos numa mesma classe escolar? Por que existem alunos em situação de “sucesso” escolar, enquanto outros se encontram em situação de “fracasso”? Quais os fatores escolares e sociais que distinguem e determinam os privilégios sociais?

Tais reflexões são fundamentais para compreender as modificações e os desenvolvimentos dos agentes sociais no espaço escolar, principalmente, porque este espaço tem uma importância social significativa, advinda das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. O acesso e a permanência do aluno na educação básica têm sido alvo frequente das políticas públicas, com o objetivo de qualificar mãos-de-obra para o mercado de trabalho. Essas políticas têm o objetivo de preparar dos indivíduos para o emprego e, conseqüentemente, para o crescimento econômico do país.

Todavia, a qualidade do ensino tem-se caído, como sugerem os discursos dos analistas educacionais. Mas não se sabe o certo qual é a causa dessa crise educacional. Alguns dizem que é o governo, outros os pais, ou a sociedade, ou a escola, ou os próprios alunos. Trata-se de responsabilizar e individualizar a culpa a alguém ou a alguns, pelo não crescimento econômico do país.

Este quadro complexo exige uma reflexão sobre as causas desses problemas. É necessário saber se os problemas educacionais não se referem a uma escola dominante que reproduz a estrutura social hegemônica, sob a qual a escola age de acordo com princípios neoliberais, capitalistas e massificadores. As pesquisas educacionais, após os anos 70, retratam uma escola seletiva, excludente e marginalizadora daqueles que não alcançam o esperado, sobretudo por causa das desigualdades sociais que se concretizarem também no espaço escolar.

Portanto, para ajudar a adentrar nestas questões será necessário conhecer, brevemente a biografia de Pierre Bourdieu, seu método e conceitos, bem como suas análises sociológicas quanto à sociedade e à escola.

1. Biografia e metodologia de pierre bourdieu

uma via do conhecimento fenomenológico e, principalmente, porque na filosofia o sujeito é um conceito trabalhado nas correntes do romantismo, kantismo e existencialismo que, por sua vez, Bourdieu tanto criticou. Além do mais, para este autor, o agente não é autômato, nem um calculador racional, mas um possuidor de *habitus*, ou melhor, possui disposições resultantes da experiência biográfica (BUSETO, 2006, p. 121).

Pierre Bourdieu nasceu em Denguim (1939) e faleceu em Paris (2002). Fez seus estudos na Faculdade de Letras e na École Normale Supérieure, onde obteve o diploma de Filosofia. E chegou a ser titular da Cadeira de Sociologia do Collège de France em 1981. (CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G.; 2004, p. 128-129).

Escreveu as seguintes obras: *Sociologia da Argélia* (1958), *Trabalho e trabalhadores na Argélia* (1963), *Os herdeiros* (1964), *A Reprodução* (1970), *Argélia ano 60* (1977), *A miséria do mundo* (1993), *Escritos de Educação* (1998), *A Economia das trocas simbólicas*, *O Poder simbólico*, *Questões de Sociologia*, *Razões Práticas*, *As Estruturas Sociais da Economia* e entre outros livros e artigos publicados.

Quanto ao referencial teórico de Bourdieu, Rodrigues (2004, p. 83) diz que o pensador francês retoma as reflexões durkheimiana e as combina com outras vertentes intelectuais, com a finalidade de demonstrar o peso do “sistema” sobre as práticas educacionais. Assim, o sociólogo francês compôs suas obras, baseando-se nos pensadores Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. (CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G.; 2004, p. 129).

Estes sociólogos clássicos contribuíram para que Bourdieu realizasse uma sociologia educacional muito influente no século XX e XXI. Além deles, o fato de Bourdieu ter estudado em Paris propiciou dialogar com outros autores e construir seu próprio método de análise social. Por isso, a sua síntese teórica baseia-se num modelo construtivismo estruturalista².

Dessa forma, o sociólogo francês refuta as metodologias do conhecimento teórico pela via fenomenológica e objetivista. Ele defende que o mundo social é objeto do conhecimento da praxiologia que, por sua vez, tem “como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivo constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições estruturadas* nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1972, p. 162-189, apud ORTIZ, 2003, p. 40).

Consequentemente, Bourdieu critica as perspectivas subjetivistas e objetivas com a finalidade de construir uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*. Isso consiste num projeto de uma sociologia renovada que busca superar, ao mesmo tempo, as distorções e os

² Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos, linguagem, mito, etc., estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou de constrear suas práticas ou representações. Por construtivismo, quero dizer que há, por um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação que são constitutivo daquilo que chamo de *habitus* e, por outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e de grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G.; 2004, p. 128, apud BOURDIEU, 1987b, p. 147).

reduccionismos das formas subjetivistas e objetivistas do conhecimento. (NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; 2006, p. 21-23).

Diante disso, o sociólogo francês implementa diversos conceitos na sua metodologia, tais como: *campo*, *habitus*, *capital cultural*, *capital político*, *capital social e econômico*, *espaço social*, condições objetivas, *agente social* e entre outros. Estes conceitos se interligam e são interdependentes, mas nesse artigo não se poderá explicar as definições desses conceitos.

3. A instituição educativa como reprodutora e mantenedora das desigualdades sociais

O método e os conceitos de Bourdieu auxiliam a refletir sobre as experiências dos agentes sociais quanto aos fatores influenciadores para o êxito escolar, pois a escola não se encontra neutra em relação à configuração social pré-existente.

Inicialmente, acrescenta-se que Pierre Bourdieu não foi um sociólogo da educação no sentido de lançar-se diretamente aos temas educacionais, uma vez que sua análise atenta-se, antes de tudo, ao social, aos aspectos relacionais da vida em sociedade. Mas o autor tem estudos com relação à educação que se encontra na obra “*A Reprodução*” (1970) escrita com Jean-Claude Passeron, “*Escritos de Educação*” e nos demais artigos escritos e obras publicadas por ele. Além do mais, diversos trabalhos dão subsídios para iluminar o papel da instituição escolar na sociedade.

Na obra “*A Reprodução*”, Bourdieu e Passeron têm como tese central que toda ação pedagógica é uma violência simbólica. Esta denota uma imposição arbitrária, dissimulada, e que vela as relações de força. Assim, a ação pedagógica impõe um determinado arbitrário cultural estabelecido por uma concepção cultural dos grupos e da classe dominantes. O dominante inculca valores e normas no sistema de ensino. (RODRIGUES, 2004, p. 86).

Neste trabalho pedagógico, o educando aceita e naturaliza os conteúdos e a cultura imposta à escola. Dessa maneira, “todo sistema de ensino institucionalizado visa em alguma medida realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica” (RODRIGUES, 2004, p. 87).

O fato é que o sistema escolar, como fator de mobilidade social, oculta a função de fator para a conservação social, uma vez que “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Assim, o sistema escolar torna-se injusto porque obedece a uma equidade formal que protege melhor os privilégios sociais do que a transmissão aberta dos privilégios. Neste caso, a escola atua do seguinte modo:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a **escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.** Em outras palavras, **tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.**

A **igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida,** ou, melhor dizendo, exigidas [...]. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideais inquestionáveis de igualdade e universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. **Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual,** mas ela tende a desvalorizar como “primárias” [...] e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins. (BORDIEU, 2008, p. 53, grifo meu).

Diante disso, retoma-se a problematização inicial deste artigo com a constatação de Bourdieu, segundo a qual que “um **jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade** que o **filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais** que um **filho de operário,** e suas chances são, ainda, **duas vezes superiores** àquelas de um **jovem de classe média**” (1998, p. 41, grifo meu). Inclusive, Bourdieu apresenta que as instituições de ensino mais elevadas possui o recrutamento mais aristocrático.

Assim, o pensador francês busca revelar quais são os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. De antemão, ele diz geralmente as diferenças de êxitos são atribuídas às diferenças de dons. Porém, esta análise é errônea, porque a classe mais alta tem um privilégio cultural que leva a seus filhos já serem os detentores de um certo “*habitus*” exigido pela escola. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Mas a diferença entre estudantes de diferentes classes sociais não pode ser suprimida somente por recomendações ou relações entre a família, ajuda dos pais no trabalho escolar, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais (BOURDIEU, 1998, p. 41). As diferenças decorrem porque “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo **capital cultural** e um certo *ethos*, um **sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados**, que **contribui para** definir, entre coisas, **as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar**” (BOURDIEU, 1998, p. 41-42, grifo meu).

Nesta linha de pensamento, a herança cultural corresponde nas classes sociais como a primeira diferença inicial na escola a ser realizada, pois a renda não é o motivo determinante para o sucesso escolar, uma vez que a “[...] ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Como diz Bourdieu (1998, p. 42): “[...] é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança”, porque até mesmo um desnível entre o pai e a mãe pode mudar o êxito da criança. Sem contar também que o nível cultural global dos ascendentes e outros parentes da família influenciam no aprendizado do aluno. (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Assim, Bourdieu afirma que a *posição social*, o *capital cultural*, o *ethos* da família e dos parentes são aspectos influenciadores da continuidade dos estudos dos alunos. Mas ainda existem outras variantes, tais como “[...] resultados escolares anteriores, de práticas e de conhecimentos culturais (em matéria de teatro, música, jaz, ou cinema) ou ainda da facilidade lingüística [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 43).

Além disso, o conjunto de características do passado escolar -- o ramo do curso secundário e o tipo de estabelecimento, as características demográficas do grupo familiar (quantidade de membros na composição familiar) -- corroboram para efetuar um “cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar” dos alunos, que se sabe que quanto menor a aquisição de capital cultural, social e econômico da família, menor será o tempo de prolongamento dos estudos, sendo marcado, desse modo, por um processo de rupturas e descontinuidades na vida estudantil. (BOURDIEU, 1998, p. 43).

Aliás, um conjunto de famílias de uma determinada categoria social pode ter famílias que tenham diferentes níveis de cultura global entre elas que, conseqüentemente pode levar a

diferenciar a continuidade dos estudos dos seus filhos, ainda que de uma mesma classe social. (BOURDIEU, 1998, p. 43).

Aprofundando a questão, Bourdieu chega à seguinte análise:

As **crianças** oriundas dos **meios mais favorecidos** não devem o seu meio somente os **hábitos** e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Elas **herdam** também **saberes [...], gostos e um “bom gosto”**, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (1998, p. 45, grifo meu).

Ou como ele disse no texto “Os excluídos no interior”:

Mas a diversificação oficial [...] ou oficiosa [...] tem também como efeito contribuir para recriar um princípio, particularmente **dissimulado, de diferenciação**: os **alunos “bem nascidos”**, que receberam da família um **senso perspicaz do investimento**, assim, como os exemplos ou **conselhos capaz de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo**, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são **procedentes de famílias mais desprovidas** e, em particular, os **filhos de imigrantes**, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são **obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho** num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a **investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido**. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

Desse modo, o êxito em certas carreiras escolares se deve, implicitamente, pela “cultura livre” que foi desigualmente partilhada entre os diferentes alunos de distintas classes sociais. Além do capital cultural, pois o domínio dos estudantes quanto à cultura, ao teatro, à música, à pintura, à jazz e ao cinema são mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social. (BOURDIEU, 1998, p. 45).

Com efeito, são diversas variantes que estabelecem as situações de sucesso escolar e de fracasso escolar. Entretanto, a sociedade não enxerga que os membros da classe culta guiam os destinos escolares das classes sociais, principalmente porque apresentam que os conhecimentos, aptidões e atitudes são produzidas pelos seus dons, e não pelo resultado de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Não explicam que o papel pedagógico de um docente é capaz de suprir as faltas de capital cultural e interiorizar práticas no *habitus* dos alunos para que eles tenham as mesmas chances de terminar a educação básica e iniciar os estudos numa universidade.

Dessa maneira, não só as estratégias³ do grupo dominante estabelecem as diferenças nos êxitos escolares, pois as escolhas do destino dos alunos são também feitas pelas atitudes à respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos. Além do sistema de valores implícitos ou explícitos que os pais e as crianças devem à sua posição social. Tudo isso contribui para a escolha do tipo de curso a ser realizado. Porém, o curso obtido corresponde à interiorização do destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social à qual os estudantes pertencem. (BOURDIEU, 1998, p. 46-47).

E dessa maneira, os desfavorecidos sofrem a influência do meio familiar e do contexto social para desencorajar as suas ambições que são percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens, tendo em vista que as probabilidades objetivas de ascensão social (classe social baixa) sua é pouca (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Além disso, o pensador francês também explica que a junção do capital cultural e do *ethos* convergem para definir as condutas escolares e as atitudes da escola dos estudantes. Tais condutas e atitudes representam o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Isso evidencia que a origem social é um peso maior para o insucesso escolar do que a desigualdade de êxito escolar, principalmente porque a instituição escolar possui um mecanismo de super-seleção que se orienta pelo princípio de que as crianças das classes populares e médias que possuem falta de capital cultural têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional. Todavia, elas devem demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (BOURDIEU, 1998, p. 50).

Além desse mecanismo, existe a hierarquia dos estabelecimentos secundários e dentre estes a hierarquia de seções que podem modificar os êxitos escolares, uma vez que “[...] as vantagens e desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolha de estabelecimento e escolha de seção, definirem irreversivelmente os destinos escolares”. (BOURDIEU, 1998, p. 51). Inclusive, a instituição escolar utilizada procedimentos de

³ Por *estratégias* se compreende “[...] ações objectivamente orientadas por referência a fins que podem não ser os fins subjectivamente buscados” (BOURDIEU, 2003, p. 125). Como esclarece Garcia, as estratégias “são antes o resultado do ‘senso prático’, do conhecimento das regras e do ‘sentido do jogo’ social que se adquire pela experiência e pela participação nas atividades sociais. São, enfim, o resultado de um *habitus* na relação de um campo” (1996, p. 66).

orientação e seleção, denominado de “exclusão branda” que são práticas insensíveis, contínuas, graduais, imperceptíveis e despercebidas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 222).

Dessa forma, “[...] as cartas são jogadas muito cedo” (BOURDIEU, 1998, p. 52). Primeiro, porque a escola é responsável pela perpetuação das desigualdades sociais, uma vez que [...], no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem, de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério (BOURDIEU, 1998, p. 54).

O sistema de ensino transmite e exige uma cultura aristocrática. E as avaliações escolares consagram o privilégio cultural. E até mesmo a linguagem é guiada por um etnocentrismo de classe, evidenciando assim, cada vez mais, que o sistema de ensino tem a finalidade de conservar os valores que fundamentam a ordem social, que está representado na atuação do docente⁴ e na escola (BOURDIEU, 1998, p. 55-56).

Assim sendo, a escola possui mecanismos⁵ que conduzem às posições de poder econômico e político os mais favorecidos. E na aparente democratização, dissimula, reproduz e legitima a posição social do menos favorecido. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 223.). O capital lingüístico e cultural da elite, originário do meio social deles, é imposto à escola. Os filhos desta classe são os “herdeiros” dos privilégios sociais e escolares. A escola e a vida social são preparadas para eles (BOURDIEU, 1998, p. 56-57).

Com efeito, a realidade escolar é distinguida em alunos “fracasso” ou alunos “sucesso”. E se esquece que as situações de fracasso e sucesso escolar devem a sua origem, principalmente, às posições sociais dos alunos. Não no sentido de linearidade da vida social, mas no fato de que

⁴ Como critica Bourdieu e Passeron: “Não há sem dúvida outro sistema em que as escolhas pedagógicas em matéria de programa, de exercício ou de exame sejam tão completamente determinadas como no sistema francês pelos imperativos da formação de mestres conformes às normas tradicionais: é bem a lógica de um ensino que tende a ser organizado inteiramente em função da preparação para o ensino que é expressa pelos professores franceses quando, em seus julgamentos e suas práticas pedagógicas, eles medem, ao menos inconscientemente, todos os estudantes por um modelo realizado do estudante que não é outro senão o “bom aluno” que eles foram e que “promete” tornar-se o professor que eles são.” (1975, p. 234).

⁵ Segundo Bourdieu e Passeron, os sistemas de ensino utilizam uma diversidade dos processos “[...] para operar a seleção e fazer interiorizar os efeitos, desde a exclusão sem apelo operada pelo exame e sobretudo pelo concurso à francesa até ‘a eliminação suave’” (1975, p. 215). E para exemplificar os critérios de seleção, são os seguintes: “[...] o sexo, a condição de nascimento, o tempo passado na escola, a aparência física, o acento ou a entonação, o *status* socioeconômico dos pais e o prestígio da última escola frequentada [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 249).

o capital cultural da elite é legitimado e dominante, arrastando a escola para as mesmas distinções de cultura⁶.

Assim, a escola atua com um papel mistificador, pois induz que o sistema escolar e do sistema social tem como base os dons e os talentos naturais que, por sua vez, as classes desfavorecidas não têm e são persuadidas de que o seu destino social deve à sua natureza individual e à sua falta de dons. E aqueles que ultrapassam esta barreira dão legitimidade à seleção escolar e o papel “democratizador” da escola porque se discursa que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Contudo, “[...] o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticas, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.” (BOURDIEU, 1998, p. 59).

E dessa maneira, a universalização do acesso à educação básica, num princípio democrático, arruma uma maneira de excluir interiormente aqueles que entram na escola, como reflete Bourdieu e Champagne (1998, p. 224):

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis dos *cursus* [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são voltados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão de que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

A lógica da exclusão não deixa de existir numa democratização do ensino. Por exemplo, os desfavorecidos que chegam a cursar o ensino superior tem um diploma com um valor econômico e simbólico diferente do indivíduo “culto”. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Ademais, para iluminar as elucubrações realizadas sobre os motivos para o fracasso e o sucesso escolar⁷, tem-se como a pesquisa feita por Nadir Zago⁸ com relação à situação escolar

⁶ “[...] a escola de todos, isto é, transmissora do “patrimônio cultural” do conjunto da sociedade, mas transmitindo de fato a cultura dominante, a escola dá a sua contribuição específica para a luta simbólica, impondo, ao conjunto dos grupos sociais, a cultura de um grupo social específico como *cultura legítima* ou, mais precisamente, aqueles princípios dignos de ser tratados como *cultura* e, como tal, transmitidos para as novas gerações” (ALMEIDA, 2007, p. 49).

⁷ É necessário acrescentar que “[...] o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam *historicamente* (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações”, etc. ‘Passar de ano’ na 2ª série nos

dos filhos de 16 famílias residentes na periferia urbana de Florianópolis entre 1991 e 1998. Tal pesquisa possibilitou enxergar o caráter dinâmico da formação dos percursos do objeto de pesquisa que, por sua vez, constatou-se uma não linearidade, feita de ingressos, interrupções e retornos à escola. O objetivo foi entender os processos que levaram os alunos ao fracasso escolar, bem como as mudanças ocorridas, as principais entraves e perspectivas das crianças e jovens no lugar pesquisado. (ZAGO, 2000, p. 19-20).

A pesquisa averiguou, então, que as políticas de democratização do ensino não consolidam os objetivos pelas quais foram criadas, pois a realidade escolar da população socialmente desfavorecida caracteriza-se ainda pela evasão e repetência, expressando ainda um sistema elitista e excludente. Há práticas de eliminação de diferentes graus e em todos os níveis de ensino. (ZAGO, 2000, p. 39-40).

Inclusive, uma pesquisa elaborada por Maria Alice Nogueira⁹, durante o ano de 1994-1995, sobre a trajetória escolar de um grupo de estudantes universitários (37 acadêmicos) da UFMG (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), que são filhos das camadas médias intelectualizadas. No material analisado observou-se que os itinerários escolares dos entrevistados possuem um fluxo contínuo, sem rupturas, desembocando-se naturalmente na universidade. (NOGUEIRA, 2000, p. 128-149).

Evidenciou-se na pesquisa que as famílias das camadas médias intelectualizadas tiraram proveito das oportunidades, trunfos e recursos disponíveis, com objetivo de auxiliar no destino escolar dos filhos. Constatou-se que lares favorecidos, cultural e economicamente, e de intenso e diversificado investimento pedagógico, com a finalidade de tornar atuante o capital familiar originário, propicia o sucesso escolar, mas não como fatalidade sociológica, pois há mecanismos e estratégias sociais que determinam melhores condições de vida para uma determina classe social (principalmente, a classe dominante). (NOGUEIRA, 2000, p. 150-152).

anos 90 para um filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60, *institucionalmente* (atrás da semelhança lingüística aparente, ‘fracassar no exame final do colegial’ não tem nada a ver com ‘fracassar na pré-escola’) e *socialmente* (o que é um ‘resultado brilhante’ para uma família operária pode ser o ‘mínimo esperado’ ou um ‘resultado decepcionante’ para uma família burguesa). Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade.” (LAHIRE, 2008, p. 54).

⁸ ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & família: trajetórias de escolarização em camadas médias populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

⁹ NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & família: trajetórias de escolarização em camadas médias populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

Desse modo, o “sucesso” ou “fracasso” escolar decorre de inúmeras variáveis sociais e escolares para influenciar o destino dos agentes sociais. Mas o ponto central é lamentar a função pedagógica-política da instituição escolar concretizada na contemporaneidade, pois ela deveria cumprir o papel específico de transmitir “[...] ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem ‘culto’, [que] poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural” (BOURDIEU, 1998, p. 61).

A escola deveria “[...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998, p. 62), tendo em vista que é injusto o monopólio da instituição escolar, dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural por uma classe mais favorecida (a dominante) (BOURDIEU, 1998, p. 64).

4. Considerações finais

O presente artigo oportunizou desvelar as práticas pedagógicas e sociais defendidas no espaço escolar. Explanou que os êxitos escolares não surgem dos dons ou talentos naturais. A ideologia do “dom” utiliza estratégias e mecanismos para estabelecer uma cultura legítima. Ela é imposta por uma classe social dominante que visa à reprodução e a legitimação das desigualdades sociais.

Dessa maneira, revelou que se compreende o destino social e escolar das crianças e jovens por diversos variantes presentes na existência desses agentes sociais. Os *habitus* que carregam consigo interiorizam as vivências que são, por exemplo, o *capital cultural* da família, as condições socioeconômicas, os ambientes socializadores (amigos, lazer, espaços de educação não-formais), as regras e valores da sociedade, as redes de ensino (aspecto externo e interno). Mas também exteriorizam tais práticas na vida social. E conseqüentemente, analisa-se o destino escolar desses agentes sociais por regularidades, fundamentando-se numa sociologia prática.

Portanto, o sociólogo Bourdieu revela que a instituição escolar sofre influências de uma classe dominante, que legitima um *capital cultural específico*, ainda que se defenda na contemporaneidade princípios democráticos e de uma escola inclusiva. As diferenças entre os êxitos escolares originam-se de inúmeras variantes condicionadas pela classe mais favorecida. As situações de “fracasso” e “sucesso” escolar provêm de uma escola reprodutora das

desigualdades sociais que, inconscientemente, constroem uma visão dogmática de que todos têm as mesmas condições e oportunidades na vida social. O estudante “fracassado” ou “excepcional” representam, enfim, um sistema educacional tirânico, neoliberal e globalizador, que em nome da igualdade para todos põe em prática ações injustas e segregacionistas.

Referências:

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil. In: PAIXÃO, Lea P.; ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-59.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim do século, 2003. p. 119-126.

_____; PASSERON, Jean-Claude. A dependência pela independência. In: _____. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 207-266.

BUSETO, Áureo. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO E SILVA (Org.). **Sociologia e Educação – Leituras e Interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G. Pierre Bourdieu: As leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

GARCIA, Maria M. A. O Campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 64-72, mai., 1996.

LAHIRE, Bernard. “Fracasso” e “Sucesso”. In: _____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008. p. 47-70.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & família: trajetórias de escolarização em camadas médias populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & família**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

APORTES A LOS ESTUDIOS SOBRE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS DE NIVEL MEDIO DE LA MODALIDAD TÉCNICO- PROFESIONAL.

Soledad Agostina Malnis Lauro

IICE - Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

malnis.soledad@gmail.com

Palabras clave: Trayectorias educativas, educación técnico-profesional, diagnóstico.

Resumen

Históricamente, la modalidad técnico-profesional, originariamente destinada a varones, se encontró ligada a las contingencias del modelo económico en vigencia durante los diferentes períodos del país. En este sentido, durante la década del 90', pereció -al menos formalmente y no en todas las jurisdicciones de igual manera- a raíz de la reforma educativa acaecida con motivo de la implementación de la Ley Federal de Educación. Con la puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional y de la Ley de Educación Técnico-Profesional, sancionadas ambas en 2005, la estructura del sistema educativo se vio nuevamente modificada, cobrando nueva relevancia la modalidad. En este sentido, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) generó en el año 2008 el Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario (SEGETP), en el marco del cual realizó el Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional 2009 (CENUAETP). Según este, sólo el 31% del total de estudiantes de esta modalidad del país se encontraba representado por mujeres. Asimismo, los resultados indicarían un mayor porcentaje relativo de mujeres en situaciones de vulnerabilidad, en relación con los varones, lo que estaría indicando posiciones de mayor desventaja.

Debido a su propósito de formación para el trabajo y a su carácter propedéutico, el hecho de que la educación técnico-profesional ofrezca a sus egresado/as la posibilidad de contar no sólo con las herramientas, sino también con la titulación, para una inserción laboral en puestos de trabajo más calificados y, por ende, mejor remunerados, permitiendo la continuación de estudios superiores, hace que la modalidad cobre relevancia para su estudio.

Por su parte, según el Anuario Estadístico del 2009 relevado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), el 69,5% de lo/as estudiantes

del país de la orientación en Ciencias Humanas se encontraba representado por mujeres; para el caso de la orientación en Ciencias Sociales, correspondía el 65,4%; para Ciencias Básicas, el 65%; para Ciencias de la Salud, el 61,9%. Este porcentaje desciende abruptamente en el caso de la orientación en Ciencias Aplicadas a Tecnologías, que es del 39,6%.

En este sentido, sería oportuno interrogarse tanto sobre las políticas implementadas desde el Estado para favorecer el ingreso de las mujeres en las escuelas de modalidad técnico-profesional como acerca de las medidas tomadas desde las propias instituciones para propiciar su retención en ellas. De este modo, la ponencia tendrá la finalidad de presentar un diagnóstico de las escuelas técnico-profesionales del nivel medio de gestión estatal, analizando los datos secundarios cuantitativos recogidos en el CENUAETP 2009 que den cuenta de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, en sus contextos sociodemográficos específicos. Asimismo, se espera mostrar la necesidad de indagar cualitativamente las trayectorias educativas particulares, considerando que las mismas no se reducen a un conjunto de indicadores numéricos, sino que “Hablar de trayectorias implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas.” (Montes y Sendón, 2005). En este sentido, se abrirán algunos interrogantes que surgen de la lectura de los datos que arrojan los estudios analizados.

Un poco de historia...

Si bien uno de los pioneros en la promulgación de políticas para el desarrollo de la educación técnica fue Manuel Belgrano, quien, cumpliendo su función de Secretario del Consulado, creó una Escuela de Comercio, una de Náutica y otra de Dibujo, estas dos últimas fueron suprimidas a tres años de su creación. Hubo que esperar, entonces, a que en 1871 se creara el Departamento Agronómico, anexo al Colegio Nacional de Salta, y los Departamentos de Minería, anexos a los Colegios Nacionales de San Juan y Catamarca. Más tarde, en 1899, se fundaría la primera Escuela Industrial de la Nación -actual “Otto Krause”- la cual fuera primero un Departamento Industrial anexo a la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini. Las especialidades que allí se ofrecían eran: mecánica, química, electricidad y construcción (maestro mayor de obras). Comenzarían, de esta forma, las primeras tentativas estatales por vincular la educación y el trabajo, la escuela y la producción.

Asimismo, en 1900 se fundó la primera Escuela Profesional de Mujeres, en la cual funcionaron talleres de bordado en blanco y a máquina, encajes, flores y frutas artificiales, lencería fina, bordado en oro, etc.

Sin embargo, la educación técnico profesional tuvo su auge en nuestro país, poco antes de mediados de siglo, con el advenimiento del peronismo. En 1944, el decreto N° 17584 dio origen a la Dirección General de Enseñanza Técnica (DiGET), con jurisdicción en las Escuelas Industriales y las Escuelas Profesionales de Mujeres. El 3 junio de 1944, el decreto ley 14530/44 creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), institución encargada de articular las escuelas fábricas para adolescentes varones o mujeres y las escuelas de capacitación obrera para adultos de ambos sexos. Hacia 1945, las especialidades ofrecidas por las escuelas técnicas oficiales eran: industrias del hierro, motores y transportes, madera, electricidad y construcciones civiles¹. Finalmente, en 1953 se inauguraba la Universidad Obrera Nacional (UON).

El derrocamiento y silenciamiento del peronismo posterior a 1955, llevaron a la unificación de la DiGET y la CNAOP, bajo el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), y a la transformación de la UON en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Por su parte, por resolución del 18 de septiembre de 1964, el CONET unificó todas las “escuelas de varones”, bajo la misma nomenclatura: Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). La omisión de la discriminación sexual en su nombre hizo que progresivamente fueran aceptándose estudiantes de ambos sexos, no sin complicaciones².

En materia educativa, la década del 90 profundizó las políticas neoliberales y neoconservadoras heredadas del período dictatorial. En 1993, en la presidencia de Carlos Menem, se promulgó la ley de transferencia de las instituciones educativas de los niveles secundario y terciario desde la nación a las provincias, legitimándose en el cumplimiento del federalismo, dando como resultado una profundización de la fragmentación del sistema educativo. Finalizada esta primera etapa de descentralización y desregulación, la Ley Federal de Educación inició la segunda, recentralizando y (re)regularizando el sistema.

¹ Decreto N° 27015/45.

² Para mayor detalle, ver: León, Fernanda Graciela (2009); “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica.” en: Villa, A.; “Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.”; Noveduc; Bs. As.

Durante la implementación de esta estructura, la modalidad de educación técnico-profesional pereció, al menos formalmente, aunque no en todo el territorio argentino de igual manera³. La creación de la Educación General Básica (EGB) marcó como prioridad la formación de carácter generalista por encima de la modalidad, cuyos contenidos se limitaban al nivel polimodal, en algunas de las cinco orientaciones ofrecidas -Producción de bienes y servicios; Economía y gestión de las organizaciones; Ciencias naturales; Humanidades y ciencias sociales, y Comunicación, artes y diseño. En 1996, se reglamentaron los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) como “ofertas educativas de carácter opcional”, mediante acuerdos en el Consejo Federal de Educación. Podían cursarse simultáneamente con el polimodal, pero para acceder al título era condición necesaria alcanzar primero el diploma de este nivel de enseñanza⁴.

En el año 2005 con las sanciones de la Ley de Educación Nacional y de la Ley de Educación Técnico-Profesional, la estructura del sistema educativo se vio nuevamente modificada, cobrando nueva relevancia la modalidad. En este sentido, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) generó en el año 2008 el Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario (SEGTEP), en el marco del cual realizó el Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional 2009 (CENUAETP 2009). Según este, sólo el 31% del total de estudiantes de esta modalidad del país se encontraba representado por mujeres.

Diagnosticando interrogantes

Debido a su propósito de formación para el trabajo y a su carácter propedéutico, el hecho de que la educación técnico-profesional ofrezca a sus egresados/as la posibilidad de contar no sólo con las herramientas, sino también con la titulación, para una inserción laboral en puestos de trabajo más calificados y, por ende, mejor remunerados, permitiendo la continuación de estudios superiores, hace que la modalidad cobre relevancia para su estudio desde una perspectiva de géneros. Como se mencionara anteriormente, en 2008, el INET generó el SEGTEP, en el marco del cual realizó el CENUAETP 2009. Según este, sólo el 31% del total

³ Gallart, M. A. (2006); “La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?”; CINTERFOR/OIT; Montevideo. [Disponible en: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gallart1/index.htm>; 20-8-12.]

⁴ AA. VV. (2004); “Los desafíos de la enseñanza técnica.”, Informes periodísticos para su publicación N° 24; IPE; Bs. As. [Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../informe24_desafios.pdf; 20-8-12.]

de estudiantes del último año de esta modalidad del país se encontraba representado por mujeres.

Elecciones iniciales

De esta forma, una de las primeras preguntas que puede realizarse en relación a la temática de la inserción de las estudiantes en la educación técnico profesional refiere a los motivos principales de su elección. En este sentido, el CENUAETP 2009 indica, en términos generales, que: 1) el 38,7% de los/as estudiantes eligen esta modalidad por la mejor preparación para el trabajo; 2) el 19,6%, por preferencia por la tecnología o actividades agrarias; 3) el 18,2%, por la mejor preparación para carreras técnicas o agropecuarias; 4) el 7,1% por la oferta en términos de cercanía de la escuela al hogar; y 5) el 16,4% por sugerencia. Sin embargo, al realizar un análisis por sexo, se observa que, si bien la diferencia porcentual en las respuestas entre los y las estudiantes en relación al primer motivo - levemente mayor en los varones- y al tercero -levemente mayor en las mujeres- es ínfima, la opción “preferencia por la tecnología o actividades agrarias” fue elegida por el 23% de los varones frente al 13% de las mujeres. Asimismo, la oferta en términos de cercanía de la escuela al hogar y las sugerencias fueron motivos de elección en mayor porcentaje de mujeres que de varones.

Esta situación estaría indicando, por un lado, el alto grado de influencia, en las elecciones, de la relación entre educación y trabajo que ofrece la modalidad -sensiblemente mayor en el caso de los estudiantes-, y de su característica propedéutica para estudios superiores -sensiblemente mayor en el de las estudiantes- y, por otro, una menor cantidad de estudiantes mujeres atraídas por la tecnología y las actividades agrarias. En este último sentido cabe preguntarse acerca de la educación social del gusto por las diferentes prácticas profesionales. Si se acuerda, como propone R. W. Connell, con el hecho de que “El género es una forma de ordenamiento de la práctica. [y] En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo...”⁵, y si se considera que la educación técnico-profesional, como se mencionara anteriormente, fue originariamente destinada a los varones, cabría, en principio, al menos, preguntarse si el *gusto* por la educación técnico-profesional fue tan inculcado socialmente a las mujeres como a los varones y cuáles serían las dimensiones de poder involucradas.

En relación a las orientaciones elegidas, el CENUAETP 2009 arroja los siguientes resultados:

⁵ Connell, R. W.; “La organización social de la masculinidad”; FLACSO; Santiago, Chile; en Valdés, T. y Olavarría, J.(1997); “Masculinidad/es”; FLACSO; Santiago, Chile (p. 35).

| Orientación⁶ | Varones | Orientación | Mujeres |
|---------------------------------|----------------|---------------------------------|----------------|
| Mecánica | 41,5% | Agropecuaria | 19,6% |
| Construcción | 12,8% | Química | 18,9% |
| Electrónica/Energía | 12,7% | Administración | 17,2% |
| Agropecuaria | 11,0% | Mecánica | 12,5% |
| Informática/Comunicación | 9,5% | Informática/Comunicación | 11,3% |
| Química | 6,9% | Construcción | 11,2% |
| Administración | 4,7% | Otras Servicios | 4,7% |
| Otras Servicios | 0,8% | Electrónica/Energía | 3,8% |
| Otras Industriales | 0,1% | Otras Industriales | 0,8% |
| Total | 100,0% | Total | 100,0% |

En primer lugar, puede observarse una distribución más equitativa en la elección de las orientaciones en el caso de las estudiantes, que en el de los estudiantes, en el que existe una marcada concentración en *mecánica*.

Por otro lado, considerando que las orientaciones más antiguas son agropecuaria, construcción, electricidad, mecánica y química⁷ -aunque con el agguornamiento correspondiente-, casi el 85% de los estudiantes se concentra en éstas, mientras que en el caso de las estudiantes, ello ocurre en el 66% de los casos, permitiendo pensar que la ampliación de las opciones en las orientaciones, paralela a la paulatina democratización, a lo largo de la historia, del ingreso de las mujeres en la modalidad técnico-profesional, no implicó una modificación en la tradición masculina de las modalidades antiguas. Sin embargo, para concluir acabadamente esto, habría que realizar un estudio histórico transversal que comparara tanto las matrículas femeninas como las masculinas, en las distintas orientaciones, a lo largo de los años de la modalidad.

Asimismo, cabría indagar la relación existente entre las elecciones en las orientaciones y los sectores productivos de mayor relevancia en las distintas regiones y los motivos de mayor o

⁶ A continuación se detalla el sector productivo que corresponde a cada orientación: agropecuaria: agropecuario; marítimas, pesqueras y acuícolas; administración: administración y gestión; construcción: construcción; electrónica y energía: electrónica, energía y electricidad; informática y comunicación: informática, industria gráfica y medios de comunicación; mecánica: mecánica, metalmecánica y metalurgia, electromecánica, aeronáutica; automotriz y naval; química: industria de procesos, industria de la alimentación, minería y petróleo; otras industriales: madera y mueble; cuero, textil e indumentaria; y otras servicios: gastronomía, salud, seguridad, ambiente e higiene, turismo, hotelería y actividades recreativas, actividades artísticas técnicas, diseño y comunicación.

⁷ CONET; Desarrollo de sus actividades; Ministerio de Educación y Justicia.

menor feminidad en las mismas. Podría pensarse que la *distribución patriarcal de las tareas* actúa en el sentido de guiar las elecciones, pero resulta ser un espacio a examinar, las razones por las cuales ciertas orientaciones son más elegidas que otras por las estudiantes -si, como pareciera ser, el acceso es igualmente democrático en todas. De igual modo, al ser el censo sobre los/as estudiantes del último año, habría que evaluar el posible desgranamiento, comparando estos datos con la matriculación inicial en las distintas orientaciones, por sexo.

Por su parte, tomando como base el total de estudiantes de cada orientación, agropecuaria, construcción, electrónica/energía, informática/comunicación y mecánica tienen mayor porcentaje de estudiantes varones, mientras que administración, química, otras industriales y otras de servicios, de estudiantes mujeres.

Trayectorias

En lo que refiere a la retención de las mujeres en la modalidad, al trabajar sobre datos secundarios y al ser el CENUAETP un estudio de tipo transversal, resulta difícil *explayarse* en este sentido. No obstante, existen algunas categorías de utilidad vinculadas con las trayectorias y con perfiles sociodemográficos estudiantiles.

En este sentido, el censo refleja que casi el 25% de las estudiantes viven en hacinamiento moderado o crítico -con más de dos personas por cuarto-, mientras que en el caso de los estudiantes esto ocurre en poco más del 16% de los casos. Asimismo, se ha tomado como indicadores de las carencias estructurales el hecho de no poseer instalación de agua por cañería dentro de la vivienda ni baño con descarga de agua. De esta forma, poco más del 8% de las estudiantes no cuenta con inodoro con descarga y algo más del 4% no posee agua por cañería en su vivienda; por el contrario, en el caso de los estudiantes, casi el 5% se encuentra en la primera situación y algo más del 2%, en la segunda. Este indicador, unido a otro vinculado a las carencias de tipo más coyuntural -situación de ingreso del principal aportante del hogar- indicarían, según el CENUAETP las carencias materiales de los/as estudiantes. Así, casi el 13% de las estudiantes evidenciaron carencias de este tipo, frente a poco menos del 9%, para el caso de los varones. En este sentido, puede afirmarse que un mayor porcentaje de estudiantes mujeres se encuentran en situación de vulnerabilidad social, en relación con el porcentaje de los estudiantes varones.

Finalmente, según surge del censo, la proporción de estudiantes mujeres que declararon tener al menos un/a hijo/a duplicaba a la de los varones. Asimismo, casi la totalidad convivía con sus hijos/as, mientras que para el caso de los estudiantes, sólo un tercio lo hacía. Además, es

de destacar que para el caso de las estudiantes, casi el 69% se encontraba inactivo (no trabajaba ni buscaba trabajo), mientras que en el caso de los estudiantes, este porcentaje disminuía a casi el 57%. El porcentaje de desocupación es similar en ambos casos (aproximadamente, 13,4%), lo que indica que el porcentaje de estudiantes activos es considerablemente mayor en el caso de los estudiantes que en el de las estudiantes (casi 30%, frente a casi un 20%).

En relación con la regularidad de las trayectorias, considerando una escala en la que se presentan éstas como regulares, irregulares continuas (con repitencias) e irregulares discontinuas (con repitencia y abandono temporario), en términos generales, el censo pareciera indicar que la irregularidad se encuentra en relación con las condiciones de pobreza del hogar, el nivel educativo del principal aportante de la casa y la condición de actividad económica del/de la estudiante. “En definitiva, ciertos rasgos distinguen a quienes tienen trayectorias irregulares, puesto que tienen mayor incidencia de pobreza, mayor participación en la actividad económica y provienen en mayor medida de hogares cuyo principal aportante no completó el nivel secundario de educación.”⁸.

En relación con la interrupción temporaria, los porcentajes son iguales para las y los estudiantes (7%), identificando en el 47% de los casos como motivo principal el trabajo. El escenario en relación a la repitencia, para el caso de los varones, arroja una proporción cercana a un cuarto, frente al casi 19% para el caso de las estudiantes mujeres. De igual modo, los varones presentan mayor porcentaje de sobreedad -casi el 17%- que las mujeres -casi el 13%- incluso desglosándolo por orientaciones. No obstante, cabe destacar que las primeras tres orientaciones en las que existe menor diferencia de puntos porcentuales entre unos y otras son electrónica/energía (1%), construcción (2%) y mecánica (3%). Asimismo, son las orientaciones en las que mayor porcentaje absoluto de estudiantes mujeres hay con sobreedad (30%, 36% y 27%, respectivamente). En este sentido, resulta llamativo que se refiera a las orientaciones mayormente elegidas por los varones y a las que mayor porcentaje absoluto de estudiantes varones concurren por sobre el de mujeres. Podría pensarse como hipótesis que resulta más difícil a las estudiantes sostener sus estudios en aulas en las que, no sólo la mayoría de sus estudiantes son varones, sino que además, desde un punto de vista

⁸ INET (2009); CENUAETP 2009 “Trayectorias escolares”; MEN (p. 25). [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/SERIE%20DIFUSION%20CENUAETP/Trayectorias.pdf; 22-9-12.]

sociohistóricamente genealógico, el conocimiento puesto en circulación en ellas, como se mencionara anteriormente, fue accesible -si no sólo- prioritariamente a los varones.

Expectativas

Finalmente, casi en el 82% de los casos los estudiantes tienen expectativas de trabajar, frente al casi 79% para el caso de las estudiantes. En relación con las expectativas de estudiar, se invierte la situación, resultando ser que casi el 96% de las estudiantes tiene expectativas de continuar con sus estudios, frente a poco más del 85% de los varones. Si bien para la primera situación, la diferencia entre las expectativas de estudiantes varones y mujeres es de sólo 3 puntos porcentuales, en la segunda, la diferencia -inversa- es del 11%. Podría pensarse, en este sentido -y sin perder de vista las particularidades sociales presentadas anteriormente⁹-, que la educación ha sido una fuerte e importante conquista de las mujeres, pero en algún punto sigue reservándose el espacio público del trabajo a los varones. Afirma Judith Butler que "...las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra singularidad (...) en la medida en que el deseo está implicado en las normas sociales, se encuentra ligado con la cuestión del poder..."¹⁰.

Continuando con la pregunta anterior, el censo sigue indagando acerca de las orientaciones que se espera seguir en los estudios, dando cuenta de que poco más del 35% de las estudiantes piensan seguir estudiando carreras técnicas, frente al, aproximadamente, 48% de los estudiantes. Por el contrario, aproximadamente el 46% de las estudiantes piensa estudiar carreras no técnicas, frente al aproximadamente 27% de los estudiantes. (Poco menos del 20% de las estudiantes aún no sabe, situación que se da en algo más del 20%, en el caso de los estudiantes.) Si embargo, al consultar a los/as estudiantes si volverían a elegir esta modalidad, casi el 84% de las estudiantes volverían a hacerlo, frente al 86% de los estudiantes. Este dato muestra que aquellas estudiantes que han optado por tener una formación técnico-profesional, se han sentido a gusto con la modalidad en términos generales. Habría que interrogarse acerca de si esto ha ocurrido en todos los aspectos, es decir, si se han sentido a gusto tanto con el contenido recibido, como con los/as compañeros, docentes y directivos/as, las instituciones en general, las modalidades de enseñanza, etc.

En este sentido, sería interesante indagar, también, cuáles son los motivos por los cuales las estudiantes no seguirían estudiando carreras técnicas. ¿Se explicaría por cuestiones vinculadas

⁹ Como ser el hecho de que el doble de las estudiantes posee al menos un/a hijo/a y la totalidad, convive con él/ella.

¹⁰ Butler, J. (2001); "Deshacer el género."; Paidós; Bs. As.

a elecciones de tipo más personales o por falta de ofertas educativas o de oportunidades laborales dentro de los campos disciplinares específicos o por no haber generado ese *gusto*? En fin, cabría al menos preguntarse los motivos por los cuales las mujeres se alejarían de las carreras técnicas.

Cuestionando diagnósticos

En primer lugar, en relación a la menor atracción que ejercen la tecnología y las actividades agrarias sobre las estudiantes, como se mencionara anteriormente, cabría preguntarse acerca de la educación social del gusto por las diferentes prácticas profesionales y del espacio público del trabajo reservado aún a los varones. En este sentido, podría pensarse en involucrar al Estado en el rol que podría cumplir mediante propagandas y políticas públicas en el sentido de atraer a las mujeres hacia la modalidad técnico-profesional, en tanto espacio vinculado a las ciencias y a la tecnología -muy íntimamente ligados a la producción y al desarrollo económico nacional- como salida laboral a puestos de trabajo más calificados y mejor remunerada, en la línea de modificar las formas de ordenamiento de la práctica de los géneros. Asimismo, el CENUAETP 2009 permite vislumbrar los espacios inexplorados de la modalidad. Por un lado, resulta ser un área a investigar, las razones por las cuales ciertas orientaciones son más elegidas que otras por las estudiantes -si, como pareciera ser, el acceso es igualmente democrático en todas. De igual modo, al ser el censo sobre los/as estudiantes del último año, habría que evaluar el posible desgranamiento, comparando los datos recogidos con la matriculación inicial en las distintas orientaciones, por sexo, de forma tal que permitiera explorar más a fondo los motivos de expulsión de las mujeres, según las orientaciones, en caso de existir. También podría interrogarse a las estudiantes si se han sentido a gusto tanto con el contenido recibido, como con los/as compañeros, docentes y directivos/as, las instituciones en general, las modalidades de enseñanza, etc. En este sentido, sería interesante indagar cuáles son los motivos por los cuales no seguirían estudiando carreras técnicas. ¿Se explicaría por cuestiones vinculadas a elecciones de tipo más personales o por falta de ofertas educativas o de oportunidades laborales dentro de los campos disciplinares específicos para las mujeres o por no haber generado ese *gusto*? En fin, cabría al menos preguntarse los motivos por los cuales las mujeres se alejarían de las carreras técnicas una vez concluida su educación media en la modalidad, siendo que volverían a elegirla. En

este sentido, hubiese sido interesante cruzar los datos de ambas preguntas a los fines de observar la consistencia de las respuestas.

Bibliografía

AA. VV. (2004); “Los desafíos de la enseñanza técnica.”, Informes periodísticos para su publicación N° 24; IPE; Bs. As. [Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../informe24_desafios.pdf; 20-8-12.]

Connell, R. W.; “La organización social de la masculinidad”; FLACSO; Santiago, Chile; en Valdés, T. y Olavarría, J.(1997); “Masculinidad/es”; FLACSO; Santiago, Chile (p. 35).

CONET; Desarrollo de sus actividades; Ministerio de Educación y Justicia.

Butler, J. (2001); “Deshacer el género.”; Paidós; Bs. As.

Decreto N° 27015/45.

Gallart, M. A. (2006); “La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?”; CINTERFOR/OIT; Montevideo. [Disponible en: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gallart1/index.htm>; 20-8-12.]

INET (2009); CENUAETP 2009 “Características sociodemográficas”; MEN. [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/SERIE%20DIFUSION%20CENUAETP/Sociodem.pdf; 22-9-12.]

INET (2009); CENUAETP 2009 “Elección de estudios y expectativas juveniles”; MEN. [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/SERIE%20DIFUSION%20CENUAETP/Expectativas_elecciones_juveniles.pdf; 22-9-12.]

INET (2009); CENUAETP 2009 “Elección de estudios y expectativas juveniles”; MEN. [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/SERIE%20DIFUSION%20CENUAETP/Metodolog.pdf; 22-9-12.]

INET (2009); CENUAETP 2009 “Primeros resultados generales”; MEN. [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/CENSO/PRIMEROS_RESULTADOS_GENERALES.pdf; 22-9-12.]

INET (2009); CENUAETP 2009 “Síntesis de resultados”; MEN. [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/CENSO/BOLETN_SINTESIS_2009.pdf; 22-9-12.]

INET (2009); CENUAETP 2009 “Trayectorias escolares”; MEN. [Disponible en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/SERIE%20DIFUSION%20CENUAETP/Trayectorias.pdf; 22-9-12.]

León, Fernanda Graciela (2009); “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica.” en: Villa, A.; “Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.”; Noveduc; Bs. As.

TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS DIRECTORES NIVEL PRIMARIO: EL CASO DE LOS DIRECTORES DE HURLINGHAM DE GESTIÓN PÚBLICA. LA PALABRA DE LOS PROPIOS DIRECTORES

Canabal, Ariel

Maestría en Política y Administración de la Educación. UNTREF

ariel344@gmail.com

Palabras claves: Gestión directiva - trayectorias formativas - Nivel primario

Resumen

Atendiendo un contexto de políticas inclusivas, que buscan mejorar la equidad y calidad educativa, consideramos pertinente indagar acerca de las trayectorias formativas y profesionales de directivos en las escuelas públicas. El concepto de trayectorias ha sido trabajado desde distintos enfoques, siendo nuestra mirada particular, al considerar en particular a la trayectoria formativa como *"el recorrido vital que un sujeto realiza transitando diversos escenarios académicos y laborales, y que lo van conformando en su ser profesional, sin olvidar hitos personales que también colaboran en la construcción de una identidad."*

Desde esta mirada, pretendemos en esta ponencia compartir algunas reflexiones que pudimos elaborar desde las indagaciones que formaron parte de nuestra Tesis de Maestría¹.

El enfoque metodológico fue centralmente el de una investigación cualitativa entendiendo a esta como: *"un proceso permanente de producción de conocimiento donde los resultados son momentos parciales que de manera continua se integran dando lugar a nuevos interrogantes abriendo nuevos caminos para la producción de conocimiento"* (Fica, 2002), eligiendo una estrategia exploratoria, y aplicando un método descriptivo-etnográfico que busca como

¹ Nuestra tesis de Maestría, para obtener el grado de Mgter. en Política y Administración de la Educación en la UNTREF, fue recientemente presentada y se encuentra en proceso de evaluación para su aprobación definitiva y posterior defensa a Julio 2012

señalan Colas Bravo- Buendía Eisman (1998: 177), “*describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable*”.

Decidimos tomar para el presente trabajo como base de nuestro análisis, solo lo aportado por una de las dos estrategias de indagación que aplicamos, y optamos por compartir lo producido principalmente desde las entrevistas en profundidad, como un modo de darles la palabra a directoras de nivel Primario que, de sus propias experiencias relatadas, nos brindaron algunas reflexiones interesantes sobre el lugar que lo profesional, lo laboral y lo vocacional, así como la propias vida e historia familiar, tienen en la construcción de un rol tan importante para la vida institucional como es el directivo.

Por otra parte nos parece importante compartir con otros investigadores, nuestro proceso de indagación en si mismo, así como el modo en que nuestra tesis individual se fue articulando con una investigación más amplia que tuvimos ocasión de coordinar y de la cual consideramos que la misma se desprende como subproducto.

Introducción

Atendiendo un contexto de políticas inclusivas, que buscan mejorar la equidad y calidad educativa, consideramos pertinente indagar acerca de las trayectorias formativas y profesionales de directivos en las escuelas públicas. Los “directores” son un actor central a nuestro criterio en relación a la dinámica propia de las instituciones, en particular dentro de la complejidad del Sistema Educativo Argentino. A nuestro parecer hay una constante que lo atraviesa en cuanto a su quehacer profesional, diacrónica y sincrónicamente y es la inestabilidad y la imprevisibilidad. Esto se ha ido conformando sobre todo en los últimos 20 años, atravesados por varias gestiones políticas de distinto signos y varias crisis (la más profunda en los comienzos de la década del 2000). Dentro de este macro contexto, cada rol del sistema, tanto los roles más políticos como los que denominaríamos “de carrera”, han sufrido la necesidad de adaptarse ineludiblemente...

Para abordar a este sujeto, hemos elegido profundizar y resignificar el concepto de trayectoria. Dicho concepto ha sido trabajado desde distintos enfoques algunos de los cuales nos han servido de soporte, y luego desarrollaremos el nuestro en particular.

Por otra parte, hemos decidido realizar la investigación de la que hacemos este relato parcial, desde un enfoque metodológico cualitativo (Fica, 2002) eligiendo una estrategia exploratoria, y aplicando un método descriptivo-etnográfico Colas Bravo- Buendía Eisman (1998). Nos detendremos en uno solo de los dos instrumentos que utilizamos, el de las entrevistas en profundidad a directores, ya que creemos que fue el más enriquecedor en cuanto a poder escuchar de la propia voz de los protagonistas, su trayectoria formativa, para valorizarla y analizarla.

Esperamos en esta ponencia poder compartir aunque sea parcialmente esta experiencia de investigación, y las primeras reflexiones que hemos desarrollado a partir de la misma.

Trayectorias formativas, un modo de entender el entretejido vital de la formación y la profesión

Nosotros entendemos, como una mirada particular, a la trayectoria formativa como *"el recorrido vital que un sujeto realiza transitando diversos escenarios académicos y laborales, y que lo van conformando en su ser profesional, sin olvidar hitos personales que también colaboran en la construcción de una identidad."* La presente ponencia pretende avanzar sobre esta visión y profundizar en particular, el entretejido entre hitos experienciales, formación y vida profesional.

Emparentamos nuestra definición con el planteo de Nicastro y Greco (2009:24) también en sintonía, señalan que *"...una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento..."*, por eso las trayectorias tienen estrecha relación con el tiempo, pero también con la dialéctica de la narrativa. *"Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja."* (ibid, 27). Otro aporte teórico que nos resulto de relevancia, es el de "experiencia formativa" que menciona. Alliaud (2006) referenciando a Jorge Larrosa como aquello que *"se vivió o que se aprendió, en tanto "nos" pasa, en tanto les pasa a los sujeto, no como algo que simplemente pasa "*. Coincidimos con ella al decir que *"la trayectoria biográfica no está divorciada de la historia social de la profesión, ya que la historia colectiva se produce y trasmite en determinadas condiciones de existencia."*. Lo que proyecta nuestra idea de "trayectoria" llevándola

inevitablemente a una dimisión socio-histórico-cultural tal como lo señalamos antes. *"Situación socialmente las trayectorias implican reconocer que distintos caminos recorridos muchas veces están relacionados con los posicionamientos laborales que los docentes (nosotros diremos los directivos) ocupan en el presente."* Alliaud (2006:5)

Un interesante puente entre la formación y lo profesional, se encuentra expresado en la propia Ley de Educación Nacional que en su art. 71 reformula los criterios para la formación docente declarando sus finalidades:

"La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as."

La formación directiva está unida desde sus inicios a la formación docente, y recién en los últimos años se han desarrollado formaciones y capacitaciones específicas para dicho rol. Un aporte teórico interesante en torno a la formación y los espacios en los cuales se realizan, lo dan Nicastro - Greco(2009) referenciado a Ferry (1990) quien señala que la formación inevitablemente tensiona con el principio de "inactualidad". Se señala la *"inactualidad"* de la formación como principio constitutivo de la misma ya que *"no solo se la forma para un aquí y un ahora que tenemos de alguna manera asegurado y hasta atrapado, sino en un espacio y en un tiempo que está fuera de nuestro control actual"*. (Ibid:49). También las autoras señalan otros elementos constitutivos de la formación, *"la finitud"* (ídem.:50), ninguna formación es completa y absoluta, y por lo tanto otro elemento es el *"inacabamiento"* (ídem.:51) ya que uno nunca termina de "formarse" para algo en particular, para toda su vida.

En cuanto al aspecto de profesionalidad, nos parece oportuno mencionar la referencia desde la propia normativa que organiza la tarea directa. En un documento de la DGCE(2005), además de señalar diferentes aspectos del ejercicio del director se nombra al director como el responsable de la *"conducción de la institución"*, y se señala que para avanzar en los procesos

de democratización y de reorganización institucional es necesario que: *"... que la directora o el director conozca las prescripciones que el Diseño curricular realiza en todas las áreas de conocimiento y que tenga en cuenta los acuerdos que se han establecido con respecto a las construcciones curriculares y los enfoques didácticos en la institución."* (DGCyE 2005:9)

Centraliza la acción directiva en cuestiones pedagógico-curriculares, pero considerando a estos como el modo privilegiado de ejecutar las políticas educativas. En este sentido señala la expresión *"el aula del director"* como el espacio institucional en el que se dan la intersección de lo público y lo privado, del contexto, y del interior de las instituciones:

"Por eso, el aula del director se constituye en la intersección de ambos espacios; conforma las esferas pública y privada de las relaciones, los conocimientos y las decisiones. El contexto público se expresa en las decisiones políticas; la inclusión de planes y programas; las relaciones interinstitucionales expresadas en las redes comunitarias; los espacios de participación comunitaria, no solo habilitados, sino también habitados por la institución. Es la voluntad de que adquieran carácter público la que hace que sean comunicables." (DGCyE, 2005:9)

Tal como veremos más adelante, los hitos vitales, se entrecruzan en la opciones, las formaciones y el accionar profesional, siempre contextualizados por las situaciones socio-económica-políticas y por los marcos normativos que producto de estas regulan aspectos inherentes a las tareas directivas y sus márgenes de ejercicio.

La pregunta por la trayectoria, abordada desde una metodología exploratoria, cualitativa y etnográfica

Nuestro objetivo general, fue aportar elementos que nos permitan un mayor conocimiento de la incidencia de las trayectorias formativas de los directores en su gestión de escuelas del conurbano bonaerense.

En cuanto a objetivos específicos abordamos varios pero en el contexto de esta ponencia destacamos:

1 Indagar desde la óptica de los directores de nivel EP qué aspectos de sus trayectorias formativas tienen mayor incidencia en la conducción de escuelas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires

2 Describir trayectorias de los directores de nivel EP buscando elementos comunes en su desarrollo.

3. Indagar el lugar que ocupan los hitos de la experiencia vital de los directores de nivel EP en sus trayectorias formativas.

Propusimos para cumplir dichos objetivos una investigación cuya estrategia metodológica posibilite tanto la reconstrucción por parte de los directivos de sus trayectorias formativas como relevar sus opiniones respecto a su pertinencia en función de su actividad profesional y los contextos socio-institucionales en que la desarrolla. En este sentido nos alineamos con Sautu (2007) que plantea que las preguntas de investigación, y el posicionamiento teórico de la misma son la clave de construcción de todo el proceso, pudiendo desde ese posicionamiento *"articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativas y cualitativas."* (Sautu 2007: 53)

Nuestro posicionamiento parte de una metodología cualitativa, con una estrategia exploratoria. En este sentido pretendemos aproximarnos a la realidad, e ir conociéndola como quien recorre un territorio por primera vez. Sabemos que hay y poseemos algunos conocimientos previos pero no los suficientes como para realizar afirmaciones más enfáticas. Posteriormente avanzamos siguiendo un proceso de "análisis interpretativo" tal como el planteado por de Achilli (1992) atendiendo a *"un doble sentido: por un lado, la búsqueda de nexos conceptuales para ir construyendo el objeto investigado en sus diferentes niveles de abstracción: por otro lado la interpretación, que consiste en "entender" los significados que los sujetos producen en sus contextos particulares"* Rivas-Martini (2006).

La elección fue un modelo cualitativo etnográfico, centrado en los directores como sujetos protagonistas, y buscando que pongan en palabras sus historias y presentes para desde esos relatos y dichos y aproximándonos a nuestros interrogantes iniciales. Tal que, como señalan Colas Bravo- Buendía Eisman (1998: 177) el método descriptivo etnográfico tiene como finalidad *"describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable"*. Las técnicas elegidas buscaron responder a este enfoque. Se elaboró por un lado una encuesta semi-estructurada que se terminó aplicando a cerca de una treintena de directivos de los dos distritos y se desarrolló una entrevista en

profundidad planteada en tres momentos que se aplica a otros cuatro directivos sobre la cual luego se realizaría la elaboración de las “historias de vida”.

Nos detendremos en esta ponencia en este último instrumento y en sus aportes.

Solo para recordar, cuando hablamos de “entrevista en profundidad” como base para relatos de vida, lo asociamos con lo planteado por Amelia Lopes que citando a Pineau y Legrand (1996:5) señala que: *"las historias de vida se refieren a la investigación y a la construcción del significado partiendo de hechos temporales personales"*. La finalidad en nuestro caso de estos "esbozos" es con ellos aportar tal como plantea dicha autora *"al desarrollo personal que acompaña el acceso al conocimiento o al aprendizaje de un oficio."* refiriendo también a *"una historia del aprendizaje de algo por alguien, como toma de conciencia del proceso de aprender a aprender y de la relación con el objeto de conocimiento"*. Lopes (2011: 29).² Las entrevistas realizadas utilizaron una guía semiestructurada, cuya función es simplemente orientar al entrevistador-investigador. *"Cada experiencia de una historia de vida es intransferible porque el recorrido de cada entrevista compromete a sujetos distintos: es otro el que investiga y es otro el entrevistado. El recorrido de cada historia de vida es único e irrepetible en la medida en que los sujetos son únicos e irrepetibles"* CANABAL (2012)

La palabra de los directivos, sobre su trayectoria formativa y su rol

Es difícil realizar un recorte para compartir la extensa “palabra” de las entrevistas en profundidad que nos dieron una enorme riqueza de experiencia y vida para nuestro análisis y nuestro crecimiento profesional. Solo destacamos algunos testimonios brevemente comentados, centrándonos en las referencias concreta a la trayectoria formativa y al rol directivo en particular.³

Lo docente aparece ya en los mandatos familiares: *Ci - "Bueno, mis padres, con respecto a mí era muy claro, yo tenía que estudiar. Ahí no había ningún tipo de duda..."*. Y en los intereses y aspiraciones de la primera infancia aparecen. *Ci: "Estaba fascinada con el tema de las maestras. Y bueno no, a mi maestra de primer grado, Josefina, recuerdo, adoración que tenía con ella, y bueno, después recuerdo algunas de ellas. Cuando ingresé a la escuela Loreto, me*

² Compartimos también lo que plantea Garcia Salord (2000:15), ya que nuestro objeto de estudio se encuentra *"en las prácticas y representaciones por las que transcurre la vida cotidiana de los protagonistas"*, articuladas en lo que Geertz (1990: 30) llama la *lógica informal de la de vida real."*

³ Para codificar las entrevistas, identificamos a las mismas como Dir. Ae / Be / Ci /Di donde A y B serán los directores con mayor antigüedad, y C / D serán las de menor antigüedad.

acuerdo por ahí de la maestra de séptimo grado que era una maestra con un carácter muy fuerte, muy fuerte y muy decidida pero también una gran maestra".

Ae: "A los 5 años... ¡Es un momento que jamás olvidaré!". Mi hermano leía en voz alta, de pie (con 6 años) el Libro de Primer Grado: Primeras Luces. Yo estaba sentada en un sillita y de pronto lo miré con curiosidad... ...me acerque a el y ví una serie de puntos, redondeles, como un caminito perfecto de hormigas negra, que él recorría de un lado hacia otro y que de allí "brotaba" lo que él decía. Le pregunte a mi abuela: ¿Cómo él puede decir cosas tan interesantes mirando ese caminito de hormiguitas?... ... Mi abuela... se dio vuelta y me dijo: Se lo enseño la maestra. Y respondí: Si eso hace una maestra: Yo quiero ser maestra!"

Y a veces esos mandatos eran también modelos: Otras veces los modelos familiares son muy fuertes, y de alguna manera terminan imponiéndose.

Di: "Bueno, evidentemente la influencia de mi madre fue fundamental, porque ella fue maestra de la escuela n°20 de Villa Tesei. Una maestra impecable, que tomaba el colectivo en la esquina de mi casa a las 07:00 con un poncho del norte y se envolvía en eso, en las heladas. Porque vivíamos cerca del arroyo Morón, que en ese momento era hermoso. Se levantaban unas terribles nieblas y ella parada ahí. Yo la recuerdo muy bien, yo iba a la escuela y veía a mi mamá en la parada del colectivo, la niebla y ella con su guardapolvo y su poncho tomando el 237, nunca faltó. Era la época que los compañeros eligen a las vicedirectoras, no se rendía examen sino que los compañeros elegían. Los compañeros la eligieron a ella. Lamentablemente se enfermó, fue vicedirectora de Ae, lamentablemente se enfermó de cáncer y falleció en ese transcurso de esa vicedirección."

La formación para los directivos es continua, va desde la lectura libre... *Be: "Bueno, he leído los autores que ahora están en los aconsejes (las capacitaciones oficiales previas a los concursos), las orientaciones de los concursos. He conocido mucho a Freire, Lerner, Ferreiro, hay varios que uno ha leído y me han impresionado, (por ejemplo). Sé que es un texto: "Cómo hacer de una escuela una buena escuela"⁴ ése me gustó. Tal es así que lo he puesto como una síntesis, al inicio de un ciclo lectivo, en uno de los últimos años escolares. Lo usé para que las docentes puedan comprender el sentido que tiene una buena escuela."*

⁴ El nombre del texto es muy parecido "Hacer de una escuela, una buena Escuela". Romero Claudia. Ed.Aique. 2006

...A capacitaciones más sistemáticas: Ci señala: *"Y he realizado varios. Por ejemplo: Formación de equipos (en la Municipalidad)... Justamente para trabajar en la escuela a través de formar equipos y como para observar conductas y situaciones que se dan en las instituciones. Ese me pareció muy interesante y el año pasado hice un curso sobre ciencias sociales (de DGCyE), muy interesante...." ..."Después cursos muy lindos hice el de Mediación Escolar.- Duró dos años para formar mediadores y en la primera etapa de este curso, de esta capacitación, formar alumnos en Educación para la Paz. Eso brinda muchas herramientas para trabajar desde la dirección con los chicos. Hay un grupo de quinto grado a la tarde que tienen dificultades vinculares, así que los jueves a la tarde, hago una horita con ellos."*

Para los directivos entrevistados la formación es sumamente importante para el rol:

Ci: *"Me parece que además también se tiende a la profesionalización del rol. O sea que el director tenga herramientas como para poder desempeñar su rol con profesionalismo. Por ahí no son suficientes todavía pero yo lo que veo es esto. Como comentaba la otra vez, me parece que hay circulares, resoluciones, información en general pero posiblemente no sea suficiente y haya que apuntar a una formación más completa del director. Por ahí con simplemente la preparación para los concursos no sea suficiente, que se necesite otro tipo de preparación. Sobre todo para abordar todo este tipo de problemáticas que surgen actualmente, problemáticas de índole social muy complejas en las cuales hay que tener recursos, herramientas como para poder actuar."*

Aunque señalan la ausencia de una formación profesional específica, aportando ideas sobre como debería ser en caso de que se pudiera realizar:

Di: *"Por ahí, debiera ser la carrera de Licenciatura en Gestión con algunas modificaciones, algunos agregados. Pienso que es una muy buena carrera y realmente los docentes podrían hacerla como un requisito para... pero es utópico. Y quién nos capacita, bueno, los inspectores podrían utilizar las reuniones para este tipo de capacitaciones." (Los profesores serían) "Los mejores, toda esta gente (autores de libros, expertos). A la Argentina no le falta gente capacitada."*

Finalmente compartimos algunas apreciaciones sobre su rol en acción, en lo cotidiano de sus instituciones:

Be: "Un director en la escuela está para coordinar y organizar. Es decir, el director solo no puede. Es un cargo que no se puede vivir en soledad ni con sus propias ideas ni sus propias decisiones. Hay momentos en que sí, las decisiones ante emergencias se toman y no se duda y no se vuelve atrás. Pero lo que hace a la vida de la escuela tiene que ser absolutamente compartida, respetando a los docentes con su capacidad, su profesionalismo, su creatividad. Hay gente muy capaz, muy creativa, con mucha iniciativa. Entonces, es necesario conformarlo todo con participación, con opinión de los demás. Esa es una tarea importante del director. Y después, yo pienso que uno de los objetivos prioritarios, cuando se llega a la escuela, es que toda la institución, todos los integrantes empiecen a sentir pertenencia e identidad con su tarea y con la institución a la que pertenecen. La pertenencia es muy importante, es la que moviliza también las acciones."

Los mayores desafíos... *Di: "...la comunidad. Es una comunidad muy humilde y dependiente, depende mucho de los subsidios, las asignaciones. Esta manzana está formada por un jardín maternal, el hogar de C., que es un lugar donde los chicos pasan el tiempo en talleres y la escuela xxxx, a la primaria y la secundaria. O sea que es bastante completa esta manzana en lo que sea educación y asistencia. Bueno, el hogar es el que más me gustó. La que abrió el hogar es una persona sencilla, tiene mucho conocimiento de la comunidad, me da muchos datos. Y cuando uno les pregunta a quiénes votaron sus padres, todos decían que se votaba a este gobierno porque tenían miedo de perder las asignaciones. Hay muchas mamás que no trabajan, que están quietadas, no confían en sí mismas, lo que es grave porque están educando niños y tratan de que nosotros les resolvamos los problemas. Hay mucha gente físicamente enferma, enfermedades sin tratar o con maltrato, atenciones médicas deficientes, porque su propio desconocimiento de la enfermedad hacen que no vayan cuando tienen que ir."*

Incluso algunos en los que hay que pedir ayuda... *Be: "Hay... .. situaciones con alumnos que uno recibe porque la escuela no debe ser excluyente nunca. Uno tiene que recibir a los alumnos con sus situaciones y problemáticas y a veces los chicos tienen sus problemas por*

situaciones difíciles por su entorno familiar que los han perjudicado. Uno observa que no están en las mismas condiciones que los otros chicos. Entonces sí, hemos apelado a juzgados, a la supervisión, a profesionales médicos, profesionales de la psicología, psicólogos. Y hemos tenido que tener contactos."

Algunas primeras conclusiones

Como dijimos, solo hemos podido compartir algunos fragmentos de las voces de los directivos con los que hemos dialogado. No nos detendremos en los aportes sobre la tipificación de la trayectoria escolares que hemos desarrollado y seguiremos profundizando en otros trabajos, nos detendremos en la palabra de los directivos, palabra que puesta en valor, escuchada y mirada, nos brinda una enorme cantidad de elementos para reflexionar sobre los conceptos claves que nuestra investigación profundiza: Trayectoria, formación, vida, profesión...

Seguramente, no hemos ni esta ponencia, ni es nuestro trabajo principal de investigación, agotado su riqueza, y aunque queda mucho por elaborar y discutir, tanto sobre el lugar que estas trayectorias tienen en los procesos reales de selección de directores, como el efecto que tienen en la tarea concreta de dirigir instituciones.

En relación a los vínculos entre nuestra tesis individual y el proceso propio de una investigación colectiva⁵ resulto sumamente valioso y desafiante, el ir "aprendiendo" el rol de coordinador de una investigación, a la vez de ir realizando el proceso individual de producción de la tesis. En algunos aspectos resulto difícil distinguir (sobre todo en la discusión teórica, o la elaboración de los instrumentos finales) cuanto del investigador en solitario hay y cuanto de las influencias, aportes, comentarios y críticas hay del equipo. Si estoy convencido de que ese proceso nos ayudo a todos a crecer como investigadores y a apasionarnos aun más con la investigación y su camino.

Queremos concluir con las palabras de una de las directoras, quien ante la pregunta sobre que le diría a un director novel nos compartió: C1 *"Le diría que es una tarea muy linda, un desafío desde lo profesional, lo personal y que tiene que capacitarse continuamente para estar a la altura de este cargo. Tratar de mantener un equilibrio personal, ser muy fuerte y escuchar fundamentalmente, aprender a escuchar. Tratar de contener los impulsos, tomarse*

⁵ URALDE-CANABAL "Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Primario en el Distrito de Tres de Febrero" . Programa de Incentivos 2010-2011 UNTREF

un tiempo para pensar, analizar las situaciones que se van a producir, contener al otro cuando hay situaciones de desborde, conciliar permanentemente, no quiere decir permitir. Permitir en demasía. Y tratar de lograr el reconocimiento de que es una autoridad, en el sentido de ejercer la conducción de la institución, ser una persona confiable para los demás. Saber que los demás confían, que el director puede responder. Para eso hay que prepararse mucho, armarse de coraje. Son muchas exigencias... ... Hay que tener mucho control, saber decir que no, esperar, saber parar la pelota y ver, no involucrarse en seguida con las situaciones sino mantener distancia, permite poder observar y clarificar la situación para poder decidir. Hace falta mucho equilibrio personal para poder estar en esto y no terminar agotado, fagocitado por las situaciones.”

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, E (1992). *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*. Rosario: Escuela de Antropología. Universidad Nacional de Rosario.

ALLIAUD, A (2006) La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes. Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. UdeSA. 11 de Junio. (Consultado: 17/1/2012) <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>

CANABAL, A; CRUZ, J; SALAZAR, L. (2011) “*Algunas primeras ideas sobre las trayectorias formativas de los directores: El caso de los directores de Nivel Primario en el conurbano bonaerense*” Cuartas Jornadas Nacionales de AGCE- – Experiencias, debates e intercambios. AGCE-Facultad de Filosofía y Letras UBA. 5 y 6 de diciembre de 2011. UBA. Buenos Aires

CANABAL, A. (2012) " *Las trayectorias formativas de directivos de Educación Primaria de la Provincia de Bs. As.: Su relevancia para la gestión*" Tesis de Maestría. (Presentada Agosto 2012 a la espera de defensa).

CANABAL, A; CRUZ, J, TARCIO, C (2012) " Trayectorias formativas de los directores Nivel Primario: El caso de los directores de los partidos de Tres de Febrero y Hurlingham de Gestión Pública. Aportes para una primera Reflexión. Ponencia presentada en el Jornadas de jóvenes investigadores en educación organizada por FLACSO el 12, 13 y 14 de septiembre de 2012. CABA. Argentina

COLAS BRAVO, M- BUENDIA EISMAN L, (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR

DGCyE (2005) "El rol del director en la gestión curricular institucional" Dirección de Educación Primaria Básica

FICA CARRASCO, R. (2002): "La investigación cualitativa, una forma diferente de hacer ciencia" citado por el autor en vista al 18/1/2011 <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/fica.htm>

GARCIA SALORD, S. (2000) *¿Como llegue a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. UNC.

LOPES, A. (2011): "Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores" Universidad de Oporto. En *Historias de vida en educación: biografías en contexto*" Cood. Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas ESBINA – RECERCA. Núm.4 Universitat de Barcelona vista al 17/1/2012 <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39340/2/69810.pdf>

NICASTRO, S. - GRECO, M. (2009): *Entre trayectorias*. Buenos Aires:Homo Sapiens

PINEAU, P y LEGRAND, J L (1996), *Histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.

RIVAS, T. - MARTINI, C. (2006) "Preocupaciones en las trayectorias profesionales en la Universidad". Trabajo correspondiente al Proyecto "Los inicios de la docencia universitaria: estudio de su problemática". UNRC.

SAUTU, R. (comp.) (2007): *“Práctica de la Investigación Cuantitativa Y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas.”* Buenos Aires: Lumiere

Ley Nacional de Educación 26.206/06

**EL ROL DIRECTIVO EN LA NUEVA SECUNDARIA. CONSTRUIR AUTORIDAD
DEMOCRÁTICA PARA FORMAR CIUDADANÍA PARTICIPATIVA Y
COMPROMETIDA. ALGUNOS APORTES DESDE LAS TRAYECTORIAS
FORMATIVAS.**

Canabal, Ariel y Santisi, Gabriel

Universidad Nacional de Tres de Febrero - Programa de Incentivos a la investigación. Bidual
2012-2013

gabrielsantisi@yahoo.com.ar, ariel344@gmail.com

Palabras claves: Gestion directiva - trayectorias formativas – ciudadanía- Nivel secundario -
democracia escolar-

Resumen

La secundaria es seguramente uno de los niveles del sistema educativo que se encuentra en profunda y permanente discusión, no sólo en Argentina sino también en Latinoamérica y el mundo. Una nueva secundaria debe construirse desde modelos y principios distintos, y radicalmente opuestos, al de la *excelencia con exclusión* con el que fue fundada.

Creemos que el lugar del director en estos procesos, así como en la gestión de cualquier cambio sustancial, es central en términos de facilitador u obstaculizador de los mismos. Coincidimos con la visión de la gestión educativa del nivel secundario que sostiene que los directores tienen como objetivo el gestionar para lograr, en la mayor medida posible, *“... garantizar el derecho de todos de estar en la escuela. El desafío es que los que enseñan estén enamorados de la enseñanza y los que aprenden se apasionen por el conocimiento. Lo mejor que nos puede pasar es que hagamos una escuela secundaria a la que todos elijan y quieran ir”*.¹

¹ DGCyE Circular Nro1/09 Dirección de Nivel Secundario

En esta ponencia pretendemos empezar a pensar y atisbar algunas propuestas de cómo debe ser el proceso para que un director de una secundaria pueda construir autoridad democrática y formar a los alumnos en una ciudadanía participativa y comprometida. Este trabajo se encuadra, además, en una investigación que estamos promediando sobre las trayectorias formativas de los directivos de este nivel desde la UNTREF con un equipo de noveles investigadores.

La metodología de dicha investigación es fundamentalmente cualitativa, con un enfoque etnográfico, centrada en al menos dos técnicas cuyos instrumentos estamos en fase de elaboración: Una entrevista en profundidad que será aplicada a directivos de dicho nivel y una encuesta semi-estructurada que se aplicará a una muestra significativa en los distritos del conurbano donde proponemos realizar la investigación. No descartamos la elaboración de otros instrumentos para la consulta a expertos u otra estrategia de análisis documental.

La pregunta por el director y su formación es también una pregunta por los modos de circulación del poder y por la estructura del conocimiento en la institución. Es sin duda alguna, una pregunta por el lugar del docente, los estudiantes y la familia en estas escuelas, por los espacios de debate, de discusión y de toma de decisiones.

En fin, es la pregunta por el sentido y la pregunta por cómo llevar los *dichos*, que a veces el propio sistema declara, a los *hechos* cotidianos en cada una de las instituciones y comunidades que lo conforman.

Por otra parte, además de compartir los avances en el proceso de investigación, nos parece valioso poner en discusión nuestra propia experiencia como equipo novel y, después de haber concluido una primera investigación en el bienio 2010-2011, asumir este nuevo desafío capitalizando esa experiencia, y con grandes expectativas de mejora y aprendizaje.

Introducción

En esta ponencia pretendemos empezar a pensar y atisbar algunas propuestas de cómo debe ser el proceso para que un director de una secundaria pueda construir autoridad democrática y formar a los alumnos en una ciudadanía participativa y comprometida. Este trabajo se encuadra, además, en una investigación que estamos promediando sobre las

trayectorias formativas de los directivos de este nivel desde la UNTREF con un equipo de noveles investigadores.²

La metodología de dicha investigación que estamos construyendo será fundamentalmente cualitativa, con un enfoque etnográfico, centrada en al menos dos técnicas cuyos instrumentos estamos en fase de elaboración: Una entrevista en profundidad que será aplicada a directivos de dicho nivel y una encuesta semi-estructurada que se aplicará a una muestra significativa en los distritos del conurbano donde proponemos realizar la investigación. No descartamos la elaboración de otros instrumentos para la consulta a expertos u otra estrategia de análisis documental.

La pregunta por el director y su formación es también una pregunta por los modos de circulación del poder y por la estructura del conocimiento en la institución. Es sin duda alguna, una pregunta por el lugar del docente, los estudiantes y la familia en estas escuelas, por los espacios de debate, de discusión y de toma de decisiones.

En primer lugar abordaremos dos de las discusiones teóricas que como equipo hemos abordada hasta ahora, la de la tensión por una nueva secundaria y los modelos tradicionales; y la encrucijada de los directores ante la pluralidad de desafíos que en particular este nivel conlleva. Luego, compartiremos algunas de las pistas que hemos tomado como puentes para asir esta temática, sobre todo algunos avances que hemos construido en la primera investigación de esta serie sobre el particular y valioso concepto de "trayectorias".

Por último decidimos darle lugar a unas líneas sobre nuestra dinámica de equipo investigación novel, para escuchar los ecos de otros que como nosotros estén empezando este fascinante y arduo camino de la investigación en Ciencias Sociales, en especial en Educación.

La educación secundaria ayer y hoy

Históricamente (Acosta, F. 2011), las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel; problemas propios de la masificación que suelen

² El equipo esta formado por Cristian Pérez Centeno como Director, Ariel R. Canabal como Co-director, Liliana Mandolesi como profesora ayudante, Liliana Varano como Alumna de Posgrado, y Cruz, Jorge, Liliana Salazar, Gabriel Santisi, Claudia Tarzio como estudiantes finalizando su formación de grado, todos de la UNTREF. (Universidad Nacional de Tres de Febrero)

traducirse en el aumento de las tasas de repitencia y desgranamiento y en el descenso de las tasas de graduación.³

Las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la expansión: la tendencia a la continuidad del modelo institucional de bachillerato humanista selectivo frente a la tendencia de ruptura que “supusieron” las escuelas únicas (o comprensivas) en el momento de expansión de la escuela secundaria.

En efecto, las escuelas secundarias son fruto del encuentro entre un modelo institucional instaurado alrededor del siglo XVI, pensado para la escolarización de los jóvenes de la elite de la sociedad, y un modelo institucional diseñado en los comienzos de los Estado de Bienestar, pensado para la escolarización de todos los jóvenes (al menos durante la primera parte de la llamada adolescencia) de la sociedad (Acosta y Pinkasz, 2007). Frente al aumento de la presión social por más escolarización de nivel secundario y en el marco del renacimiento de las democracias liberales, se plantea un segundo problema para los sectores dominantes: *¿qué tipo de escuela secundaria debe ser la que va a ser para todos?*

Así, se observa que la escuela secundaria se sistematiza de modo temprano, se masifica a partir de los años '50, y adopta la lógica de segmentación y de actuación de un modelo institucional como institución determinante. Pero, a diferencia de lo que ocurre en algunos países centrales, se aprecia un importante desgranamiento (ingresa más del 80% del grupo edad pero sólo la mitad completa el nivel en tiempo) y una dificultad persistente de modificar el modelo institucional imperante.

Por todo lo dicho, es importante señalar que la educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones la inclusión, la permanencia con aprendizaje y el egreso/acreditación para que todos los adolescentes, los jóvenes y los adultos finalicen la educación común y obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.

La complejidad de la Educación Secundaria impide que podamos explayarnos en pormenorizadamente en este breve apartado sobre el interesante proceso de conformación y expansión que ha tenido en particular en la argentina. En este casi siglo y medio de existencia

³ La RES 3828-09 "Escuela Secundaria Ciclo Superior Marco General" DGCyE 2009, nos aporta también algunos de estos conceptos. También en este sentido hemos consultado “La secundaria de la Provincia”- documento de trabajo de la D.P.E.Sec. - Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires-2009.

de ser una educación para pocos, a la pretensión de obligatoriedad y universalidad que hoy tiene, ha pasado por un permanente crecimiento y diversificación de la oferta hasta llegar al intento de re-organización a partir de la Ley Nacional de Educación de 2006, tal como hemos mencionado en los párrafos anteriores.

La implementación de la Escuela Secundaria en los términos que indica la Ley Provincial de Educación N° 13.688/07 tiene como antecedentes la creación de la Escuela Secundaria Básica en el año 2005, como definición política provincial de dotar con una conducción propia al Tercer Ciclo de la Educación General Básica, Así, comenzó un camino en pos de construir un espacio propio destinado a la educación de los adolescentes y jóvenes, rompiendo con la primarización de la escuela secundaria, heredada de la reforma educativa de la década de los 90. Otro de los antecedentes es la conformación de Escuelas Secundarias Técnicas y Agrarias como unidades de gestión curricular de 6 años. (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068/05)

Según Terigi, F. (2008), la escuela media se configuró a partir de un patrón organizacional conformado por un trípode de hierro, cuyos tres rasgos constitutivos son difíciles de modificar:

- a) El principio de clasificación de los currículos: Las unidades curriculares o asignaturas y los límites de los contenidos están claramente delimitados. Esto se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX. *“El currículo de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo”*.
- b) El principio de designación de los profesores por especialidad: En concordancia con la clasificación de los currículos, en la escuela media los docentes se designan por especialidad y el sistema formador de profesores produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas.
- c) El principio de organización del trabajo docente por horas de clase: Mientras que en el nivel inicial y primario la organización del trabajo fue por cargo docente, en el nivel medio - haciéndose prevalecer la lógica del currículo mosaico- fue por horas de clase. Precisamente, la colección de horas de clase por unidades curriculares dificulta la concentración institucional y no tienen en cuenta otras horas más que las de dar clase frente a los alumnos.

Estos tres principios seguramente se han visto en plena discusión en estos años, ante, a nuestro criterio, el cambio radical que ha implicado en la lógica interna de la Escuela Secundaria, el implico de obligatoriedad, y la convicción de inclusión, sobre todo plasmada

en el ingreso irrestricto de poblaciones de masivamente conformadas por estratos sociales que no tenían acceso a ello. Si ha esto le sumamos los cambios socio-culturales globales, y los procesos de tecnologización así como los factores filosófico-antropológicos producto de esta modernidad líquida (Bauman, 2000) que tiende a la ebullición, es innegable que esos pilares se desquebrajan producto de la fragmentación (Tiramonti, 2004).

Directores en la encrucijada

¿Quiénes son los directores que conducen este nivel Secundario, que ve a sus cimientos sacudirse, y a sus principios fundamentales en la discusión, por no decir, la disolución?

Específicamente en el nivel secundario, muchos docentes, luego directivos de escuelas, provienen de carreras universitarias sin orientación docente (abogados, ingenieros, arquitectos...) y esto generó la necesidad de dar capacitaciones docentes a quienes no tenían título habilitante.

La formación de los docentes en Argentina se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación. Los docentes de todos los niveles se forman en instituciones de todo tipo: en las escuelas normales, en los ex institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, en conservatorios y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea (Diker, G. y Terigi, F., 1997).

Del mismo modo, en estos últimos años, al directivo se le ha exigido más y mejor preparación para su cumplir con su rol, e incluso reconfigurarlo hacia nuevas funciones como la de la formación y capacitación de los docentes a su cargo. Estos directivos se enfrentan ante la tensión entre la formación que recibieron, la escuela secundaria por la que ellos mismos pasaron y que para muchos sostiene un "mito" excelencia que hoy no pueden cumplir, y la realidad cotidiana que los interpela desde la mirada y la voz de los jóvenes, y desde el propio marco de una escuela que seguramente no es ni será lo que era, (si es que alguna vez fue eso que recordamos).

En este sentido el concepto "Trayectorias Formativas"⁴ ocupan un lugar importante en nuestra investigación. Para construir nuestra propia mirada sobre este concepto nos

⁴ Parte de lo planteado en este apartado también integra la reflexión que uno de sus autores (el Codirector de la presente investigación) realiza para Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación, "*Las trayectorias formativas de directivos de Educación Primaria de la Provincia de Bs. As.: su relevancia para la gestión*" que se encuentra en fase de evaluación para su defensa en la UNTREF.

apoyamos en distintos trabajos, como realizado por Lea Vezub (2004) que plantea un desarrollo histórico sobre dicho concepto partiendo del S. XIX y señalando cómo su desarrollo se ha producido fundamentalmente durante la segunda mitad del siglo XX. Otros trabajos importantes aunque desde la categoría “desarrollo profesional” entendida como “*una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes*” según Villegas Reimers, (2002) y Escudero (1998). Además, esta idea es superadora de concepciones más instrumentales de formación continua, vinculadas a conceptos como capacitación, actualización y reciclaje.

También en esta línea de investigación encontramos a Fernández Cruz (1998) quien define el “*desarrollo del profesor como los aspectos de la vida profesional que, integrados de manera articulada, explican este proceso dinámico al que se ve sometido el profesor a través del tiempo.*”; y a Rivas y otros (2006) que entiende que el desarrollo profesional “*tiene lugar a lo largo de toda la vida del profesor y atiende tanto a la formación y desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales*”.

Por otra parte, Vezub cita a Bourdieu (1999) usando el término trayectoria estrechamente ligado a su teoría de los campos. La trayectoria remite al sujeto, son las posiciones que este va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias. Hoy, el término Trayectorias (sociales⁵, educativas, formativas) se utiliza en diferentes estudios del campo de la educación y de otras áreas. La relación de “trayecto” unida al tiempo y al espacio, nos refiere directamente a la un modo de ver la vida profesional e integral de los directivos (en este caso), más cercano a la narrativa, buscando entender “*ese haber llegado hasta acá*” (Nicastro - Greco, 2009), que de otra manera sería difícil de explicar. Creemos que la categoría “Trayectoria” sigue aportando un modo único de considerar el proceso de desarrollo profesional desde una mirada más amplia y enriquecedora. Para hablar desde ella sobre profesores, docentes y directivos nos apoyaremos conceptualmente y de manera alternada en Fernandez Cruz (1998), Vezub (2004), Alliaud, A. (2004), Rivas y otros, (2006), Cols, E. (2008), Cragolino (2006) y DINIECE (2010).

⁵ En particular nos parece interesante en esta línea mencionar el trabajo de la DINIECE sobre “*Trayectorias Socio-Educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias en la escuela media*” Informes de Investigación Nro 1 Agosto 2010. En dicho trabajo se menciona el trabajo de GAGLIANO, E “*Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina*”. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 28 Nro 1 Enero-Junio 2006

Pudimos partiendo de estos aportes definir finalmente en nuestra investigación anterior⁶, **“trayectoria formativa”** como *“el recorrido vital que un sujeto realiza transitando diversos escenarios académicos y laborales, y que lo van conformando en su ser profesional, sin olvidar hitos personales que también colaboran en la construcción de una identidad”*⁷. Por lo tanto, es importante saber no sólo dónde, sino qué y con qué intensidad, se fue dando la formación de un sujeto, además de ponderar determinadas variables iniciales, y otros aspectos como los particulares y los de contexto histórico – social, para desenmarañar la trama de una trayectoria. La clave de la noción de trayectoria es el cruce, la imbricación, de las dimensiones objetivas, (la formación, capacitación, las instituciones) y la subjetiva (el sujeto que va pasando, viviendo, transformándose) por acción del tiempo.

Desde esta categoría esperamos poder abordar la encrucijada, al deshilar el modo en que el director, llego a ser director de una escuela secundaria, y desde allí, aportar para poder acompañarlo en el desafío que hoy implica su rol y tarea.

Algunas pistas para abordar la pregunta por las trayectorias de los directores de nivel secundario

Desde nuestra reflexión, a la pregunta central por las trayectorias formativas de los directivos del nivel Secundario, en actividad dentro de la gestión pública, se la busco contextualizar en un espacio geográfico, y socio-histórico particular, que es el conurbano bonaerense. La investigación en si, se piensa realizar para el distrito de Tres de Febrero y el distrito de Hurlingham. Se trata de conocer además de las trayectorias la percepción que estos directivos tienen de ellas en relación a la gestión de sus instituciones, así como la utilidad concreta para la concreción de los proyectos educativos que las orientan. Asimismo, se procura generar conocimiento para la mejora en la elaboración de propuesta de capacitación para estos actores del sistema educativo, y aportar una fuente de información para el replanteo de la formación básica requerida para ocupar estos roles de gestión. Aportando además insumos relevantes para los decisores de política educativa en materia de formación docente,

⁶ Proyecto de Investigación *“Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Primario en el Distrito de Tres de Febrero”*. Directora Beatriz Uralde. Coordinador. Ariel Canabal. Programa de Incentivos. UNTREF. 2010-2012.

⁷ CANABAL, A; CRUZ, J, TARCIO, C " Trayectorias formativas de los directores Nivel Primario: El caso de los directores de los partidos de Tres de Febrero y Hurlingham de Gestión Pública. Aportes para una primera Reflexión. Ponencia presentada en el Jornadas de jóvenes investigadores en educación organizada por FLACSO el 12, 13 y 14 de septiembre de 2012. CABA. Argentina.

puedan desarrollar propuestas que mejoren no solo la calidad, sino la equidad de todo el sistema.⁸

Nuestra hipótesis, que como tales no dejan de ser un modo de aproximarnos al territorio por conocer puede sintetizarse entre tres aspectos:

- a) Los directivos del Nivel Secundario de Escuelas Públicas de Tres de Febrero y Hurlingham poseen trayectorias formativas diversas y en la mayoría de los casos no específicos para la tarea de gestión que tienen encomendada.
- b) Una alta proporción de los directivos considera que su formación no es suficiente o adecuada para la función que ejercen
- c) Una alta proporción de directivos consideran no tener elementos formativos suficientes para poder cumplir con todas las exigencias propias de las nuevas juventudes, la obligatoriedad con inclusión plena y la participación democrática en la Nueva Escuela Secundaria

Si el recorte del campo, y la elaboración de hipótesis son dos de las pistas que elegimos, sin lugar a dudas la tercera pista tiene que ver con la elección de una metodología de indagación que pueda como enfrentar el desafío.

Tal como mencionamos en la introducción, la metodología elegida fue centralmente cualitativa entendiendo a esta como: *“un proceso permanente de producción de conocimiento donde los resultados son momentos parciales que de manera continua se integran dando lugar a nuevos interrogantes abriendo nuevos caminos para la producción de conocimiento”*. Fica Carrasco (2002)

Siguiendo este enfoque se enmarco la investigación que consideramos exploratoria con una perspectiva etnográfica, atendiendo a la particularidad del sujeto a investigar (DIRECTOR) así como del Objeto en especial (LA TRAYECTORIA FORMATIVA). Tal que, como señalan Colas Bravo- Buendía Eisman (1998: 177) el método descriptivo etnográfico tiene como finalidad *“describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable”*⁹

⁸ Proyecto de investigación PEREZ CENTENO - CANABAL (2011) UNTREF. *“Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Secundario en el Distrito de Tres de Febrero y Hurlingham”*

⁹ Se puede decir que ambas características van formando parte de un modo que el Equipo de Investigación esta construyendo y sobre el cual se va perfeccionando, ya que respeta la matriz metodológica de la primera investigación ya citada sobre directivos de Nivel Primario, sin olvidar que se deberán realizar adaptaciones en los instrumentos y tal vez en la propia mecánica de los procesos de aplicación, por las particularidades de los directores a analizar.

En el Proyecto de Investigación planteamos por la naturaleza de una indagación básicamente cualitativa y la complejidad de la información a recopilar, se decide proponer el desarrollo de distintas técnicas para el proceso de indagación:

- Realización de entrevistas focalizadas a supervisores, formadores y expertos a fin de aportar un mayor desarrollo de nuestras categorías de análisis (tentativamente por lo menos una a c/tipo de actor)
- Realización de entrevistas a los directivos seleccionados (4 a 6 en total)
- Historias de vida de algunos de los directivos seleccionados (4)
- Encuestas de antecedentes y trayectorias a una muestra significativa de directivos de los distritos estudiados. (muestra significativa de 12 a 15 casos por distrito mínimo)
- Análisis de información sociodemográfica que permita caracterizar los contextos institucionales en dónde se desempeñan los directivos seleccionados.

Nos encontramos actualmente en la última etapa de discusión del instrumento "Encuesta de antecedentes y trayectorias", así como realizando los primeros contactos con las autoridades del Sistema Educativo Provincial, a nivel Local.

Por otro parte estamos en proceso de análisis de información demográfica de los distritos, para preparar el marco cuali-cuantitativo en el que insertar la información recabada. Es nuestra intención poder aplicar este primer instrumento antes de finalizar este año.

Diálogos de Equipo o el interesante proceso de hacer investigación como investigadores noveles

Como equipo que estamos actualmente avanzando en nuestra segunda investigación, y habiendo cambiado de director en esta nueva experiencia, aunque conservando el resto de integrantes originales, seguramente tenemos muchísimos aspectos en los que seguir creciendo.

Uno de los puntos claves que nos parece importante destacar es el excelente clima de fraternidad y horizontalidad que estamos intentando construir y que por ahora disfrutamos. Creemos que esto puede ser debido a que intentamos poner todos los aspectos tanto teóricos, metodológicos como prácticos de la investigación en discusión, y tenemos una fuerte vigilancia epistemológica en términos de no levantar posturas monolíticas, sino hacer circular las propuestas e ir consensuando las decisiones.

Nos juntamos sistemáticamente una vez al mes, y estamos en contacto semanal, a veces mas intenso con algunos de los miembros, a veces menos intenso. Compartimos información, bibliografía, espacios de formación, propuestas laborales.

La lógica de desarrollo de las producción, decidimos que sea sobre la idea de los mini-equipos, o sea definimos parejas o tercetos para producir o empezar a abordar una temática y el compromiso es darle forma, en el estilo de un artículo borrador. Eso luego se hace circular y con ayuda de algunos de los más experimentados estamos empezando a presentar escritos, como productos parciales del desarrollo de la investigación.

Por otro lado, fomentamos el desarrollo personal de cada uno de los integrantes, en especial aquellos que están aun en su fase de formación básica, y les falta aun su titulo de licenciatura, en este sentido el equipo pretende ser también un espacio facilitador para el progreso profesional y académico de todos.

Creemos también, que parte del modo en que nos desarrollamos como grupo tiene que ver con el modo en que nosotros aprendimos en nuestra Universidad (la UNTREF), un modo colaborativo y colectivo, con gran respeto por los saberes previos, y una posición crítica y abierta en cuanto al conocimiento y su producción.

Queremos ir entrando en el mundo académico, no tan solo de manera individual, sino como colectivo de reflexión e investigación. Y como dijimos recientemente en otro texto realizado desde el equipo (Canabal, A; Cruz, J; Tarzio, C. 2012): "*Estamos seguros, que el camino de la investigación, es un camino arduo y sinuoso, que se encuentra plagado de obstáculos, y también de sorpresas, hallazgos y riquezas. Por eso lo seguiremos recorriendo, ya que como reza el lema de la cátedra que nos formó, "solo se aprende a investigar... .. investigando", y nunca se termina de aprender ni de investigar.*"

Bibliografía

ACOSTA, F (2011). *"La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España"* . UNESCO - IPE

ACOSTA, F. y D. Pinkasz (2007). *La escuela media y las necesidades de la masificación*. Ministerio de Educación. Argentina. Mimeo.

ALLIAUD, A (2004) "*La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles*" Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

BAUMAN, Z (2000) *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Buenos Aires

BORDEAU, (1999) *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires,

CANABAL, A. (2012) "*Las trayectorias formativas de directivos de Educación Primaria de la Provincia de Bs. As.: Su relevancia para la gestión*" Tesis de Maestría. (presentada en Agosto 2012 a la espera de defensa).

CANABAL, A; CRUZ, J, TARCIO, C (2012) "*Trayectorias formativas de los directores Nivel Primario: El caso de los directores de los partidos de Tres de Febrero y Hurlingham de Gestión Pública. Aportes para una primera Reflexión.*" Ponencia presentada en el Jornadas de jóvenes investigadores en educación organizada por FLACSO el 12, 13 y 14 de septiembre. CABA. Argentina

CLAGNOLINO, Elisa (2006) "Estrategias Educativas en familias del Norte Cordobés" en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y C. Sociales*. Pág. 69-84. UN Jujuy. Argentina..
vist. 15102011 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18503004>

COLAS BRAVO, M- BUENDIA EISMAN L, (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR

COLS, E (2008). "*La formación Docente inicial como trayectoria*". Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores" INFD.

DIENICE "Trayectorias Socio-Educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias en la escuela media". Informes de Investigación Nro. 1 Agosto 2010. Buenos Aires. Argentina

DIENICE "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria" Temas de Educación Año 3 / N° 6 / Noviembre-Diciembre 2008

DIKER, G. – TERIGI, F. (1996): "La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta". Paidós: Bs. As.

FERNÁNDEZ CRUZ M: (1998) "Trayectoria biográfica, desarrollo institucional y ciclos de vida en la enseñanza". En *Cuadernos de Pedagogía* 266

FICA CARRASCO, R. (2002) "La investigación cualitativa, una forma diferente de hacer ciencia" en web <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/fica.htm> visitado el 8/8/2012

NICASTRO, Sandra-GRECO, María Beatriz (2009). "Entre trayectorias" Homo Sapiens Ed.

RIVAS, T. - MARTINI, C. (2006) "Preocupaciones en las trayectorias profesionales en la Universidad". Trabajo correspondiente al Proyecto "Los inicios de la docencia universitaria: estudio de su problemática". UNRC.

TERIGI, Flavia (2008), Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles, en: *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO Argentina.

TIRAMONTI, Guillermina, (comp.) (2004) "La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media". Buenos Aires: Manantial

VEZUB, Lea: (2004) "Las trayectorias de desarrollo profesional docente" en *IICE* Nro. 22. Junio. Pág. 3 – 12

Normativa

Ley Nacional de Educación 26.206/06

Ley Provincial de Educación 13.688/07

DGCyE Resolución 3.186/07 “Implementación de la Educación Secundaria”

DGCyE Resolución 3828/09 "Escuela Secundaria Ciclo Superior Marco General”.

RASGOS DE LA CULTURA EVALUATIVA EMERGENTE EN CENTROS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS.

MARCELLO, Cristina Mabel, CASTAGNO, María Emilia, PEREZ Ana Cecilia

Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis

mabelmarcello@gmail.com

Palabras Claves: Evaluación – Culturas – Docentes – Educación- Escuela

Resumen

El presente trabajo, se enmarca dentro del reciente Proyecto de Investigación N° 4-1812 “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos”, dirigido por Z. Perassi y conformado por un grupo de docentes-investigadores del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

El estudio de los rasgos distintivos de las culturas evaluativas institucionales es un desafío complejo para trabajar en el campo educativo. Este trabajo, es el diseño de investigación del estudio de la cultura evaluativa emergente en las únicas dos escuelas de la provincia de San Luis que implementaron, hace 25 años, el modelo educativo no graduado. Una de las escuelas se encuentra ubicada en la ciudad Capital, la otra en una pequeña localidad distante 200 km de la ciudad de San Luis. La realidad que viven estas instituciones, ubica a la evaluación educativa como uno de los núcleos centrales de la problemática realidad que han vivido y actualmente viven.

El trabajo se realizará, buscando reconocer desde las prácticas y discursos empleados por los docentes de nivel primario de las escuelas seleccionadas en evaluación de aprendizajes.

Metodología:

Se trabajó en una investigación cualitativa, tal como se expresa en el Proyecto de Investigación PROIPRO N° 4-1812 “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos” FCH-UNSL. El objeto de estudio, se abordó en situaciones naturales, procurando construir sentidos e interpretar cada fenómeno, atendiendo a los significados que los sujetos otorgan. El proceso de investigación previsto, implicó la inmersión en la vida cotidiana de la situación indagada, la captación de valoraciones e

interpretaciones de los actores acerca de su propio mundo y la concepción de una investigación entendida como interacción significativa entre investigadores y participantes.

Las técnicas de recolección de información empleada fue la *observación*

Resultados:

Desde el abordaje de la cultura evaluativa en la escuela, entendido como un concepto en continua construcción, se buscó aproximarse a las prácticas cotidianas y habituales, que en numerosas ocasiones no son identificadas ni asumidas por los actores escolares.

El conocimiento que se intenta construir desde este trabajo de investigación, es el de un saber situado, lo que permitiría que las escuelas participantes puedan aproximarse a reconocer sus rasgos distintivos en relación a la evaluación y propender a culturas evaluativas más democráticas.

Introducción:

El presente trabajo, se enmarca dentro del Proyecto de Investigación N° 4-1812 “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos”, dirigido por Z. Perassi y conformado por un grupo de docentes-investigadores del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Esta investigación, que se encuentra en etapa inicial, en la que busca identificar algunos rasgos distintivos de las culturas evaluativas emergentes en las únicas dos escuelas de la provincia de San Luis que implementaron, hace 25 años, el modelo educativo no graduado desde el cual, se constituyeron en referentes claves de la innovación educativa de la provincia, donde la evaluación educativa ocupa un lugar preponderante.

Entendiendo que el abordaje a las culturas evaluativas es un complejo desafío para trabajar en el campo educativo, se buscará realizar una aproximación, -desde las prácticas habituales en evaluación de aprendizajes de los docentes de nivel primario de cada escuela-, a la cultura evaluativa imperante, tomando como ejes de análisis los discursos y prácticas emergentes.

Marco Teórico:

El concepto de evaluación desde donde se enfoca el Proyecto¹ es:

“El proceso evaluativo nunca abarca la totalidad del objeto, siempre resulta inacabado, perfectible, por ello, todo informe final es mejorable. “El acto de evaluación, como toda

¹ Proyecto de Investigación PROIPRO N° 4-1812 “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos” FCH-UNSL, dirigido por Z. Perassi.

operación intelectual, no capta nunca directa y totalmente la realidad examinada. Ésta es siempre objeto de un proceso previo de definición o de elección de los caracteres que permitirán aprehenderla” (Barbier, 1993, p 66) (...) Tomando las afirmaciones de Carmen Carrión Carranza la evaluación solo se entiende en un contexto de planificación, en el seno de los procesos tendientes a crear una imagen prospectiva de la realidad, a delinear el futuro, Los modelos capaces de generar espacios de reflexión compartida, debates y análisis de las acciones desarrolladas, de las propias prácticas, las problemáticas surgidas, los retos asumidos, las vías construidas en el camino de consecución de aquella imagen, son modelos heurísticos de evaluación” (Perassi, 2012. Proyecto de Investigación N° 4-1812, FCH-UNSL) Asimismo, cuando se habla de evaluación, se lo hace desde el convencimiento que es una acción ética y política como “un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales, de gestión” (Landi y Palacios 2010, p.159). Así como también, es preciso recuperar lo que Perassi aporta, dado que amplía la mirada al sustento ideológico que lo determina y se organiza en torno a ciertos valores que le dan sentido a las instituciones educativas (2010). Entonces la mirada asumida acerca de cultura evaluativa se encuentra atravesada por múltiples tensiones que permiten sostener que “todas las instituciones educativas poseen culturas de evaluación. Esta afirmación contradice lo que algunos teóricos sostienen cuando aseguran que es necesario instalar culturas evaluativas en las escuelas, develando en consecuencia ausencia o carencia de la misma.” (Perassi, 2012²)

Dado que no se ha encontrado una conceptualización explícita sobre lo que significa “cultura de evaluación”, estas son abordadas como un concepto en desarrollo, (Bolseguí 2006) así como la necesidad de evaluar permanentemente, como un proceso complejo y multidimensional que implica a distintos componentes, esta temática desafía a poder reconocer los rasgos sobresalientes de las culturas, en este caso desde las prácticas y los discursos y la necesidad de posicionarse para su estudio.

El concepto de cultura desde donde se trabajará, es el sustentado en el de las teorías de la acción, en el cual se entiende que toda conducta humana es deliberada y se encuentra ligada a una teoría que la determina y condiciona, dado que ésta puede ser adquirida en espacios educativos formales como también por los contextos familiares y sociales donde se ha vivido (Bolseguí - Fuguet Smith 2006).

² Ibem.

Este posicionamiento, torna necesario realizar el estudio dentro del contexto específico de la cultura escolar en el que se encuentra emplazado el objeto de estudio para el reconocimiento de los múltiples discursos que circulan, tanto escritos como orales, así como también en las prácticas reales y efectivas que se implementan en relación a la evaluación de aprendizajes que definen y conforman la cultura evaluativa institucional.

Desde este lugar entonces, se podría señalar que las prácticas evaluativas que se desarrollan en las escuelas, no siempre se presentan de manera clara, visible y coherente, desde el decir y el hacer, dado que en numerosas ocasiones no condicen las prácticas con los discursos imperantes naturalizados en las comunidades escolares, donde la evaluación, como toda acción humana es también un espacio donde impacta la historia, las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas, que inciden directamente.

El estudio de los rasgos distintivos exige al menos, claridad acerca de los diferentes modelos evaluativos³ que las caracterizan así como también un profundo y reflexivo análisis del entrecruzamiento de las múltiples y complejas interacciones, prácticas, discursos, actitudes, hechos, compromisos, etc. que suceden en la institución escolar, y a través de ellos aproximarse a los intereses reales, valores, estilos ya que de este entramado de acciones y relaciones, son las que convierten a cada escuela particular y única en el concierto educativo. (Marcello, 2012)

Una institución que establece pautas, lineamientos comunes, espacios para la construcción de acuerdos y criterios (Casanova M. 1995) propende al fortalecimiento de su identidad por lo que facilita los caminos a prácticas más democráticas y participativas, en muchas ocasiones quienes llevan adelante la conducción escolar, impregnan y determinan con su gestión, este entramado que constituye la escuela, (Marcello, 2012) por que “las prácticas de gestión y planificación institucional de los directivos y docentes de las escuelas se encuentran, en gran medida, condicionadas por sus formas de pensar dichos procesos”, (Macchiarola y Martín 2007, p. 354). No se aborda la idea de práctica escindida de la teoría, pues estas se constituyen en dos caras de una misma moneda. Por esta razón se trabaja aquí la idea de Praxis, noción fundamental para pensar en una evaluación más democrática.

Schön (tal como plantea Bambozzi, 2000) relaciona la praxis con el accionar humano responsable, distinguiéndola por las decisiones sustentadas en la reflexión contextualizada, marcando así, la diferencia con el saber técnico. La racionalidad técnica es suplantada por la

³ Según los propuestos por Dominguez Fernandez G.(2000), Guba y Lincol (1989).

racionalidad reflexiva, en la que el conocimiento puede ser extraído de la reflexión en la acción y sobre la acción. (Perassi, Castagno, Avaca)

González Sanmamed (1995) resalta el diálogo que la “reflexión en la acción” establece con la situación problemática, instalando un proceso activo de interacciones y reacciones, que es mediatizado por el aparato conceptual del sujeto, sus teorías y concepciones. Pero además, se erigen en obstaculizadores o facilitadores de ese diálogo las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales del espacio donde el mismo transcurre. (Perassi, Castagno, Avaca)

Schön señala que “... los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo” (1998, p. 56). Reflexionar desde la acción posiciona al sujeto en un vértice diferente, a partir del cual ese profesional que está atravesado por la realidad, encuentra en la reflexión (desplegada antes, durante o después de haber tomado distancia de la situación) la posibilidad de problematizarla, descubrir sus pliegues, analizar las contradicciones, comprender su carácter complejo.

No imaginamos una teoría escindida de la práctica, ni tampoco una práctica desprovista de teoría, asumimos la indispensable complementariedad de ambas, en una relación que a veces es armónica y otras, contradictoria. Entendemos que por momentos toma primacía una de ellas, sin embargo no logra inhibir la presencia de la otra (en ocasiones subterránea y “casi” silenciada). Advertimos un interjuego, un movimiento iterativo, un intercambio necesario y permanente de resignificación mutua, que da entidad a la praxis. Porque cada una de estas dimensiones en soledad y absolutamente desvinculada de la otra, se debilita y deja de tener sentido. (Perassi, Castagno, Avaca)

El Problema a abordar:

Desde este marco teórico, se buscará analizar e identificar algunos de los rasgos distintivos de las culturas evaluativas en el nivel primario, de centros educativos específicos -únicas dos instituciones que implementaron el modelo no graduado- en la provincia de San Luis.

Cabe destacar que estas escuelas, que implementaron conjuntamente hace 25 años el proyecto de la no gradualidad y si bien tienen una historia compartida y común los contextos donde se encuentran emplazadas son muy diversos, ya que una se encuentra en la ciudad Capital y la otra en la localidad de Tilisarao, a 200 km de la ciudad de San Luis. Este posicionamiento geográfico ha incidido fuertemente en los diferentes caminos históricos recorridos y hace mucho más complejo e interesante al trabajo. La evaluación educativa en

estas escuelas forma parte de los núcleos centrales y punto de quiebre en la realidad que vive cada uno de estos establecimientos.

Objetivo General:

. Analizar los modelos evaluativos vigentes en algunas instituciones educativas

Objetivo Específico:

. Identificar algunos rasgos distintivos de la cultura evaluativas de las instituciones

Metodología y técnicas a empleadas:

Tal como se expresa en el Proyecto de Investigación PROIPRO N° 4-1812 “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos” FCH-UNSL, dirigido por Z. Perassi, se abordó el objeto de estudio en situaciones naturales, procurando construir sentidos e interpretando cada fenómeno, atendiendo a los significados que los sujetos otorgan. Este proceso de investigación implicó la inmersión en la vida cotidiana de la situación indagada, la captación de valoraciones e interpretaciones de los actores acerca de su propio mundo y la concepción de una investigación entendida como interacción significativa entre investigadores y participantes.

Las técnicas de recolección de información empleada fue: la *observación*. Mediante la misma, se vivió en directo parte del fenómeno en estudio. Desde esta técnica, se buscó el registro y descripción de las escenas que se presenciaron y así lograr una mayor comprensión del fenómeno indagado, para su posterior estudio.

La viabilidad del trabajo de campo se construyó debido a que ambas escuelas seleccionadas para esta investigación, forman parte del Programa de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, convocatoria 2012-2013: “Revisión de prácticas evaluativas en contextos escolares específicos”, este espacio fue la génesis del Proyecto de Investigación del cual forma parte este trabajo.

Análisis

En el marco del proyecto de investigación del cual formamos parte, se comienzan a realizar las primeras aproximaciones a la indagación de dos realidades sumamente complejas, que si bien pertenecen a una misma provincia (San Luis), es posible considerar que poseen particularidades propias de los contextos geográficos en las que se inscriben, como así

también de las tramas sociales que al interior de cada una de ellas se tejen y de la cuales son producto.

En este trabajo, la búsqueda se orientó a profundizar en el análisis de los registros de observación efectuado en ambas instituciones escolares, durante la realización de una actividad propuesta al interior de un curso de capacitación sobre evaluación, de la cual los docentes del nivel primario participaron.

La actividad abordada fue elegida por lo significativa que nos resultó la experiencia en nuestro campo de interés, en la cual se trabajaron con los docentes de ambas escuelas las concepciones de evaluación. Esta actividad tuvo diferentes momentos los mismos fueron: el primero consistió en la realización de un trabajo individual, el segundo momento consistió en la lectura de un par (docente) de esa producción y un tercer momento, en simultáneo la ubicación en un gráfico en el pizarrón de la misma, para otorgarles ubicación en un cuadrante organizado en dos ejes de coordenadas, uno de ellos que referenciaba la mayor centralización a mayor participación o democratización en la evaluación. El otro, que imprimía el grado de desarrollo del proceso de evaluación. Todos los docentes asistentes tenían que marcar con puntos el espacio en el que situarían, esta construcción se realizó de manera colectiva.

En el centro educativo situado en la ciudad de San Luis, la mayoría de los puntos se localizaron en los cuadrantes referidos a evaluación de proceso pero sin participación de los estudiantes en el mismo. El mayor número de afirmaciones se situó en evaluación alejada de los procesos y centralizada, y en mínimos casos se refirieron a una valoración contemplando los procesos y la participación de los estudiantes en el mismo.

Desde los resultados obtenidos en este ejercicio, es posible aproximar que en la mayoría de los casos, no existe un reconocimiento del “otro” como parte activa del proceso, sin embargo en el plano de lo discursivo estas docentes parecieran ubicarse en lugares más democráticos, pero la intervención real de los alumnos al parecer no es tenida en cuenta ni tampoco imaginan cómo sería un proceso en la cual el educando sea también parte. Una de las docentes afirmaba no quedarle claro la participación. Que términos deberían incluirse para contemplar al alumno en la evaluación. Otra docente refiere que “yo insisto que yo soy la que voy a hacer las cosas no el niño.” En este sentido, se estima que muchos de los maestros de primaria de esta institución conservan nociones de evaluación en las cuales el docente es la autoridad que decide qué, cómo y cuándo evaluar, despojando al sujeto que aprende de su posibilidad

ser evaluador en este proceso. Así es posible considerar, que si bien algunos otorgan importancia la idea del proceso evaluativo, sólo aparece esbozado en el orden de lo teórico, escindido de los espacios de realización, cuestión que aparentemente genera malestar, enojo, actitudes defensivas entre muchos de los presentes, al quedar al descubierto.

En muchos otros casos, las concepciones de evaluación abordan la idea de aplicación, rebobinar, devolución de lo adquirido, producto final. En estos casos la idea de “otro” educando participante, no es admitida. Al decir de una docente “que no se empiecen a confundir los roles, es como en la familia los chicos participan pero las decisiones las toman los padres”. Desde estas perspectivas pareciera estar restringida la posibilidad de pensar en modelos evaluativos más democráticos, se sitúa la mirada en evaluaciones finales, sumativas. Otras de las afirmaciones expresan que la evaluación es “medir formalmente los contenidos dados”, “saber si el otro adquirió los conocimientos impartidos por mí” “aplicar los conocimientos aprendidos”, “mide el aprendizaje, es resultado”. Todas estas ideas parecen vincular a la evaluación con ideas de aplicar la teoría a la práctica, alejándose de una praxis que llevaría a la construcción de otro tipo de procesos, más flexibles, más abiertos, más participativos.

Al parecer la idea de la participación del estudiante como evaluador, genera cierta sensación en los docentes de poner en jaque su “lugar” como autoridad en la toma de decisiones, esto permite aproximar rasgos de cierta cultura evaluativa, en la que priman vínculos de verticalidad en relación a la evaluación, en este caso de aprendizajes.

Es posible considerar que a lo largo del curso se redujo notablemente el número de asistentes, posiblemente se vincule a la resistencia de muchos de los docentes a poder repensar sus prácticas evaluativas y poder comenzar a construir una historia de la evaluación en sus aulas en otro sentido, desde la construcción de modelos más democráticos.

La misma experiencia se efectuó en la escuela ubicada en el interior de la provincia de San Luis, y empleando la misma metodología de trabajo, en este caso, pudimos inferir que replantearse el tema de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje, motivó a los docentes a visualizar e indagar a cerca de sus propias prácticas llevadas a cabo, in situ en las aulas.

Este ejercicio, de autoevaluación, les permitió evidenciar quizás de qué manera estaban evaluando o si sólo era una tradición que no se cuestionaba, teniendo en cuenta que, cualquier institución educativa posee cultura institucional, también tiene una cultura evaluativa o

tradición evaluativa, siendo éste un elemento inherente, a veces potenciador, u otras veces obstaculizante en la escuela misma.

En el marco de lo observado pudimos analizar como elemento relevante la situación de conflictividad y complejidad que se generó al poner luz, en muchos casos procesos ocultos, evadidos, no cuestionados y hasta poco reflexionados, que de alguna manera colocan a la evaluación en una red fantasmática de miedos y frustraciones, control, incertidumbre, contradicciones y aspectos vivenciados por los propios docentes, ante una falta de respuesta a la realidad evaluativa.

Pero el hecho de haber podido reflexionar acerca de sus propias prácticas a través de la actividad, no siendo este un detalle menor, los favoreció a pensar en cuáles deberían ser las maneras reales de dar respuesta a este conflicto, siendo este un primer paso para poder cambiar sus propias matrices de evaluación.

De esto pudimos evidenciar así, a la evaluación como uno de los ejes fundamentales en la formación de los docentes de esta institución, tomando como antecedentes a la hora de contar el ejercicio propuesto, aquellas evaluaciones y experiencias propias en el campo. Develándola, como una situación problemática, así como en muchas ocasiones reproduciendo en algún tipo estas problemáticas del modelo de evaluación, ya que han sido internalizadas en el recorrido de su trabajo, sin poder lograr hacer una vigilancia epistemológica de su propia formación.

De esta manera, es posible aproximarnos a pensar que quizás, la evaluación en esta escuela no esté siendo parte de la enseñanza y del aprendizaje, como así tampoco parte de del proceso educativo, tomado como una herramienta que les permita comprender y aportar a un proceso continuo de formación. Es por ello que deducimos que la evaluación está siendo un apéndice en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas docentes, ya que en muchos ejemplos brindados no se evidencia un carácter formativo en las evaluaciones.

El desafío que se nos presenta, y teniendo en cuenta lo anterior tal vez podríamos pensar en trabajar de manera integral todos estos factores que hoy nos atañen como problemática, darle utilidad a las llamadas “neuronas espejo” Estas neuronas ayudan a hacer conjeturas sobre lo que las otras personas piensan, se activan ayudando a entender lo que otras personas sienten y luego muchas otras partes del cerebro se impulsan y ayudan a reconocer las expresiones faciales, y permiten recurrir a recuerdos y experiencias pasadas. Es decir tratar de ponernos en el lugar de lo que el otro siente, aspecto imprescindible cuando hablamos de evaluación en

la docencia, pareciendo aquí, que quizás esta sea la piedra angular desde donde surgen la mayoría de los cuestionamientos, incoherencias y vacíos que ocurren en el desempeño de la evaluación docente.

A modo de cierre temporal, de las experiencias abordadas en ambas escuelas podríamos sostener que si bien son instituciones educativas que tuvieron en su génesis el mismo proyecto educativo y que comenzaron conjuntamente, las realidades vividas a lo largo de 25 años construyeron diferentes presentes, en el recorte que nos atañe, los rasgos de las culturas evaluativas vigentes en cada una de ellas podemos inferir que en la escuela emplazada en la ciudad capital la resistencia a reconocer que se priorizan vínculos de verticalidad en relación a la evaluación, en este caso de aprendizajes enoja a parte de los docentes, reconocerse en este lugar dado que los discursos que emplean no conciben con las prácticas que habitualmente emplean, develando una cultura evaluativa escasamente democrática y con dificultades para reconocerse como tal.

En relación a la escuela del interior, si bien los resultados no fueron muy diversos, la actitud de los docentes participantes, fue distinta, si bien sorprendió no se observó enojo y la resistencia fue escasa, por lo que si bien podemos suponer que poseen una cultura evaluativa escasamente democrática, el posicionamiento es alentador, porque no existe una resistencia importante a reconocerse.

Bibliografía Empleada:

Boseguí M. y Fuguet Smith A. (2006): “Cultura de Evaluación: una aproximación conceptual”. Caracas, Venezuela. *Investigación y Posgrado* Vol 1. Pp. 77-98. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65821104.pdf>

Casanova M. (1995) Manual de Evaluación Educativa. La Muralla. Madrid, España.

Dominguez Fernandez G. (2000): *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires .FUNDEC.

Landi N. y Palacios M. (2010) La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 53. OEI. Pp. 155-181. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie53a07.pdf>

Marcchiarola V. y Martín E. (2007): “Teorías implícitas sobre la planificación educativa”. *Revista de Educación*. OEI. Pp. 353-380.

Morín, E. (2007) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión. Buenos Aires.

Perassi, Z. (2009): “Evaluar un Programa Educativo. Una experiencia formativa compleja”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. OEI. Volumen 2, Año 2. Pp: 171-195. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art10.html>.

Perassi, Z. (2009): ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación OEI* N° 50. Pp:65-80

Perassi, Z y Otros ():

Proyecto de Investigación PROIPRO N° 4-1812 “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Práctica. Sujetos y Contextos” FCH-UNSL, dirigido por Z. Perassi.

Imagen del resultado del ejercicio realizado en unas de las escuelas:



EVALUACIONES ESTANDARIZADAS: UNA MIRADA DESDE LAS CONTRIBUCIONES DE NORBERT ELÍAS Y PIERRE BOURDIEU.

Mariana Beatriz Mataluna
Universidad de Buenos Aires.
mmataluna@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta un avance del proyecto doctoral “¿Formación ciudadana o eficiencia escolar? Un estudio comparado entre Argentina, Brasil y Chile post regímenes militares. La investigación se funda en interrogantes sobre los actuales sistemas de evaluación educacional, fundamentalmente, pretende indagar si existe compatibilidad entre la formación ciudadana - uno de los objetivos fundamentales de la educación en regímenes democráticos - y la obtención de altos rendimientos en las evaluaciones internacionales hegemónicas; detectar si hay un modelo de educación difundido por los organismos multilaterales contrapuesto a propuestas de educación ciudadana en nuestros países; e identificar cuáles serían los modelos adoptados por Argentina, Brasil y Chile a partir de los noventa.

Específicamente, la ponencia a ser presentada en las III Jornadas de Investigadores en Formación en Educación del IICE abordará el tema evaluaciones estandarizadas en Argentina. El objeto de estudio será el Programa Internacional de Evaluación de los Aprendizajes propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, creado en la década de los noventa y utilizado como parámetro para la medición del rendimiento de los sistemas educativos nacionales.

Utilizando los conceptos “civilización” de Norbert Elias y “violencia simbólica” y “acción pedagógica” de Pierre Bourdieu se ambiciona revelar el contexto, los mecanismos y las condiciones de producción del concepto “evaluación educativa”.

Algunas hipótesis nortean la investigación: Argentina, Brasil y Chile pasaron por períodos sociopolíticos similares – procesos dictatoriales en las décadas de 70 y 80-, sin embargo los grados de participación y de expresión de la sociedad en su conjunto son diferentes; los tres países adoptaron medidas y programas desreguladores de signo neoliberal, con su consecuente reestructuración del papel del Estado, que conllevó a reformas en los sistemas educativos; estas reformas, implicaron la renovación curricular de los planes y

programas de estudios; los tres países adoptaron mecanismos e instrumentos de evaluación de sus sistemas educativos (Operativo Nacional de Evaluación –ONE- en Argentina; Exame Nacional do Ensino Médio –ENEM- en Brasil; Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE- e Chile); los tres países, perteneciendo a la misma región, presentan resultados diferentes en las evaluaciones mundiales diferentes, evidenciando diferencias en las prioridades de las políticas públicas de educación.

Se pretende con el siguiente trabajo desocultar la neutralidad con la que se presenta el examen, considerado como un dispositivo reduccionista que acorrala a los países con escalas que no son neutras, sino basadas en criterios culturales no necesariamente homogéneos entre los países. Para ello, se utilizará una estrategia metodológica predominantemente cualitativa y orientada a la exploración teórica del vínculo entre escuela, ciudadanía y eficacia escolar.

Hasta el momento se ha realizado la exploración de antecedentes sobre investigaciones referidas a evaluaciones estandarizadas y se ha iniciado la elaboración del estado del arte sobre las investigaciones teóricas referidas a la temática formación política y ciudadana de los alumnos.

Introducción

La presente ponencia aborda el tema de las evaluaciones estandarizadas en Argentina, específicamente el objeto de estudio será el Programa Internacional de Evaluación de los Aprendizajes propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, creado en la década de los noventa y utilizado como parámetro para la medición del rendimiento de los sistemas educativos nacionales. Utilizando los conceptos “civilización” de Norbert Elias y “violencia simbólica” y “acción pedagógica” de Pierre Bourdieu se ambiciona revelar el contexto, los mecanismos y las condiciones de producción del concepto “evaluación educativa”. Se pretende con el siguiente trabajo desocultar la neutralidad con la que se presenta el examen, considerado como un dispositivo reduccionista que acorrala a los países con escalas que no son neutras, sino basadas en criterios culturales no necesariamente homogéneos entre los países.

Hay historia sólo en la medida en que la gente se rebela, resiste, actúa.

(Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 157).

I

La reestructuración del papel del Estado en Argentina a lo largo de la década de 1990, caminó en el sentido de atender, la mayoría de las veces, las demandas de instituciones multilaterales orientadas por una visión neoliberal del papel del Estado y del funcionamiento de la sociedad. Según Ianni (1997, p. 72), esas organizaciones públicas y privadas transnacionales (como el FMI y el Banco Mundial) ejercieron “misiones civilizatorias” para “occidentalizar” los países periféricos (transformar los valores socio-culturales de las distintas sociedades en valores homogéneos basados en la mercadería, dinero, mercado, capital, productividad, lucro). Para Ianni:

Las organizaciones multilaterales ejercen misiones “civilizatorias”, lanzando mano de abundantes recursos económicos, en moneda fuerte; asistencia técnica especializada; programas de entrenamiento de personal; materiales para la orientación y divulgación; programas de intercambio de estudiantes, investigadores, profesores, periodistas, ingenieros, administradores, técnicos en varias especialidades, informantes, líderes empresariales, líderes sindicales y otros; también la ideología de lo que es mejor, avanzado, moderno, racional,

conspicuo, civilizado; todo eso en general en inglés, una especie de lengua franca en que se comunican los que participan de la sociedad global (Ianni, 1997, p. 72).

Según Elias, con el término “civilización” la sociedad occidental trata de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa, en ese sentido el concepto se refiere a hechos muy diversos: el grado alcanzado por la técnica, el tipo de modales reinantes, el desarrollo de sus conocimientos científicos, las ideas religiosas y las costumbres, inclusive su concepción de mundo y muchas otras cosas (Elias, 1987, p. 57).

(...) si se trata de comprobar cuál es, en realidad, la función general que cumple el concepto de «civilización» y cuál es la generalidad que se pretende designar con estas acciones y actitudes humanas al agruparlas bajo el término de «civilizadas», llegamos a una conclusión muy simple: este concepto expresa la autoconciencia de Occidente. También podría denominarse «conciencia nacional». El concepto resume todo aquello que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas «más primitivas» (Elias, 1987, p. 57)

Las ideas anteriores permiten establecer algunos puntos de contacto entre las ideas del sociólogo brasileño Octavio Ianni (1926-2004) y el sociólogo alemán Norbert Elias (1897-1990).

Tanto Elias como Ianni parecen aludir a un “sentimiento de superioridad” de los pueblos de Occidente. Elias cuando sostiene que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos cree llevar ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas” (Elias, 1987, p.59). Ianni, por su parte, cuando refiere que las organizaciones multilaterales transmiten también la ideología de lo que es mejor, avanzado, moderno, racional, conspicuo, civilizado; todo eso en general en inglés, una especie de lengua franca en la que se comunican los que participan de la sociedad global.

En sus análisis, ambos remarcan la necesidad de comprender los procesos desde una perspectiva de larga duración con el propósito de dar visibilidad a los cambios y alertan sobre la necesidad de un análisis global de las transformaciones en el mapa del mundo. De esa forma:

A globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais dos indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidades, que se articulam ou impõe aos povos,

tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categoria, ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos (Ianni, 2001, 29).

Según Elias, actualmente la unidad social que sirve de marco de referencia de los fenómenos de desarrollo y cambios estructurales no la constituyen ya los Estados particulares, sino la humanidad dividida en Estados. Dichos cambios no pueden ser explicados suficientemente desde la sociología sin un marco de referencia global, exige la lectura desde un nuevo plano de integración, una ruptura hacia un nuevo plano de síntesis.

Las tribus están perdiendo en todas partes del mundo su función de unidades de supervivencia autónomas, autodeterminadas. Muchos Estados padecen considerables pérdidas de su soberanía a lo largo del proceso de integración de la humanidad (Elias, 1987, p. 126).

II

En el caso de Argentina, como en otros países latinoamericanos, durante la década de los noventa el poder de las organizaciones multilaterales – que poseen recursos en monedas fuertes – aumentó mucho y se visibilizó en la intervención de estas organizaciones en decisiones de política interna local, siendo condición para la liberación de los recursos financieros que estos países tanto necesitaban. Una de las “contrapartidas” fue la reformulación de sus respectivos sistemas educativos, con alteraciones en las leyes que regulan la estructura institucional y académica, como también en las prácticas de gestión y evaluación de la educación.

Es pertinente relacionar estas transformaciones de poder y procesos de (inter) dependencia entre países, con la idea elisiana de que “alguien ejerce poder sobre nosotros en la medida en que nosotros dependemos más de alguien de lo que él depende de nosotros” (Elías, 1994, p.159).

Las organizaciones multilaterales adquirieron fuerza y ejercieron influencia en diferentes aspectos de la vida institucional de los países periféricos. En Argentina, la exigencia de dichas organizaciones puede observarse, entre otros aspectos, en el énfasis colocado en la evaluación del sistema educativo durante la reforma, cuando se introdujeron nuevas concepciones, metodologías e instrumentos, en un proceso que podríamos caracterizar como de consolidación de un modelo proyectado y reproducido a escala global. El poder ejercido por

estas organizaciones puede ser entendido desde el concepto de “violencia simbólica “ de Bourdieu.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1996, p.44)

Sin embargo, no se pueden entender estos procesos sino ahondamos en el origen de estas políticas focalizadas en la evaluación de los sistemas educativos. Como dice Bourdieu:

“No se puede captar la dinámica de un campo si no es mediante un análisis sincrónico de su estructura y, simultáneamente, no podemos captar esta estructura sin un análisis histórico, esto es, genético de su constitución y de las tensiones que existen entre las posiciones en su seno, así como entre dicho campo y otros campos, y especialmente el campo del poder” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 142).

En los países centrales la evaluación del logro de los sistemas educativos fue gestada, en la década de los setenta, a partir de la conformación de un compacto cuerpo teórico-metodológico desarrollado por organizaciones académicas y tecno-políticas que forjaron redes de cooperación e intercambio con organismos internacionales.

En América Latina, durante la década del 90 y en el marco de las políticas educativas neoliberales, comienza a desarrollarse la “Cultura de la Evaluación”. El Banco Mundial señalaba, en 1991, que “un sistema nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación es la piedra angular de las mejoras educativas”. El denominador común de las reformas propuestas en Latinoamérica se encuentra en el intento de compatibilizar el ajuste estructural con la necesaria transformación del sistema educativo.

Según Homar (2010) se observa una contradicción permanente entre los fines explícitos propuestos, los fines reales y las estrategias que diseñan para llevarlo a cabo. Mientras los primeros se definen por la lógica reformista, que otorga al conocimiento un rol central en la competitividad de los países, los segundos (fines reales y estrategias) se rigen – en su mayoría – por la lógica de reducción del gasto, tal como lo señalan claramente los informes de la OIT 1996.

El proceso de reforma del sistema educativo, al igual que gran parte de los procesos en curso en los países latinoamericanos, recupera los lineamientos de los organismos financieros internacionales – en especial, el Banco Mundial, el FMI y el BID-, quienes recuperan las

recomendaciones de la propuesta de transformación productiva con equidad de CEPAL/UNESCO. Así se aplicaron medidas tendientes a: descentralizar el sistema educativo, priorizar la educación primaria y reasignar recursos de la educación superior, crear sistemas nacionales de evaluación de la calidad, etc. Específicamente, el documento de la CEPAL/UNESCO, “Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad”, aparecen recomendaciones que la Reforma Argentina ha incluido en las nuevas funciones asumidas por el Estado Nacional como el establecimiento de mecanismos de evaluación del rendimiento educativo. En dicho documento, se señala que “la existencia de un eficaz mecanismo de información y evaluación del rendimiento escolar y docente, permitirá a los “usuarios” demandar que se eleve la calidad de la enseñanza, a los establecimientos mejorar su desempeño y a las autoridades, centrar su acción donde los rendimientos sean más bajos y afecten la equidad del sistema en su conjunto”.

Según Larripa (2009), la problemática de la calidad de la educación se instala en la agenda de los países de América Latina a fines de la década del 80 y comienzos de la década del 90 y obedece a una tendencia internacional. Algunos autores señalan que, resueltos los problemas de cobertura, la pregunta que surge es por qué aprenden los estudiantes. En los '80, en algunos países desarrollados, en el marco de políticas de ajuste e inclusive de la aparición de un Estado Evaluador, surgen interrogantes sobre en qué medida el gasto público en educación rinde sus frutos y en qué medida las inversiones en educación rinde sus frutos. Estos interrogantes pueden contribuir para comprender el surgimiento de los sistemas de evaluación de gran escala.

En América Latina podríamos decir que esta preocupación se manifiesta, por ejemplo, en el surgimiento de sistemas de evaluación nacionales de la calidad educativa. La instalación de estos sistemas es una de las condiciones para acceder a los préstamos para las Reformas Educativas que acompañan la instalación de estos dispositivos. En este sentido, la implantación de sistemas de evaluación de la calidad es un requisito, forma parte de la propuesta de reforma educativa con apoyo financiero externo. Esto me parece importante porque si bien no determina las características últimas de los sistemas de evaluación de la calidad, sin la aparición de estos organismos de crédito y de este movimiento de Reforma, no podríamos entender la instalación de estos grandes sistemas que demandan muchos recursos humanos, financieros (Larripa, 2009, p. 69).

Homar (2010) sostiene que la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) en el marco de la Ley Federal de Educación (24.195, de 1993) significó la instalación de los Operativos Nacionales de Evaluación, con los que se recogía información sobre los logros y el rendimiento académico obtenido por los alumnos en áreas específicas de conocimiento, enmarcado dentro de una lógica que resalta la importancia de realizar evaluaciones masivas a fin de sensibilizar tanto a las escuelas como a la sociedad. Según la autora, estos operativos dan cuenta de la recentralización de los mecanismos de regulación y control del Estado Evaluador en un sistema educativo supuestamente “descentralizado”. Por otro lado, afirma que la difusión de los resultados muestra la tendencia a la mercantilización del fenómeno educativo y a la instalación de una lógica meritocrática, individualista, basada en la cultura de la competencia.

La instauración del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Ley Federal) y la constitución de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Ley de Educación Superior) según algunos autores se inscribe en la lógica del Estado Evaluador.

Desde Bourdieu, se puede entender la instalación de los sistemas de evaluación de gran escala como un ejemplo de violencia simbólica de parte del pensamiento hegemónico considerándose la imposición de significaciones arbitrarias bajo una apariencia de legitimidad "disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu, 1996). A Argentina, los programas de evaluación llegaron como un “paquete cerrado” y se vincularon estrechamente al concepto de mejora de la calidad de la educación. En ese sentido, se podría inferir que hubo una imposición de una arbitrariedad cultural.

En el año 1997, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico manifestó la inexistencia de datos comparables a nivel internacional sobre los resultados escolares, para subsanar esta ausencia de datos acordó en aplicar evaluaciones estandarizadas, para seguir sistemáticamente el rendimiento escolar, mediante el Programa Internacional de Evaluación de los Aprendizajes (PISA).

El PISA - por sus siglas en inglés- forma parte del Proyecto de Indicadores Educativos de la OCDE del cual derivan publicaciones anuales conocidas como Panorama Educativo. Este instrumento busca proporcionar información acerca del grado en que los estudiantes están “preparados para la vida”, mediante un estudio comparado y periódico sobre las competencias

y características de los alumnos de 15 años en tres áreas claves de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias.

Se sostiene que las reformas y evaluaciones no serían neutras, revelarían, en verdad, la imposición de una visión particular de mundo, que, “al inculcar ciertos significados, tratados como dignos de ser reproducidos por una Acción Pedagógica, reproduce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1996). O sea:

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a una “naturaleza humana” (Bourdieu, 1996).

III

Regresando a Elias, podemos ver como esta “imposición” de significados expresa la conciencia de sí mismos que tienen pueblos cuyas fronteras y peculiaridades nacionales hace siglos que están fuera de discusión porque están consolidadas, de pueblos que hace mucho tiempo que han desbordado sus fronteras y que han realizado una labor colonizadora más allá de ellas (Elias, 1987, p. 59). Desde esta posición, se solicita a los países periféricos la participación en procesos donde poco pudieron participar en la elaboración, apenas en la ejecución de los instrumentos. Específicamente, en complemento a la reforma educativa, la adopción de sistemas de evaluación internacionales regidos por indicadores determinados por una visión hegemónica de la funcionalidad de la educación (para el mercado de trabajo).

Se destaca, también, el debate hecho por Norbert Elias acerca de la distribución del poder que está en el meollo de todo proceso civilizatorio. Cuanto más el poder es desequilibrado y, por lo tanto, concentrado en las manos de algunos, menor es la posibilidad de gestación de cualquier práctica social y política que pretenda quebrar el monopolio de poder de algunos estratos sociales.

En ese sentido, Stella Maldonado, CTERA, denuncia que “No hay ninguna posibilidad que un dispositivo tecnocrático sin participación de los trabajadores produzca como efecto la mejora de las prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas que, junto a las condiciones

materiales y simbólicas adecuadas a la tarea de enseñar, son variables que realmente van a impactar en un avance respecto de la calidad de los aprendizajes” (Maldonado, 2012).

Precisamente, uno de los preocupaciones/características de este modelo es que ha limitado el debate a cuestiones tales como el rendimiento de los alumnos, el desempeño docente, el de las instituciones o la implementación de diferentes programas, desconsiderando el contexto, la historia, las particularidades de cada sistema educativo, no se han construido las condiciones para la discusión sobre los motivos, objetivos y logros reales de esas políticas.

Según Elias, lo que está en la base de todo proceso civilizacional, es la lucha continua por la distribución de poder y de oportunidades. Tales enfrentamientos ocurren a medida que van siendo generados canales de participación en la sociedad civil y canales de comunicación entre los que toman decisiones y los que son alcanzados por ellas. Por ese motivo, el pensador afirma que “operar cambios en la estructuración del poder es la esencia de avances civilizatorios que objetivan ampliar la participación de diversos segmentos sociales en el ámbito del Estado”.

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

Se puede considerar que en el campo de la evaluación yacen asimetrías entre las diversas fuerzas específicas que se confrontan entre sí, los “creadores-ideólogos” del Programa PISA, los Ministerios de Educación de cada país participante, los aplicadores jurisdiccionales, los directivos, docentes y alumnos, los pedagogos, además de las agrupaciones o movimientos que se movilizan en contra de estas pruebas estandarizadas. Las fuerzas que están activas en el campo son las que definen el capital específico, forzando un poco la teoría podríamos establecer que los contenidos evaluados en dichas pruebas definen un determinado tipo de capital específico, que en este caso serían los conocimientos o competencias en Lengua, Matemática y Ciencias, seleccionados de un modo arbitrario por el equipo creador. Sin embargo, un sistema educativo no se reduce apenas a estos contenidos, también se preocupa por la formación de ciudadanía, entre otros aspectos (Establet, 2010).

Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, la discrepancia, "política" o de otro tipo, de los dominados (Bourdieu e Wacquant, 2005, p. 156).

En ese sentido, la proliferación de distintas pruebas estandarizadas ha estimulado el surgimiento de movimientos y propuestas de resistencia en distintas partes del mundo: sindicatos, la Internacional de la Educación, universidades y agrupaciones de alumnos, profesores y directivos se movilizan para ampliar la discusión.

IV

Desde [Corea del Sur un sindicato cuestiona las pruebas estandarizadas](#) de la siguiente manera: El Sindicato de Docentes y de Trabajadores de la Educación de Corea (KTU) ha instado al gobierno de Corea del Sur a eliminar las pruebas estandarizadas coreanas. La KTU, afiliada a la IE, alega que el valor de un docente no debería medirse, ni depender, de una prueba estandarizada (Internacional de la Educación, 20 de junio 2012)

Cuando el sociólogo francés Christian Baudelot fue entrevistado en Uruguay en relación a la Prueba Pisa, su respuesta fue la siguiente:

Es que PISA parece ser un emprendimiento de culpabilización de los educadores y es imprescindible limpiar esa idea de que los docentes tienen la culpa de los problemas. PISA estudia aptitudes en tres dominios, ciencia, matemática y lectura. Un sistema educativo no es eso. No se reduce a estos tres puntos. Está también la moral, la formación de ciudadanía, entre otros. La prueba PISA considera que estos tres valores estudiados (matemática, ciencia y lectura), resumen los tres valores máximos de la enseñanza (Uruguay, La República, 29/02/2011)

Según Rodrigo (2010) para la OCDE relevar información en estas áreas resulta fundamental, en tanto este organismo considera a la educación un requisito para garantizar la integración de los individuos en el mercado de trabajo.

En junio del 2011, el ministro de Educación, Alberto Sileoni (Clarín, 2011) anuncia que “Las naciones del MERCOSUR coincidieron en ratificar la participación en la evaluación, pero también en poner en entredicho y discutir con el organismo la naturaleza de esa prueba, los muestreos, la metodología, las exposiciones de los resultados, y la exhibición de los rankings”. Estos dichos se realizaron ante la Asamblea del Consejo Federal de Educación, que reúne a los 24 titulares de las carteras educativas del país. Los últimos resultados de PISA se

conocieron en 2010 y no favorecieron a la Argentina: si bien hubo un leve repunte en lectura con respecto a 2006, el retroceso fue fuerte en la última década.

Los discursos críticos procedentes de diferentes países (Chile, México, Ecuador, Estados Unidos, Argentina) coinciden en denunciar que estas pruebas: no consideran a los docentes de aula en la formulación ni monitoreo de estos instrumentos; están articuladas con la privatización de la educación pública; no ayudan a las escuelas más pobres, peor aún las castigan y estigmatizan; participan de una lógica de mercado, incentivando la competencia; significan un gasto excesivo, en relación al presupuesto destinado a los apoyos concretos a las escuelas; tienden a aumentar en número, con lo cual suben los presupuestos destinados a rendirlas; no entregan información clara ni transparente; se imponen como la única forma de evaluar las escuelas; omiten las diferencias pedagógicas de los estudiantes y las necesidades de evaluaciones adaptadas a ellos; no contribuyen a la mejora real de los aprendizajes; generan una pérdida de horas pedagógicas, las cuales se invierten en capacitar para “pasar” el test; causan el abandono de asignaturas, en favor de las evaluadas; no consideran, en general, discusiones pedagógicas de calidad a partir de los resultados; en cuanto a sus efectos sobre los actores escolares: sobre exigen y estresan a los docentes y alumnos/as. Estos movimientos empiezan a ganar terreno y visibilidad, realizando llamados concretos a boicotear la aplicación de las pruebas.

Las pruebas PISA fueron aplicadas en los tres países seleccionados para el proyecto doctoral, Argentina y Chile participaron de las ediciones 2000, 2006, 2009; Brasil también lo hizo durante el 2003. Cada una de las tres evaluaciones de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006). En el 2009, se inició la segunda fase de evaluaciones en el área de lectura, en el 2012 se realizará nuevamente matemáticas y en 2015, ciencias.

A pesar de las críticas y las diferentes voces en contra la aplicación de estas evaluaciones, en el 2012 se realizó en el mes de agosto una nueva ejecución del instrumento. Hasta el momento, los resultados de las ediciones PISA (OCDE, 2010) destacan la situación privilegiada de Chile dentro de los tres países de la muestra latinoamericana, señalando que si bien se encuentra debajo de la media de la OCDE, Chile es el país que mejor puntaje exhibe (Fuente: Programa PISA/OCDE)

| | Edición | Global | Lectura | Matemática | Ciencias |
|--|---------|--------|---------|------------|----------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|------------------|------|-----|------------|-----|-----|
| Argentina | 2000 | 401 | 418 | 388 | 396 |
| | 2003 | - | - | - | - |
| | 2006 | 382 | 374 | 381 | 391 |
| | 2009 | 396 | 398 | 388 | 401 |
| Brasil | 2000 | 368 | 396 | 334 | 375 |
| | 2003 | 384 | 403 | 356 | 393 |
| | 2006 | 384 | 393 | 370 | 390 |
| | 2009 | 401 | 412 | 386 | 405 |
| Chile | 2000 | 403 | 409 | 384 | 415 |
| | 2003 | - | - | - | - |
| | 2006 | 430 | 442 | 411 | 438 |
| | 2009 | 439 | 449 | 421 | 447 |

Considerando apenas los resultados comparables, en función de ya haber pasado por dos ediciones, se percibe que la evaluación de Lengua en Argentina en 2009 ha sufrido un fuerte descenso con respecto a la evaluación del año 2000. En matemática, es el área en el que Argentina ha obtenido mejores resultados relativos. La última edición de PISA (2009) comprueba una mejora en los resultados de Argentina con respecto a las evaluaciones del año 2006 en las tres áreas de estudio: en lectura aumentó 24 puntos, en ciencias 10 y en matemática 7. Sin embargo, las mejoras son menos significativas que las de los otros países en comparación tomando también como referencia 2000-2009.

Consideraciones Finales

En función de la dinámica interna acá analizada, se podría decir que estamos, basados en Bourdieu, frente al campo de la “evaluación”, considerándose a la evaluación como una actividad política, que suele ser utilizada por los gobiernos y por las clases hegemónicas para legitimar, informar y a veces controlar, las actividades de los diferentes actores del sistema escolar.

La hegemonía a nivel internacional, se traduce, en el ámbito educativo, en programas de reforma financiados por instituciones multilaterales y en procesos de evaluación padronizados y supuestamente neutrales. Se imponen modelos a seguir de “buenas prácticas” en educación, elaborados casi siempre sin llevarse en cuenta la realidad de las distintas sociedades del

planeta. Latinoamérica, en la década del 90, fue un laboratorio privilegiado para los experimentos de reforma del Estado, con importantes consecuencias negativas para el sistema educativo de muchos de sus países.

En Argentina, que pasó por un fuerte proceso neoliberal de ajuste del Estado seguido por una tentativa de recuperación del papel estatal en los últimos años, resulta paradójico pretender evaluar homogéneamente al sistema educativo, en un contexto de descentralización educativa, fragmentación social y educacional (cada provincia tiene su propio diseño curricular, una situación salarial particular, condiciones de infraestructura peculiares, capacitación docente específica). Quizás este panorama, sea un camino que nos permita entender las razones por las cuales nuestro país presente un desempeño abajo del esperado en el PISA.

Bibliografía

Baudelot, Christian. <http://www.elquintopoder.cl/fdd/web/educacion/opinion/-/blogs/injusticia-educativa-conversando-con-christian-baudelot> Chile, 10/11/2010

Baudelot, Christian. <http://www.lr21.com.uy/larepublica/2011/05/29/nota/453631> - AÑO 12 - Nro.56675. Uruguay, 29/02/2011.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc (2005). Una invitación a la sociología reflexiva / -1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995). La reproducción. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. México: Fontamara.

Bourdieu, Pierre (2010). Capital Cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Editores. Buenos Aires.

Elias, Norbert (1987). El proceso de la civilización. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Internacional de la Educación. <http://www.ei-ie.org/spa/> 20 de junio 2012.

Homar, Amalia (2010). La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas. Serie Formación y Trabajo Docente. Ediciones CTERA, Buenos Aires

Ianni, Octavio (1996). A sociedade Global. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Ianni, Octavio (2001). As ciências sociais e a modernidade-mundo: uma ruptura epistemológica. Revista de Ciências Humanas, n. 10, Curitiba: UFPR, pp. 29-70.

Larripa, Silvina (2009). Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. En Archivos de la Educación, La Plata. Año 3. Nro 3, 2009, pg 69-78.

Maldonado, Stella (2010). CTERA. ¿Otra vez PISA?

http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=874:¿otra-vez-pisa?

Disponible en último acceso 28 de agosto de 2012.

Revista Docencia (2008). Movimientos Americanos Contra la Estandarización: Las Protestas y propuestas de los actores escolares. Colegio de Profesores de Chile AG. Nro 38.

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730184208.pdf>

Rodrigo, Lucrecia (2010). El rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en PISA 2006.

Revista Latinoamericana de Estudios Comparados. Año 1 N°1 p.33-43.

ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES A TRAVÉS DE COHORTES TEÓRICAS EN LA ESCUELA MEDIA (1996-2009)

Tatiana Santillán¹.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

tatianasantillan@hotmail.es

Introducción

Esta ponencia es una primera aproximación a mi tesina de grado de la Lic. En Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La investigación que se realizará abordará la temática de las trayectorias escolares centrándose en la divergencia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales desde una perspectiva cuantitativa; por medio de la construcción de cohortes teóricas² a lo largo del periodo 1996-2009 en la escuela media de la provincia de Buenos Aires. En cada una de las cohortes analizaremos los siguientes indicadores propios del sistema educativo: cantidad de estudiantes matriculados, tasa de sobreedad, tasa de abandono interanual, tasa de repitencia, tasa de promoción efectiva, cantidad de estudiantes egresados. La metodología propuesta nos permitirá describir regularidades en las trayectorias escolares a través de datos estadísticos y al mismo tiempo nos permitirá construir una tipología sobre las trayectorias. Al mismo tiempo la elección del periodo de estudio se debe a que a partir del año 1996 la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), a través del Relevamiento Anual³ comenzó a recoger información referida a los principales componentes del sistema de educación formal y no formal.

En el trabajo que aquí presentamos, nos interesa dar cuenta de las divergencias y es por ello que algunos de los interrogantes que pretendemos indagar son: ¿Cómo varían las trayectorias escolares de los jóvenes de la provincia de Buenos Aires a lo largo del periodo analizado y

¹ Estudiante avanzada de la Lic. en Sociología.

² La definición cohorte teórica hace referencia según Cea D' Ancona (1996) a que la misma es una construcción del investigador y esta compuesta por individuos que comparten una misma característica. De la cohorte escogida se analiza su evolución en el tiempo, es decir se observa la cohorte definida por el investigador en momentos diferentes.

³ Según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) el Relevamiento Anual (RA) homologa conceptos, criterios y procedimientos que aseguran la comparabilidad de los datos educativos de todo el país en adecuadas condiciones de cobertura y calidad educativa.

cómo deberían ser? Es decir ¿hay diferencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires?

Antecedentes

Desde principios de los años 70 la sociología de la educación estuvo marcada por teorías francesas estructural-constructivistas de reproducción. Ellas intentan dar cuenta de las desigualdades sociales frente a la escuela sobre la base de la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu y Passeron⁴: 1979). Estos autores comienzan a preocuparse por las trayectorias educativas de los estudiantes en Francia y utilizan el concepto de *cursus* escolar para dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de cada individuo por el sistema escolar. El supuesto básico es que si el sistema escolar tiene una determinada estructura, y si el proceso de escolarización supone un “ritmo normal” para el estudiante (edades para el ingreso, edades para cada nivel, una duración estándar esperada), entonces las variaciones o divergencias observables se deben atribuir a las características propias de los estudiantes: los distintos “capitales” que el individuo posee (y que las instituciones escolares no revierte). En este sentido es que se pueden visibilizar trayectorias teóricas y “reales”.

Actualmente en América Latina se registra una tendencia sostenida al crecimiento de la escolarización en todos los niveles, este proceso estuvo acompañado por las reformas de las leyes de educación (que se dieron sistemáticamente en varios países de la región⁵ durante la década de los noventa) hacia una prolongación del periodo de escolarización secundaria obligatoria. En este marco, nos interesa dar cuenta de las divergencias entre las trayectorias teóricas y reales de los estudiantes del nivel medio del sistema educativo argentino. Si bien se puede encontrar diversa literatura que nos demuestra empíricamente que existen diferencias entre las trayectorias teóricas y las reales este estudio intenta ir más allá de dichas divergencias para dar cuenta de cómo varían las trayectorias escolares e intentar la construcción de tipologías con base a dichas divergencias.

⁴ Bourdieu y Passeron (1979) sostienen que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural. La escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a las familias. De este modo la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades.

⁵ Los países que experimentaron en la década pasada reformas en sus leyes de educación son los siguientes: Chile (1990); Guatemala (1991); México (1993); Colombia (1994); Bolivia (1994); El Salvador (1996); Brasil (1996); República Dominicana (1997); Paraguay (1998); Venezuela (1999).

El concepto trayectoria escolar teórica en el sistema educativo argentino corresponde a la organización secuencial de cuatro niveles de enseñanza: inicial, educación general básica (EGB) y/o primaria, polimodal y/o media y superior universitario y no universitario. El sistema educativo entonces, estructura la trayectoria teórica según Terigi (2010a) a partir de: *“la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar”*. (Terigi, 2010a:pp.3)

En este sentido el concepto de trayectoria escolar tiene como supuesto básico que los recorridos de los sujetos en el sistema siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Es decir los recorridos que realizan los sujetos son estandarizados, homogéneos y lineales. Terigi (2010a) realiza una distinción entre estas trayectorias escolares denominadas teóricas y las trayectorias escolares “reales”, también denominada por otros autores “diversidad de trayectorias” (Fainsod, 2006), “jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”, “trayectorias escolares marcadas por la discontinuidad” (Kantor, 2001) o la “intermitencia en las trayectorias escolares” (Kessler, 2004). Estos conceptos remiten a la diferencia que existe entre lo que el sistema educativo estructura idealmente y lo que efectivamente sucede en la práctica.

De esta manera las preguntas que guían mi investigación son: ¿Cómo varían las trayectorias escolares de los jóvenes de la provincia de Buenos Aires a lo largo del periodo analizado? ¿Qué diferencias se observan entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires y como se pueden interpretar? ¿Se pueden construir tipologías en base a esas diferencias?

Algunos trabajos que contribuyen a esta temática son los de Irene Oiberman y María Ester Arrieta (2003) que intentan dar cuenta de los cambios producidos en el sistema educativo argentino entre los años 1990 – 2000. Estos estudios tienen como objetivo dar cuenta de la “eficiencia interna”⁶ del sistema educativo; para ello analizan las diferentes trayectorias escolares que presentan los alumnos durante su paso por los niveles de enseñanza y sus probabilidades de egreso; mediante la descripción del comportamiento de los siguientes

⁶ Las teorías en torno al concepto de eficiencia interna del sistema educativo proponen en su análisis observar la relación entre los recursos con los que cuenta la escuela y los logros conseguidos con los mismos, es decir hace referencia a la utilización de los recursos. Desde este punto de vista la eficiencia se da cuando se utilizan menos recursos para lograr un mismo objetivo o a la inversa cuando se logran más objetivos con los mismos o menos recursos.

indicadores: no promoción, abandono interanual; abandono anual, repitencia, sobreedad y tasa de egreso.

Este estudio nos demuestra que es posible trabajar el tema de las trayectorias a partir de datos estadísticos. Al mismo tiempo consideramos que las autoras no lograron realizar una propuesta metodológica que nos permita dar cuenta de las mismas en el sentido que la entendemos nosotros a través de cohortes. La información empírica que proporciona el trabajo se basa en la variación de cada indicador a lo largo del periodo (1990-2000) sin realizar distinción alguna entre los diferentes años de estudio, lo que no permite construir una cohorte teórica. Al trabajar con cohortes teóricas se pretende describir las trayectorias de los estudiantes y dar cuenta de las divergencias entre las trayectorias teóricas y “reales”.

Objetivo general

Describir las divergencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes que se encuentren en la escuela media del sistema educativo argentino a través de cohortes teóricas en el periodo comprendido entre 1996-2009.

Objetivos específicos

- Describir como varían las trayectorias escolares de los jóvenes de la provincia de Buenos Aires a lo largo del periodo analizado.

- Observar si existen diferencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires.

- Construir una tipología en base a las divergencias que puedan existir entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires.

Hipótesis

En torno a los objetivos propuestos plantearemos dos hipótesis de trabajo:

- 1) Existen diferencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires.
- 2) En la tipología esperamos encontrar variaciones significativas entre las trayectorias de los estudiantes de distintas cohortes entre dos periodos claramente diferenciados, a

saber: desde el año 1996 hasta el año 2001 y desde el año 2002 hasta el año 2009. Al mismo tiempo pensamos que dentro de los dos periodos mencionados no se van a encontrar variaciones significativas entre las trayectorias de los estudiantes de distintas cohortes.

Fuentes y metodología

El camino que se propone para viabilizar los objetivos aquí presentados es el abordaje del fenómeno mediante la metodología cuantitativa ya que se pretende observar regularidades en las trayectorias escolares a través de datos estadísticos en el tiempo.

Según Catalina Wainerman (2010) la falta de trabajos cuantitativos de investigación en el campo educativo es reflejo de la escasa formación en la metodología cuantitativa y no se aprovecha el caudal importante de fuentes estadísticas disponibles para el conocimiento de base del sistema educativo. Al mismo tiempo Inés Aguerrondo (1993) considera necesaria la medición, ya que los datos son los insumos con los que se elaboran las políticas educativas. Sin embargo, sostiene que estas sólo se orientarán hacia el largo plazo si la información cuantitativa salida de las mediciones puede ser reinterpretada y medida en un contexto más amplio que permita hacer una evaluación global.

En términos metodológicos siempre que se utilizan datos estadísticos se encuentra latente la cuestión de los alcances y las limitaciones de la información disponible. Según varios autores (Binstock y Cerrutti, 2005; Terigi, 2007; Briscioli: 2008) en lo que se refiere a las trayectorias escolares, las estadísticas disponibles no permiten reconstruir trayectorias porque los mismos no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos. Los datos de asistencia, matrícula, repetición, sobreedad, “hablan” de los sujetos (quienes asisten, repiten, etc., son sujetos concretos), pero no son ellos el foco de información.

Irene Oiberman (2010) sostiene que los indicadores sobre las trayectorias educativas de los alumnos permiten conocer no sólo el desempeño de los alumnos, sino, sobre todo, la eficiencia del sistema educativo para cumplir su propósito: que los estudiantes transiten el sistema educativo en los tiempos teóricos establecidos y egresen de cada nivel de enseñanza con los conocimientos necesarios para su adecuada inserción social y laboral.

Con estas limitaciones, los datos estadísticos muestran fenómenos a través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren indirectamente a

personas y sin embargo nos pueden servir para identificar fenómenos que por su escala tienen indudable incidencia en las trayectorias individuales tipologizadas.

En este trabajo realizaré un análisis de las divergencias entre las trayectorias teóricas y las trayectorias “reales” de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires a través de cohortes teóricas en la escuela media en el periodo 1996-2009 a partir de los anuarios estadísticos que genera la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) que es la unidad del Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología de la Nación responsable del Sistema Federal de Estadísticas continuas que surge del sistema de estadísticas continuas cuyo principal instrumento es el Relevamiento Anual (RA). La elección del periodo de estudio se debe a que a partir del año 1996 el DINIECE, a través del Relevamiento Anual comenzó a recoger información referida a los principales componentes del sistema de educación formal y no formal. Consideramos necesario tomar hasta los últimos datos disponibles (año 2009) porque esto nos permitirá observar como varían las trayectorias escolares de los estudiantes en dos periodos institucionales diferentes, a saber: en primer lugar la implementación de Ley Federal de Educación N° 24.195/1994 y en segundo lugar la reforma educativa que tuvo lugar en el año 2006 a través de la Ley de Educación Nacional 26.2006/2006.

El universo del Relevamiento Anual⁷ está constituido por los establecimientos educativos del país, de ambos sectores de gestión, estatal y privado, que imparten educación formal, es decir, la educación cuya estructura y contenido responde a la organización secuencial de los cuatro niveles de enseñanza: inicial, educación general básica (EGB) y/o primaria, polimodal y/o media y superior no universitario y universitario.

Es notorio que en la educación del nivel medio en Argentina sufrió una transformación importante en lo que se refiere a su organización institucional, lo que se refleja en un específico tratamiento de los datos cuando analizamos las trayectorias de los estudiantes que se inician antes de tal transformación. La reorganización del secundario tradicional de cinco años en dos segmentos de dos años (EGB3) y tres años (Polimodal) y la reforma educativa del año 2006 que reorganiza el secundario en un segmento de seis años (el ciclo básico con duración de tres años y el ciclo orientado con duración de tres años) implicó empalmes y solapamiento de los datos para la reconstrucción de las trayectorias escolares. Como criterio

⁷ Se considera que el Relevamiento Anual alcanza un nivel adecuado de cobertura cuando ha sido respondido al menos por el 95% de las unidades de enseñanza de cada jurisdicción del país.

general y para poder realizar una comparación entre las trayectorias de los estudiantes en los diferentes periodos se trato de reconstruir la serie histórica considerando el nivel medio con una duración de seis años independientemente de la estructura institucional. Con los datos disponibles esperamos construir 09 cohortes teóricas, para ilustrarlas mejor realizamos un cuadro el cual nos va a permitir observar la construcción de las cohortes:

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 96 | 97 | 98 | 99 | 00 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | |
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | |
| | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | |
| | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Para observar las trayectorias de los estudiantes analizaremos algunos de los indicadores que Irene Oiberman⁸ (2005) define como proceso, en torno a sus tres dimensiones acceso; flujo y

⁸ Oiberman Irene (2005) en Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Documento elaborado por la Red Federal de Información Educativa. Disponible en: [\[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf\]](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf) (Última consulta: abril de 2012).

egreso, estos son: tasa de sobreedad⁹, tasa de abandono interanual¹⁰, tasa de repitencia¹¹, tasa de promoción efectiva¹², cantidad de egresados, cantidad de matriculados en el nivel medio¹³.

Resultados esperados

Esta investigación pretende tener un impacto de carácter científico en el campo de la educación abordando el tema desde una perspectiva sociológica. Se pretende que esta investigación contribuya a los hacedores y planificadores de las políticas educativas del sistema educativo argentino.

Factibilidad:

Las fuentes de datos que nutrirán esta investigación son los recopilados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, más específicamente se obtendrán los datos de los Relevamientos Anuales, que se encuentran disponibles en la página de internet: <http://diniece.me.gov.ar/>. El acceso es público y gratuito. Así mismo si faltará algún dato específico necesario para realizar la investigación se pueden gestionar mediante una sección solicitud de información.

La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con una biblioteca central que ofrece la literatura académica reciente y las colecciones de revistas de ciencias sociales necesarias para el desarrollo teórico de esta investigación. Al mismo tiempo la ciudad de Mar del Plata

⁹ Tasa de sobreedad o extraedad: es el porcentaje de alumnos cuya edad sobrepasa la edad teórica correspondiente al nivel que están cursando. Se considera alumno con sobreedad a aquel que al 30 de junio tiene una edad superior a la que correspondería, para el respectivo año de estudio.

¹⁰ Tasa de abandono interanual: es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio de un nivel de enseñanza que no se vuelve a matricular el año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscripto. Esta tasa muestra, en términos relativos, el volumen de alumnos que abandona el sistema educativo durante el ciclo lectivo y no vuelve a matricularse al año lectivo siguiente, sumado a los alumnos que abandonan el sistema educativo entre dicho año lectivo y el siguiente.

¹¹ Tasa de repitencia: es el cociente entre el número de alumnos matriculados en un grado/año de un nivel de educación, que se matriculan en el mismo grado/año de estudio de ese nivel, en el año siguiente, y el total de matriculados del mismo grado/año/nivel en el año anterior.

¹² Tasa de promoción efectiva: es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior de ese nivel, en el año lectivo siguiente. Muestra, en términos relativos, la eficiencia del sistema educativo en retener a los alumnos de un grado/año de estudio dado, como alumnos nuevos al año siguiente en el grado/año de estudio inmediatamente superior, bajo el supuesto que los alumnos nuevos promovieron dicho grado/año de estudio.

¹³ Alumnos matriculados: es la cantidad de alumnos registrados en una unidad educativa, a una fecha determinada, de acuerdo con las normas pedagógicas y administrativas vigentes.

cuenta con dos bibliotecas y tres centros de documentación municipal de acceso libre y gratuito.

Bibliografía

Aguerrondo Inés (1993). “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación”. En: *Organización de los estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*. Disponible en: [<http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>] (Última consulta: abril de 2012).

Bourdieu y Passeron (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia S.A.

Binstock, Georgina y Marcela Cerrutti (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Briscioli Bárbara (2008). “Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares”. Disponible en: [<http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%201/41%20-briscioli.pdf>] (Última consulta: abril de 2012).

Cea D´ Ancona (1996) “La organización de la investigación”. En: *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Diker Gabriela y Feeney Silvina (1998) “La evaluación de la calidad un análisis del discurso oficial”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII, N° 12, Agosto de 1998.

Fainsod, Paula. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kessler, Gabriel. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Oiberman Irene (2010) “La producción y el uso de los datos para la investigación educativa”. En: Wainerman Catalina y Di Virgilio Maria Mercedes (comp.). *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.

Oiberman Irene (2005) “Sistema Nacional de Indicadores Educativos”. Documento elaborado por la Red Federal de Información Educativa. Disponible en: [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001408.pdf>] (Última consulta: abril de 2012).

Oiberman Irene y Arrieta María Ester (2003) “*Los cambios producidos en el sistema educativo argentino entre 1990 – 2000*”. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000688.pdf>] (Última consulta: abril de 2012).

Terigi Flavia (2010a) “La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina”. En: *En la perspectiva de las trayectorias escolares. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL).

Flavia Terigi (2010b) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf] (Última consulta: abril de 2012).

Terigi Flavia (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en: [www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf] (Última consulta: abril de 2012).

Wainerman Catalina (2010) “Problemas que enfrenta la producción de investigación científica en educación en la Argentina”. En: Wainerman Catalina y Di Virgilio Maria Mercedes (comp.). *El quehacer de la investigación en educación*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Manantial.

“EDUCACIÓN ESPECIAL-EDUCACIÓN COMÚN: UN RELEVAMIENTO DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN”

Autoras: Carol Stephanie Cribb y Noelia Giselle Dormond

Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

carol.cribb@gmail.com; noe_dormond@hotmail.com

Resumen.

Las actuales políticas educativas se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos”: hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella. En esta cuestión, de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, se inscribe la denominada “educación para la diversidad”.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 establece que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas”. Como consecuencia de este planteo, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad (que cumplen con ciertos requisitos) inician procesos de inclusión en escuelas comunes para desarrollar en ellas su escolaridad.

En cuanto a la producción de información en la modalidad de Educación Especial, según lo planteado en el documento “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.” (2009), “Vernor Muñoz pone énfasis en la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y aun menos datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas”. En el caso de la provincia de Misiones se presenta una realidad similar ya que, si bien se dispone de información acerca de la matrícula de las escuelas especiales, es insuficiente la información sobre los índices de abandono o deserción escolar de los alumnos de la modalidad, referencias sobre sus éxitos o fracasos escolares, sus movimientos institucionales y sus procesos de inclusión.

En ese documento se señala también que la falta de información dificulta la definición y la retroalimentación de políticas, así como la estimación de los recursos necesarios para atender de forma integral las necesidades educativas de este colectivo.

Por este motivo, se plantea la posibilidad de realizar un relevamiento y sistematización de datos que apunte a obtener información actualizada sobre la cantidad y características de los alumnos con discapacidad que desarrollan o desarrollaron procesos de inclusión en escuelas primarias y secundarias, tanto públicas, como públicas de gestión privada y privadas de la ciudad de Posadas, Misiones, a través de un muestreo de la población escolar de la ciudad. Asimismo, se tendrán en cuenta variables que contemplen aspectos relativos a las características de los procesos de inclusión en sí. Tal es así que la metodología empleada responde a un enfoque cuali-cuantitativo.

Consideramos que el análisis estadístico acerca de los procesos de inclusión desarrollados en escuelas de Posadas permitirá la creación y mejora de políticas públicas al aportar información más precisa y actualizada sobre estos. Del mismo modo, los resultados obtenidos pueden abrir nuevos interrogantes que, al ser contemplados, permitan mejorar la calidad de los mismos.

En este momento del desarrollo del trabajo nos encontramos en la etapa de definición de la muestra y las unidades de análisis, motivo por el cual aun no se tienen datos específicos relativos a la temática planteada. Creemos que al momento de la exposición contaremos con información relevante obtenida a partir del trabajo de campo.

Palabras clave: Educación Especial, Educación Común, Relevamiento de datos, Discapacidad, Procesos de inclusión.

Concepciones acerca de la discapacidad de niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. El marco de acción.

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación denominado “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones”, el cual se desarrolla desde el año 2009 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina) ¹

Las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos”. En este sentido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en diciembre del año 2006 por la ONU e instituciones de Derechos Humanos, reconoce a la educación como un derecho básico y exige que los Estados aseguren un sistema de educación inclusiva a todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida, a todos los niños, jóvenes y adultos que lo requieran. Desde esta perspectiva, de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, se inscribe la denominada “educación para la diversidad”.

Es así que la Ley de Educación Nacional 26.206/06 de la República Argentina establece que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas”. Y aunque la perspectiva de la llamada “educación para la diversidad”, puede ser criticada (Skliar y Duschatzky, 2000; Vain, 2005), tomamos provisionalmente este concepto, utilizado en las esferas de las políticas públicas nacionales, para nominar la cuestión y contextualizar la visión de las “escuelas inclusivas”.

Como consecuencia de este planteo, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad (que cumplen con ciertos requisitos), inician procesos de inclusión en escuelas comunes, para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones que hemos relevado, referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas de los docentes que participan en dichos procesos de inclusión: tanto los docentes de educación común como los docentes de educación especial. Por el contrario, son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción de los alumnos/as de las escuelas en las que estos procesos son realizados, siendo que estos constituyen una parte fundamental en tales procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá y sostendrá al sujeto que se desea incluir.

La mayoría de los integrantes del equipo de investigación, además de ser docentes del Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones, somos parte del personal docente, directivo y técnico de Escuelas y Servicios de Educación Especial de la ciudad de Posadas, Misiones. Desde este último espacio de trabajo, hemos acompañado numerosos procesos de lo que antes llamábamos “integración escolar”, hoy denominados de “inclusión educativa”. Los conceptos cambian; pero las dificultades, los fracasos y las escasas experiencias positivas de los procesos a través de los cuales los niños/as con una discapacidad

intentan educarse en el marco de las escuelas comunes, no cambian. ¿Será tal vez que la mayor barrera que enfrentan las personas en situación de discapacidad sea la falta de aceptación del otro? ¿Quién es el “Otro” del niño/a con una discapacidad que atraviesa un proceso de inclusión?

Recuperando relatos acerca de las experiencias que resultaron positivas, pudimos reconocer la significativa cooperación del grupo de pares, a través del agradecimiento de estos/as niños/as al apoyo cotidiano y personal de sus compañeros/as ante las dificultades que emergían tanto dentro de la escuela, como en las tareas educativas fuera de ellas. Nos preguntamos entonces: ¿por qué no pudimos valorar suficientemente esto?, ¿desde qué lugar miramos estos procesos?

Creemos que ha sido desde una mirada adultocéntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el/la docente del aula, el/la docente integrador/a, el personal directivo, los padres de los compañeros, etc. Una mirada que no nos permitió pensar el lugar protagónico del grupo de pares, desde la cual no se puede reconocer la competencia de los niños/as para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Así llegamos a la necesidad de apelar a las voces de los alumnos/as de las escuelas de nuestra provincia, de los grupos que son parte esencial del contexto en el cual se desarrollan los procesos de inclusión. Así emergen las preguntas: ¿cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Decidimos dialogar con los niños/as, teniendo presente a Esteban Levin (2010) que nos convoca a pensar “la infancia desde y a partir de la experiencia y el acontecimiento, que al realizarse deja huellas imperecederas” (p. 11) y, como agrega en su texto, pensar la historia del niño en tanto sujeto, atravesada por estos sucesos que penetran y generan discontinuidades, cambios, complejidades, estableciendo redes de sentido, de apertura y relación. Aparece una nueva pregunta: ¿los niños tendrán modos de encontrarse con el Otro, impregnados de otras construcciones, diferenciadas de las referencias de sus adultos significativos o sólo reflejan las de estos?

Las preguntas que se abrieron, nos conducen a pensar que es primordial conocer las representaciones de los niños/as y jóvenes acerca de los niños y jóvenes con discapacidad. En

la interioridad del sujeto ocurren tantas experiencias, sentimientos, reflexiones que conocerlas y compartirlas nos introduce en lo grupal y colectivo, transitando del autoconocimiento al conocimiento del otro, de los sujetos del proceso educativo, de manera participativa y reflexiva.

Y consideramos que esta elección, la de valorar la opinión de los niños/as y jóvenes alumnos/as, nos posibilita una intervención en los procesos de inclusión educativa, desde una mirada integral, una mirada que incluye a todos los actores, una mirada reflexiva sobre nuestro accionar, como señala Gerardo Echeita (2008):

Esta cuestión nos introduce también de lleno en el ámbito de los modelos y las prácticas de investigación necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo. La diferencia entre unas opciones u otras se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento y la relación entre éste y la práctica, así como sobre el concepto de progreso o lo que se pretende con la investigación y, en último término, sobre el sentido del cambio educativo. Tampoco son (...) opciones inocuas, en última instancia, para la propia biografía del investigador.

Pero si hubiera que resaltar cual es la condición en la que se resume, lo que se necesita para llevar adelante estas iniciativas que agrupamos bajo la expresión *escuchar la voz de los propios niños y jóvenes*, no sería otra que la de una *cultura escolar* (Hargreaves, 2003) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente y que esté comprometida con lo que no deja de ser el ciclo más básico de todo quehacer profesional que merezca realmente tal nombre: acción, reflexión sobre la acción, y reflexión sobre la reflexión de la acción. (p. 15)

Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar estos procesos de los niños y jóvenes con discapacidad.

Cabe señalar que el proyecto se encuentra en la fase de trabajo de campo, el cual se lleva a cabo a partir de la realización de grupos focales tanto de los niños como de sus padres,

así como también se realizan entrevistas a las docentes de los grupos con los cuales se efectuaron los grupos.

Acerca de la necesidad de un relevamiento de los procesos de inclusión.

Una vez contextualizado teóricamente el proyecto dentro del cual se desarrolla nuestra tarea como becarias, consideramos pertinente explicar aquí de dónde surge la idea que sustenta nuestra labor.

En el año 2011 una compañera de equipo concursa una beca, la cual le es adjudicada. En su plan de trabajo se plantea conocer el modo en que el grupo de pares influye en los procesos de inclusión, pero desde otra perspectiva: la de la persona con discapacidad. Para llevar a cabo esa tarea se opta por utilizar la historia de vida como metodología cualitativa.

Al momento de contactar a una persona con discapacidad que haya transitado por todos los niveles del sistema educativo surgieron algunos inconvenientes. Debido a la falta de registros formales que posibiliten dar cuenta de los procesos de inclusión llevados a cabo en Posadas y las características de estos procesos, la tarea de encontrar una persona a la cual entrevistar se torna dificultosa. Por este motivo se debe apelar a recuerdos de los integrantes del equipo que trabajan en instituciones de Educación Especial para ubicar una persona con las características requeridas para el caso.

Así, en cuanto a la producción de información en la modalidad de Educación Especial, según lo planteado en el documento “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.” (2009), “Vernor Muñoz pone énfasis en la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y aun menos datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas”. En el caso de la provincia de Misiones se presenta una realidad similar ya que, si bien se dispone de información acerca de la matrícula de las escuelas especiales, es insuficiente la información sobre los índices de abandono o deserción escolar de los alumnos de la modalidad, referencias sobre sus éxitos o fracasos escolares, sus movimientos institucionales y sus procesos de inclusión.

En ese documento se señala también que la falta de información dificulta la definición y la retroalimentación de políticas, así como la estimación de los recursos necesarios para atender de forma integral las necesidades educativas de este colectivo.

Por este motivo, ante nuevas convocatorias a becas de distintos organismos provinciales y nacionales, en este año 2012, otras dos integrantes del equipo se postulan, teniendo su plan de trabajo como principal objetivo efectuar un relevamiento que pueda reflejar datos actuales acerca de la cantidad de procesos de inclusión que se desarrollan o desarrollaron en la última década en Posadas, al mismo tiempo que contemple algunas cuestiones básicas acerca de la calidad de tales procesos. Al otorgarse ambas becas se da inicio a la labor correspondiente.

Con esta posibilidad de relevamiento y sistematización de datos se apunta a obtener información actualizada sobre la cantidad y características de los alumnos con discapacidad que desarrollan o desarrollaron procesos de inclusión en escuelas primarias y secundarias, tanto públicas, como públicas de gestión privada y privadas de Posadas a través de un muestreo de la población escolar de la ciudad. Asimismo, se tendrán en cuenta variables que contemplen aspectos relativos a las características de los procesos. Tal es así que la metodología empleada responde a un enfoque cuali-cuantitativo.

Es pertinente aclarar que en el relevamiento a realizar se utilizarán las categorías de relevamiento que se establecen en el documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

Si bien nuestro trabajo no se encuentra directamente relacionado con la temática relativa a las concepciones que pueden tener niños y jóvenes de las escuelas de Misiones acerca de la discapacidad, consideramos que el análisis estadístico acerca de las experiencias de inclusión e integración desarrollados en escuelas de Posadas permitirá la creación y mejora de políticas públicas al aportar información más precisa y actualizada sobre estos. Del mismo modo, los resultados obtenidos pueden abrir nuevos interrogantes que, al ser contemplados, permitan mejorar su calidad.

En este momento del desarrollo del trabajo nos encontramos en la realización de un mapeo que nos permita situarnos y acercarnos a la realidad que nos ocupa. Luego, pasaremos a definir la muestra y las unidades de análisis para salir a campo, motivo por el cual aun no se tienen datos específicos relativos a la temática planteada.

Acerca de la discapacidad y la inclusión: definiciones técnico-políticas.

Existe una polémica, que data de bastante tiempo atrás y se reedita cíclicamente, en torno a las definiciones de términos y conceptos referidos a los sujetos con discapacidad. No

siendo este el problema central de la investigación, pero si una condición necesaria para su desarrollo, hemos tomado algunos conceptos del documento *Propuestas para una educación verdaderamente inclusiva* elaborado por una serie de organizaciones no gubernamentales y profesionales vinculados al quehacer con sujetos discapacitados y su entorno. Este documento, a su vez toma un conjunto de definiciones de organismos internacionales, que nos parecen interesantes como punto de partida.

Allí se señala la discapacidad como impedimento físico, mental, o sensorial, permanente o temporario, que limita la capacidad para desarrollar una o más de las actividades esenciales de la vida diaria, y que puede ser causado o agravado por el entorno económico y social (Artículo 1° de la Convención Inter-Americana sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, 1999).

Por otra parte, en el mismo documento elaborado para la discusión sobre el Proyecto de Ley de Educación Nacional, remitido por el gobierno nacional a diversos sectores de la vida política e institucional, y que derivó en la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se cita un documento de la Organización Mundial de la Salud, que define a la discapacidad como fenómeno complejo debido a la interacción entre las características de la persona –impedimentos, enfermedades o lesiones- y las del contexto, constituido por factores del medio y factores personales, como el género, la personalidad, el medio sociocultural económico, etc. (OMS, 2001).

Y más adelante, refiriéndose a la inclusión educativa señala, tomando el documento de la organización británica *Save the Children* que la educación inclusiva nace del modelo social de discapacidad. Reconoce que todos los niños y niñas son diferentes y que la escuela y el sistema educativo tienen que cambiar para satisfacer las necesidades individuales de todos los educandos con y sin impedimentos. Un ingrediente clave es la flexibilidad –reconocer que los niños y niñas aprenden a ritmos diferentes y que los docentes necesitan destrezas para apoyar su aprendizaje de una manera flexible-. Incluye el uso de métodos distintos para responder a las necesidades, capacidades y ritmos de desarrollo diferentes de la niñez. Escuelas para todos y todas, incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación (Schools for All. Including disabled children in education. Edición en español publicada en el 2003).

Asimismo, en una definición precisa y más que interesante, Ainscow (2005) contextualiza en forma muy precisa cómo la educación inclusiva debería promoverse. Dice este catedrático británico:

La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, sobre la “educación para todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.

Si bien, en la realidad los procesos de “integración” siguen efectuándose de la misma manera, pensamos en esta nueva premisa que nos dictan, desde todas las normativas, respecto de la discapacidad: la “inclusión”. Y si el significante cobra relevancia podemos decir que, a diferencia de integrar (proceso en el cual pensamos en una negociación de ambas partes: escuela común- escuela especial), incluir es un término imperativo, que nos indica qué se debe hacer, corriendo serio riesgo de que el sujeto con Necesidades Educativas Especiales (NEE) termine solo en un rincón del aula, algo que los que trabajamos en el ámbito de la Educación Especial sabemos que sucede todo el tiempo. Y si volvemos a lo imperativo, el concepto indica qué se debe hacer pero no cómo, ni con qué herramientas.

Aunque ponemos bajo sospecha el concepto “educación para la diversidad” nos parece interesante la propuesta de Puigdellivoll, quien sugiere que el abordaje de la diversidad a nivel escolar puede pensarse desde tres enfoques:

- 1- El tratamiento de la diversidad revisando los *contenidos curriculares*, apuntando a reducir los sesgos etnocentristas, de género, etc. que caracterizan a los prejuicios y la discriminación.
- 2- El trabajo centrado en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, al interior de las instituciones para contener a los alumnos con NEE y favorecer su integración.
- 3- La propuesta de *repensar integralmente las instituciones educativas* para transformarlas en escuelas inclusivas. (Puigdellivoll, 1999).

Los dos primeros enfoques -que pueden ser complementarios- remiten a la idea de que hay sujetos “diversos” que deben ser integrados, y ello requiere readecuar los dispositivos

escolares a sus necesidades; ya sea actuando sobre los contenidos curriculares como sobre los procesos de enseñar y aprender. En cambio, el tercer enfoque -con el que coincidimos- convoca a la institución educativa a transformarse en un lugar hospitalario, para la gran heterogeneidad de la cultura humana.

Frente a este planteo, ya un miembro del equipo observaba en 2005 que:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable -en este contexto- que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeniza para vender más.
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones. (Vain, 2005).

Este es el conjunto de los principales obstáculos que enfrenta la institución educativa, no solo para promover la integración de sujetos portadores de discapacidad, sino para contener y potenciar en su interior la riqueza de la diferencia.

Y aquí se enmarca el motivo central de nuestra investigación: conocer cuál es el modo en que los niños y jóvenes de las escuelas desarrollan las percepciones y orientan sus prácticas en relación a los sujetos discapacitados, como un aporte a la transformación de las instituciones en escuelas inclusivas.

Notas.

¹ Proyecto de Investigación: “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones”. (Código 16H291). Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Bibliografía.

AINSCOW, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO. (2005). *La respuesta a las*

necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. En FRANKLIN, B. (1997). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares.

ANGUITA, E. y MINUJIN, A. (2005). *El Futuro*. Buenos Aires: [Edhasa](#).

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006*.

BELGICH, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial. en VAIN, P. *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

[BERGER](#), P. y [LUCKMANN](#), T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.

ECHEITA, G. (2008) *Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto REICE*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No. 2.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.

LEVIN, E. (2010) *La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica*. Buenos Aires. Nueva Visión.

MEIRIEU, P. (2007). *Frankenstein educador*. Laertes: Barcelona.

VERNOR MUÑOZ (2009) *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I*.

PUIGDELLIVOLL, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Grao.

ROSATO, A. y VAIN, P. (2005). *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SKRTIC, T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En FRANKLIN, B. (1997). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona, Pomares.

VAIN, P. (2003). *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VAIN, P. (2005). *Repensar el objeto de estudio. Las palabras y las cosas*. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

VAIN, P. (2009). *Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina*. Conferencia desarrollada en las XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

VALLEJOS, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En ANGELINO, M. y ROSATO, A. *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FAMILIA Y ESCUELA CON JORNADA EXTENDIDA EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD. APORTES DESDE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA.

María Soledad Fernández

Universidad Nacional de Río Negro.

Dirección de correo electrónico: fernandezms@gmail.com

Palabras claves: escuela, jornada extendida, conflictos sociales, familia, etnografía.

Resumen

La presente comunicación da cuenta del trabajo etnográfico que realizo para mi investigación de tesis de Maestría en la Universidad Nacional de Quilmes. La misma tiene como objeto de estudio a la relación entre la escuela y la familia en instituciones primarias con jornada extendida. El tema de esta investigación se centra en esa particular relación en esta modalidad pedagógica del nivel primario que se instala en la provincia de Río Negro.

En Río Negro, desde el año 2007 se implementó la jornada extendida en escuelas que presentan altos niveles de repitencia, sobreedad y vulnerabilidad social. En la ciudad de Bariloche la implementación graduada comenzó en el año 2009 y con pleno funcionamiento a partir del año 2011 en escuelas con las características mencionadas anteriormente.

La jornada extendida propone un turno pedagógico de 8 horas en los cuales los niños participan de los módulos pedagógicos y de talleres vinculados a temáticas que las instituciones consideren relevantes trabajar.

El objetivo central de este trabajo apunta a analizar desde el enfoque de investigación seleccionado cuáles son las relaciones entre la escuela y la familia que surgen como consecuencia de la implementación de la jornada extendida en estas instituciones.

La hipótesis que manejo durante mi trabajo de campo sugiere que se amplifican las problemáticas sociales en el interior de la escuela dificultando el sostenimiento de la jornada extendida por parte de los directivos, docentes y personal no docente de la institución. Asimismo, aparece entre los docentes la necesidad de pensar la escuela en virtud de lo que “lo que les falta” a los niños en sus casas, llevando adelante tareas que exceden su ámbito de trabajo.

Esta investigación se enmarca en el enfoque etnográfico, con lo cual mi trabajo de campo lo desarrollé en una escuela pionera en implementar la jornada extendida en la ciudad de San Carlos de Bariloche desde el año 2009. En este sentido, el análisis no se restringe al estudio de un caso como aislado, sino que intenta, desde el análisis etnográfico de una situación abrir al debate que atraviesa la compleja relación de instituciones sociales consideradas claves como ser la escuela y la familia, pero atravesadas por la modalidad pedagógica de la jornada extendida.

Al ser esta una modalidad novedosa tanto a nivel nacional como provincial, no existen antecedentes directos (ya sea etnográficos o con otros enfoques de investigación) sobre el estudio de la relación escuela y familia en instituciones con jornada extendida en Argentina.

Mi interés por participar en estas jornadas se vincula, por un lado, con poder intercambiar experiencias con colegas que estén llevando adelante investigaciones sobre la modalidad del nivel primario y, por otro lado, conocer si existen otras investigaciones o líneas de investigación que estén vinculadas a la jornada extendida en algún otro punto del país.

Introducción

La presente comunicación da cuenta del trabajo de investigación que llevo a cabo en el marco de mi Tesis de Maestría¹.

El objetivo central de este trabajo apunta a reflexionar acerca de mi proceso de investigación desde el enfoque etnográfico tomando como objeto de estudio a las relaciones entre la escuela y la familia que surgen como consecuencia de la implementación de la jornada extendida en instituciones educativas de barrios insertas en contextos de desigualdad en la provincia de Río Negro.

El enfoque de investigación etnográfico es el que utilizo para llevar adelante la tarea de investigar. En este sentido, al provenir del campo de las Ciencias de la Educación la apropiación de los usos y formas que el trabajo etnográfico asume como enfoque, método y texto (Guber, 2001) ha sido sumamente complejo y a la vez interesante ya que me permitió sumergirme en la cotidianeidad escolar desde una mirada articulada entre los actores que

¹ Fernández, M. S. (2012) “La relación escuela – familia en instituciones primarias insertas en barrios populares que implementaron la jornada extendida” Directora: Dra. Ana Ramos, Co – director: Mgter Rubén Cervini. Bs. As.: Tesis de Maestría – UNQ.

participan con sus acciones, saberes y prácticas en diversas situaciones y mi propia mirada como investigadora, como docente y como parte de la comunidad también.

Mis formas de pensar a las escuelas primarias insertas en contextos de desigualdad también fue transformándose a medida que me sumergía en el campo desde el enfoque etnográfico. En este sentido, es relevante mencionar que el trabajo que a continuación presento parte de esta idea de la reflexividad del investigador en diversas situaciones en las que se encuentra interpelado por las prácticas y discursos que el campo le devuelve.

Los aportes del abordaje etnográfico para pensar la relación escuela y familia en instituciones primarias con jornada extendida

En la provincia de Río Negro, desde el año 2007 se implementó la jornada extendida en escuelas con altos índices de repitencia, sobreedad y vulnerabilidad social. Son instituciones primarias que fueron convocadas inicialmente por el Consejo Provincial de Educación con la intención de que se sumen al programa de jornada extendida promoviendo así una serie de cambios en las instituciones tanto a nivel curricular, como de gestión, de organización y de participación de los sujetos de la localidad (Milstein, 2009) que conforman el contexto escolar y sus alrededores. En este contexto, la implementación de la jornada extendida fue definida por cada equipo directivo en virtud de las características propias de cada institución.

La jornada extendida propone un turno pedagógico de 8 horas en los cuales los niños participan de los módulos pedagógicos (propios de la escolarización en el nivel) y talleres vinculados a temáticas que las instituciones consideren relevantes para su población infantil.

En la ciudad de S. C. de Bariloche la implementación graduada de esta modalidad pedagógica comenzó en el año 2009 con diferencias significativas entre instituciones² y con pleno funcionamiento a partir del año 2011 en escuelas con las características mencionadas anteriormente.

El objetivo general de mi investigación etnográfica se centra en poder analizar las relaciones entre escuela y familia que surgen como consecuencia de la implementación de la jornada extendida en instituciones educativas insertas en contextos de desigualdad social en la provincia de Río Negro.

² Estas diferencias se relacionan principalmente con la disponibilidad edilicia de las escuelas al momento de la implementación. En este sentido, algunas escuelas daban el servicio de comedor en un local de la Junta Vecinal del barrio mientras otras lo daban en las mismas aulas donde dictaban clases.

Siguiendo a este objetivo general, los objetivos específicos se centran en:

- Caracterizar las transformaciones ocurridas en la relación escuela–familia como consecuencia de la implementación de la jornada extendida.
- Indagar los sentidos que las familias le otorgan a la cantidad de horas que los niños pasan diariamente en las escuelas.
- Indagar los sentidos que los docentes de las escuelas con jornada extendida le otorgan a la cantidad de horas que los niños pasan diariamente en las escuelas.

Al ser este un estudio de corte etnográfico, el trabajo de campo lo llevé adelante en la escuela primaria 34, ubicada entre dos barrios periféricos de la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro. Esta institución ha sido una de las pioneras en la provincia en implementar la jornada extendida y es, además, una institución con fuertes lazos con la comunidad y las familias de los alumnos. En este sentido, el análisis no se restringe al estudio de un caso como aislado sino que intenta, desde el análisis etnográfico de una situación, abrir al debate que atraviesa la compleja relación entre la escuela y la familia en instituciones con jornada extendida.

En el caso de la escuela 34, el equipo directivo junto a los docentes delineó la puesta en marcha de la jornada extendida dentro de la institución ubicando a los talleres a contra turno de los pedagógicos pero respetando la división histórica que ha tenido la institución respecto de tener a “los más chicos” en el turno tarde (1° a 3°) y a “los más grandes” en el turno mañana (de 4° a 7° grado). En mi trabajo de campo indagué acerca de esta división que me parecía extraña a mi experiencia como alumna de la escuela primaria y como docente también. De esa indagación advertí que esta división es histórica ya que viene desde la fundación de la escuela en el año 1994. En ese momento el corte entre los más chicos y los más grandes respondía a la baja matrícula que tenía la escuela. En el contexto actual se mantienen los niveles bajos de matrícula infantil, por eso les fue posible mantener esta división entre “grandes” y “chicos” que todos (docentes y familias de los alumnos) la consideraban como natural.

En este sentido, Daniela la directora de la escuela 34, en varias oportunidades me comentó que para ellos fue un desafío el poner los talleres a contra turno ya que implica una precisa organización de todo el personal, no sólo de los docentes y talleristas sino que también, y sobre todo, del personal no docente. Para ella, que las cocineras y porteros hayan entendido la lógica que querían instalar fue clave para su funcionamiento.

En la escuela 34 entonces, la jornada extendida funciona de la siguiente manera:

- De 8:00 a 12:45: 4°, 5°, 6° y 7° grado tienen el bloque pedagógico.
- De 13:30 a 16:15: 4°, 5°, 6° y 7° grado tienen el bloque de talleres.
- De 9:30 a 12:45: 1°, 2° y 3° tienen el bloque de talleres.
- De 13:30 a 17:30: 1°, 2° y 3° tienen el bloque de pedagógico.

A las 9:30 todos desayunan, de 12:45 a 13:30 todos almuerzan y de 15:30 a 16 hs. todos toman la merienda.

El trabajo de campo me llevó a pasar varias semanas transitando por diferentes lugares definidos por esta nueva organización. En tal sentido, entiendo lugar como un evento, una construcción histórica que se produce en la interacción humana permanentemente y que tiene, además, el poder de reunir a estas historias y a las personas que le dan vida (Cassey, 1996).

Mi tránsito por estos lugares no fue sencillo, me demandó tiempo y esfuerzo en poder pensar y pensarme en esa interacción, en los hechos y situaciones en los que me vi implicada y en los que tomé distancia. La jornada extendida, en tanto constructora de esos lugares, habilitó interacciones más fluidas y a la vez, complejas con las familias de los niños. En estos lugares en los que me permitieron transitar como “una más” me llamó la atención cómo en reiteradas situaciones los talleristas³ invitaban algún miembro de la familia de los alumnos a participar en los talleres en diferentes actividades. Entre ellas puedo mencionar actividades vinculadas al cuidado del medioambiente o ensayos del taller de orquesta, entre otras.

Durante mi permanencia en el campo he podido acercarme a estas experiencias, las cuales me permitieron buscar y reflexionar acerca de cuál es el objetivo tácito que tienen los docentes y talleristas para generar estos lugares de encuentro. En este sentido, la convocatoria constante a las familias de los niños en el ámbito escolar la relacioné con una doble necesidad de los docentes y talleristas en sus prácticas. Por un lado, la de mostrar que en la escuela los chicos trabajan en diferentes actividades y proyectos interrelacionados (como ser en el área de Ciencias Naturales hacer salidas al lago o a las montañas y luego retomarlas en los talleres de artes haciendo producciones con diferentes técnicas que luego son mostradas a las familias en estos encuentros) y que justifican, de esta manera al proyecto de la jornada extendida y su propia labor. Por otro lado, la necesidad de transmitirles a las familias de los niños valores, prácticas y costumbres (como ser: resolver los conflictos hablando, la importancia de la higiene personal, el cuidado del cuerpo, los planes de vacunación, entre otros temas) que

³³ Los talleristas son, desde la normativa vigente del programa de jornada extendida de la provincia de Río Negro (Res. 959/07), adultos con experticia en algún campo de las ciencias o las artes que esté en condiciones físicas y mentales, de brindar un taller a los niños de la escuela durante todo el ciclo lectivo.

como docentes consideran relevantes y que pareciera que en las familias de los alumnos no suelen estar presentes.

En tales sentidos, la reflexividad puesta en juego fue clave para pensar estas interacciones no como algo dado, naturalizado y a- histórico, sino como una construcción histórico y social que los sujetos ponen en juego para resolver conflictos, para entablar relaciones y también para sostener la modalidad de jornada extendida día a día.

Algunos aportes metodológicos sobre el recorrido en la investigación etnográfica

El trabajo etnográfico, como enfoque, método y texto (Guber, 2001) me permitió introducirme en la vida cotidiana de la escuela. En este sentido, durante mi estadía no sólo realicé observaciones, tomé fotografías, capturé filmaciones de situaciones específicas, llevé adelante entrevistas a distintos actores, participé de conversaciones con maestros, padres, abuelos, tíos, hermanos, porteros, cocineras, directivos, vecinos, niños y niñas, sino que también viví lo mismo que vivieron ellos en ese recorte de la cotidianeidad escolar en la cual nos encontramos interactuando.

El diario de campo es un instrumento clave para estimular la reflexividad que pongo en juego como persona y como investigadora en las situaciones en las que me veo interpelada, pero también me permite poner en tensión la reflexividad de los propios actores, describiendo cómo ellos van entretejiendo en sus relatos y prácticas relaciones específicas entre la escuela y la familia en el contexto de la jornada extendida. En este sentido, Elsie Rockwell (2009) habla de la “responsabilidad de narrar” como parte del quehacer etnográfico. La autora sostiene además que la acción de escribir no es más que acercarse a la experiencia de la que uno escribe, implica un ida y vuelta entre el campo y las informaciones producidas en la interacción con otros que le permitan al investigador ir estableciendo relaciones hasta finalmente encontrarle el sentido.

Al ser la jornada extendida una modalidad novedosa tanto a nivel nacional como provincial, el estudio etnográfico aporta una mirada sumamente rica sobre lo que sucede en la relación de la escuela y la familia cuando la jornada escolar pasa de ser un turno tradicional de cuatro a ocho horas de trabajo pedagógico con los niños. Sin embargo, al ser esta una problemática socioeducativa recientemente instalada, no existen antecedentes directos sobre el estudio de la jornada extendida, haciendo que el estudio de este tema lo aborde principalmente desde la perspectiva de la etnografía crítica en educación, la cual cuenta con una vasta producción

teórica sobre las relaciones de desigualdad y poder que se juegan en las escuelas primarias (Neufeld, 1999, Redondo – Thisted, 1999, Thisted, 2000, Milstein, 2003, 2009, Santillán, 2006, 2012, Cerletti, 2005, 2009, Padawer, 2008, Achilli 2010).

Avances y problemáticas durante el proceso etnográfico

La reflexividad en el proceso etnográfico

En el marco de esta investigación, la reflexividad se convierte en un instrumento clave para pensar las relaciones entre familia y escuela con jornada extendida en los contextos de desigualdad. En este sentido, el proceso de reflexividad que lleva a cabo el etnógrafo no implica hablar de uno mismo, sino reconocer los aspectos intersubjetivos y relacionales del investigador como herramienta válida de construcción de conocimiento (Guber, 2001). La reflexividad le permite al investigador identificarse con la perspectiva del otro, pero no desde una postura empática sino atravesada por la conciencia reflexiva sobre la alteridad que le permite al investigador aprehender el orden simbólico estudiado (Althabe y Hernández, 2005).

El investigador debe poder mirar al mundo; “reaprenderse y reaprender” (Guber: 2001 p. 21) desde otra perspectiva, tomando un punto de vista distinto al propio. Este reaprenderse y reaprender consiste en poder analizar a la reflexividad desde distintas dimensiones. Rosana Guber (2001) define tres dimensiones.

1. La reflexividad del investigador (en tanto miembro de la sociedad/cultura).
2. La reflexividad del investigador en tanto investigador (su postura epistemológica, teórica, disciplinar, académica).
3. La reflexividad del investigador acerca de la población estudiada (permite asumir que la reflexividad de los “nativos” no es única ni uniforme).

Para que el investigador lleve adelante su trabajo etnográfico, será necesario que someta a continuo análisis estas tres dimensiones.

Durante mi estadía en el trabajo de campo he podido experimentar este proceso reflexivo en sus tres dimensiones lo cual fue puesto en juego desde el inicio de la investigación. En este sentido, considero que hacer etnografía requiere de la toma de conciencia de estas tres dimensiones de la reflexividad ya que, cuando me veía interpelada por las prácticas y los discursos de los actores en el trabajo de campo, muchas veces tomaba decisiones (sobre qué preguntar, hacia dónde ir, con quién hablar, por ejemplo) que implicaban una reflexividad

sobre el conocimiento que estaba construyendo con los actores, pero sólo cuando lo hacía consciente aparecía una mirada más crítica y profunda sobre el proceso reflexivo.

El siguiente recorte de mi diario de campo, da cuenta de este proceso:

“Los desarrollos teóricos sobre la etnografía cobraron sentido desde el primer día de trabajo en el campo. Ese día, recordaba las palabras de Geertz (1986) sobre la importancia de reconocer los guiños culturales desde la mirada de los propios actores, de la necesidad de este enfoque de reflexionar acerca de mis concepciones pero en clave relacional con los actores implicados en el campo; cuanto menos certezas tenga sobre lo que yo conozco sobre la escuela, los docentes y los alumnos, tendré una mayor comprensión sobre esos guiños culturales. Y así fue. El primer día de trabajo de campo, iba decidida a describir la cotidianeidad de la escuela con la intención (ingenua) de sostener pre concepciones acerca de lo que significan para mí las escuelas públicas insertas en barrios populares. En este sentido, conceptos tales como políticas educativas focalizadas, dobles circuitos educativos, asistencialismo, corrimiento del rol del Estado, agenda educativa neoliberal, nublaban mi capacidad de entender a la gente que asiste a estas instituciones y que vive la vida escolar de maneras diferentes.

Mi primer acercamiento fue con una mamá de dos niñas que asisten a esta escuela. Me acerco y le pregunto sobre sus ideas acerca de la jornada extendida. Su respuesta, es “Ud. está aquí de excursión? De paseo?”. Esta representación que me devuelve esta mujer me hizo replantear mi lugar allí como persona y como investigadora. No era mi intención ir de excursión, pero a los ojos de los actores implicados en esa realidad yo estaba allí de paseo. Esta imagen me siguió durante todo el trabajo de campo ya que desde ese momento recurrí frecuentemente a las palabras de Geertz sobre la descripción densa, sobre la necesidad de interpretar una cultura en términos relacionales y asumiendo una postura intersubjetiva para llegar a entender esas piezas de rompecabezas que conforman la cotidianeidad, en este caso, de una escuela, pero no desde mis preconociones, sino construyendo sentido con los actores de esta escuela.

Luego del episodio de la excursión, volví a la escuela con otra postura, tanto física como mental, dejé de tomar notas en la escuela, me cambié de ropa, llevando ropa más informal, empecé a ir a la escuela varias veces en la semana durante jornadas completas, compartí almuerzos, actos, fiestas, reuniones y charlas informales con los docentes, los niños y sus familias también, pero sobre todo, cambié mi manera de preguntar; en el sentido de no

intentar sacar información sobre el tema de mi tesis sino charlar con la gente y que en ese diálogo salgan pequeñas escenas cotidianas que me ayudaran a interpretar a la escuela desde la mirada de sus propias miradas y no desde mis preconceptos.” (diario de campo, noviembre de 2011)

En este registro del diario de campo me siento interpelada por esta mujer que frente a mis preguntas orientadas a lo que yo consideraba un conocimiento válido, su respuesta me ubica en el lugar que para ella estaba tomando: ir de paseo a una escuela en la cual nunca había estado con gente que no me conocían a mi, ni yo a ellos.

La reflexividad desde mi lugar de investigadora me llevó tanto a reorientar mis preguntas como mis comportamientos, así como también pude poner en juego la otra reflexividad, aquella que ubica al investigador en su lugar de ciudadano. Esta forma de reflexividad también me interpeló al pensar en que estaba haciendo yo ahí, si estaba realmente de visita, como una turista que busca recreación y conocer lugares exóticos, o como el encuentro de dos personas con trayectorias de vida desigualmente construidas pero que en ese espacio, entendido como una configuración de encuentros e interacciones (Massey, 2000) construyen conocimiento.

La otra reflexividad, la que se le atribuye a los nativos en el campo, es también recuperada al poder detenerme en esa pregunta, “*Ud. está aquí de excursión? De paseo?*”, no dejarla pasar u obviarla ya que es clave para entender el lugar que estos actores le atribuyen a las personas ajenas a su vida cotidiana. En este sentido, vuelvo a estar interpelada por la mirada de los otros y en esa interpelación me siento observada, tal como ellos lo debían sentir de mi persona. Los cambios siguientes registrados en el diario de campo dan cuenta de una serie de modificaciones sobre mi forma de vestir, de hablar, de preguntar. Estas reflexividades una vez que se ponen en marcha me obligaron a replantear mi lugar en el campo, mis conocimientos y prenociones sobre aquello que quise investigar y sobre todo mi mirada (ingenua) sobre el objeto de estudio ya que desde esa pregunta, mi forma de entrar al campo fue diferente.

La escuela con jornada extendida. ¿Qué relaciones existen entre la escuela y las familias de los alumnos?

La hipótesis que manejo sugiere que el contexto histórico - social que atraviesa a estas instituciones insertas en contextos de desigualdad conlleva a que al interior de estas, las relaciones entre alumnos, docentes y familias de los niños no sean las tradicionalmente

concebidas, sino que se entretujan en un conjunto de prácticas y acciones entre los sujetos de esa localidad⁴ (Milstein, 2003) sumamente complejas que instalan nuevas prácticas entre ellos y nuevas formas de relacionarse. Esas formas específicas e históricamente construidas de interacción producen un sujeto de determinado tipo (Rose, 2000) que aparece en tensión entre lo que se consideran conocimientos válidos y no válidos al interior de la escuela. En esa tensión, docentes, niños y familias de estos últimos juegan un papel clave ya que en la interacción misma es desde donde producen, reproducen y resisten esos conocimientos.

En este sentido, aparece entre los docentes la necesidad de pensar la escolarización en jornada extendida en virtud de lo que “lo que les falta” a los niños en sus casas, llevando adelante tareas que exceden muchas veces su ámbito de trabajo y apuntan a interactuar con los niños de formas que no son las escolares tradicionales; como por ejemplo usar la oficina de la dirección para que los niños tomen una siesta si se duermen en clase o vienen enfermos, bajarles la fiebre con té de jengibre o el dolor de muelas con clavo de olor o cambiar el menú del almuerzo a algún niño con dolor de panza, entre otras tareas que llevan adelante diariamente. Por su parte, las familias de los niños demandan a la escuela saberes que no siempre son los que desde la escuela se intentan instalar en las aulas y los talleres (como ser el cuidado del medioambiente, la convivencia, la solidaridad, el trabajo en equipo). Para las familias de los niños, los saberes que ellos legitiman y validan cuando los ven en acción en las diferentes situaciones escolares en las que participan son aquellos saberes relacionados con la lectoescritura, las nuevas tecnologías y las operaciones lógico – matemáticas.

Asimismo considero relevante pensar en que si bien históricamente esta institución tendió fuertes lazos con la comunidad, en el contexto actual, la modalidad de jornada extendida significa para los vecinos del barrio y las familias de los alumnos un lugar seguro y confortable en donde dejar a los niños por un período prolongado de tiempo “y que no estén tanto tiempo en la calle”. Para los docentes y talleristas, esta modalidad significa un lugar en el cual transmitir no sólo contenidos disciplinares a niños de sectores vulnerables sino también se convierte en un lugar desde dónde trabajar con los niños (e indirectamente con las familias de estos) valores y costumbres que consideran imprescindibles para, desde sus puntos de vista, mejorar la calidad de vida de los niños y romper, aunque sea en parte, con las desigualdades sociales. En tal sentido, en varias oportunidades se presentaron conflictos entre alumnos dentro de la escuela por inconvenientes entre las familias de estos por fuera de la

⁴ Conformados por docentes, talleristas, equipo directivo, personal no docente, las familias de los niños, los vecinos del barrio y los mismos niños que asisten a la escuela

institución. Estas problemáticas fueron trabajadas por los docentes y talleristas problematizando con los niños las causas y consecuencias del uso de la violencia o de otros métodos para resolver conflictos utilizando al teatro, por ejemplo, como una forma de plantear una salida a ese conflicto.

En el contexto actual las escuelas con jornada extendida en la provincia están puestas en debate por parte del aparato estatal provincial. Esto conlleva a situaciones de incertidumbre por parte de los niños, las familias y los maestros ya que se preguntan cotidianamente si esta modalidad pedagógica que consideran de suma importancia para el trabajo con poblaciones infantiles en contextos de desigualdad se instalará de manera estable en el sistema educativo provincial o si será “una moda más”.

A modo de cierre

Durante mi trabajo de campo pude ir problematizando la idea de que con la jornada extendida se amplifican los conflictos sociales en el interior de la escuela pero a su vez, se complejizan las relaciones entre el adentro y el afuera escolar dando una mirada desde la institución que no está aislada del contexto, sino que está en constante relación e interacción con las problemáticas que la atraviesan en una tensión entre la estructura, en tanto aparato estatal, y la agencia de los actores que habitan la escuela, negociando sus saberes y prácticas cotidianamente.

La trama de relaciones sociales que se entretajan entre los distintos actores que aparecen en la escuela con jornada extendida supera la mirada tradicionalmente construida respecto del lugar que ocupan las familias en la escolarización de los niños. En este sentido, el trabajo de campo me permitió superar una mirada ingenua sobre el lugar acotado que “deberían tener” las familias en la educación escolarizada de sus hijos en tanto sostenedoras del trabajo en la escuela, alejadas de los procesos de escolarización que los niños experimentan dentro de las aulas escolares. La reflexividad en el campo, orientó mi mirada a pensar que estos procesos de escolarización infantil atraviesan a las familias y otros actores (como los vecinos del barrio) de diferentes modos. Por un lado, la búsqueda de los docentes de validar y fundamentar su trabajo cotidiano con las familias se vincula con esta necesidad constante de que estas ingresen al interior de la institución a ver “cómo trabajan sus hijos”.

Por otro lado, la necesidad de los docentes de transmitir valores y prácticas que consideran claves para el cuidado de los niños y para transformar las situaciones de desigualdad que estos

viven en estrecha vinculación con lo que pasa afuera y en contraposición con muchas de las prácticas que las familias de estos niños llevan a cabo en el seno familiar.

Rockwell y Ezpeleta (1983) advierten que reconocer esta cotidianeidad en el interjuego de sus protagonistas no significa para el etnógrafo buscar simplemente un "reflejo" micro-social de lo que sucede a nivel macro-social, sino que se trata de comprender escenas, momentos singulares de esas prácticas y saberes que se producen en un ámbito específico, el escolar. Estas prácticas descritas por el etnógrafo son las que llegan a conformar la vida escolar desde diversos lugares, los usos, prácticas, costumbres, dichos y saberes que sus actores ponen en juego cotidianamente reconfigurando ese espacio que les es propio.

El trabajo en escuelas insertas en contextos de desigualdad implica, desde la perspectiva etnográfica mirar cómo la multiplicidad de relaciones sociales que se llevan adelante en la escuela producen y reproducen una institución que no es solamente la escuela de la contención social, sino que es un espacio dónde docentes, padres, niños y comunidad confluyen para producir nuevas prácticas. La reproducción en estos espacios y lugares cobra un sentido único que puede ser analizado desde el enfoque etnográfico partiendo de las prácticas y discursos que las personas que habitan la escuela ponen en juego.

Bibliografía

Achilli, E. (2010) "Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales". Rosario: Laborde editor.

Althabe, G. y Hernández, V. (2005) "Implicación y reflexividad en Antropología" en: Hernández, V., Hidalgo, C. y Stagnaro, A. (2005) *Etnografías globalizadas*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropólogos.

Casey, Edward S. (1996) "How to Get from to Place in a Fairly Short Stretch of Time. Phenomennological Prolegomena" en Steven Feld y Keith Basso, eds. *Senses of Place*. Santa

Fe, N.M.: School of American Research Press, pp. 13-52.

Cerletti, L. (2005) "Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños" en: Cuadernos de Antropología Social, núm. 22, 2005, pp. 173-188 Universidad de Buenos Aires.

Cerletti, L. (2010) "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la

“categoría familia” en: Intersecciones en Antropología 11: 185-198. 2010. ISSN 1666-2105 Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina.

Geertz, C. (1986) “Descripción Densa: Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura” en “La Interpretación de las Culturas” Barcelona: Editorial Gedisa.

Guber, R. (2001) “La etnografía. Método, campo y reflexividad” Bogotá, Norma editorial.

Massey, Doreen (2000) “Travelling Thoughts”, en Gilroy, P., L. Grossberg y A. McRobbie

(eds.) *Without Guarantees. In Honour of Stuart Hall*, London-New York: Verso, pp. 225-232.

Milstein, D. (2003) “Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado”. Buenos Aires: Miño y Dávila ed.

Milstein, D. (2009) “La Nación en la escuela”. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Neufeld, M.R. (1999) “De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela” Buenos Aires Eudeba.

Padawer, A. (2008) “Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre las iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos”. Buenos Aires: Teseo.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999) “Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes”. IICE, FFyL - UBA. Proyecto: Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL).

Rockwell, E y Ezpeleta, J. (1983) “La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica” Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.

Rockwell, E (2009) “La experiencia etnográfica” Buenos Aires, Paidós.

Santillán, ML (2006) *“La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares”* en Revista “Intersecciones en Antropología” N° 7. ISSN: 1666 – 2105, Facultad de Ciencias Sociales – UNCPBA.

Rose, N. (1996) “Identidad, genealogía, historia” en: Hall, S. y Du Gay, P. eds. (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Santillán, ML. (2012) “Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad”. Buenos Aires: ed. Biblos.

Thisted, S. (2000) “Familia y escuela en la trama de la desigualdad” en, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil.

“ESCUELAS EN LOS ENCLAVES DE LA POBREZA DONDE EL APRENDIZAJE ES POSIBLE”

Silva, Ana M.; Barros Ma. Victoria; Maneffa Marisa; Beltzer Priscila

UBA- IICE

62amsilva@gmail.com

Palabras claves: ESCUELA, POBREZA, DINÁMICA

Problema y propósitos centrales

Esta investigación se propone describir de qué modo, la significación y representaciones que adquiere el objeto de trabajo en la cultura escolar se vincula con la modalidad de llevar adelante la tarea primaria y el funcionamiento institucional.

El caso de estudio, en el que se realizará un análisis institucional del establecimiento, es una escuela primaria, ubicada en un barrio próximo a una villa de emergencia, en la Provincia de Buenos Aires. Esta institución fue seleccionada por trabajar con alumnos en condiciones sociales desfavorables, y poseer altos niveles de logros en términos de aprendizajes.

Hipótesis/Anticipaciones de sentido

Los investigadores del Programa Instituciones Educativas, IICE-UBA, iniciamos una línea de investigación destinada al estudio de las dinámicas institucionales en situaciones críticas.

Algunas investigaciones, arrojaban como resultados la dificultad para lograr un comportamiento organizado en función de las pautas del trabajo escolar habitual.

En la mayoría de los casos, “La condición básica que es depositaria de ansiedad, parece desplazarse de las condiciones institucionales del establecimiento (espacio, tiempo, currículo, etc.), a las condiciones sociales, invistiendo al alumno (el sujeto que trae el medio a la escuela) de los elementos de daño y peligrosidad que amenazan la identidad del maestro”. De modo tal que “atender al niño medio-social y convertirlo en niño alumno-escolar, concentra la mayor producción en las entrevistas”. (Fernández, L: 2002, 24)¹

¹ Fernández, L. (2002) : “Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas educativas con niños sometidos a maltrato y extrema marginalización social,” Revista del IICE, FFyL UBA-Miño y Dávila, AÑO 10 N° 20, Buenos Aires, Diciembre de 2002.

Entre los componentes ideológicos con mayor recurrencia encontramos: las condiciones “ineducables” de los niños por sus carencias sociales, la falta de sentido de enseñar disciplinas frente a las extremas necesidades afectivas, la consideración de las funciones de protección y cuidado como no propias de la tarea profesional. (Fernández, L: 2002)

A partir de allí surge el interés en conocer los caminos alternativos que recorren las escuelas que habitan los enclaves de la pobreza y logran que sus alumnos/as aprendan.

Tipo de Diseño/Metodología

La investigación consiste en un estudio de casos. Se toman aportes de la investigación cualitativa y clínica en especial.

La metodología incorpora el enfoque institucional en el análisis. Su uso implica: un abordaje que atiende a la complejidad; Supone reconocer niveles de significación velados; Y el análisis de la implicación del investigador.

Avances

Reconstrucción de la historia institucional, que nos permitiría identificar rasgos de la cultura y el funcionamiento institucional que favorecen el aprendizaje de los alumnos/as

Cuestiones que desearía intercambiar

Los procesos de formación de los investigadores en formación y su futura inserción institucional.

1. Presentación del tema, objeto, problemas, hipótesis bajo estudio y/o anticipaciones de sentido, recorriendo brevemente sus objetivos generales y particulares.

Más allá del optimismo pedagógico iluminista de los orígenes del sistema educativo que otorgaba a la escuela el lugar central de la transformación social hacia el progreso, la libertad y la igualdad; y también de las perspectivas socioeducativas críticas de los `60 y `70 que revelaban el carácter reproductor de la desigualdad capitalista, de la institución educativa, Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet (1974) y Althusser (1984) ; no podemos

dejar de reconocer que la escuela ocupa hoy, un lugar de importancia en el desarrollo y en la vida de estos/as niños/as que habitan en los enclaves de la pobreza.

En este escenario como sostiene Marta Reinoso “quedó claro -aunque no fuera cabalmente reconocido desde las esferas oficiales- para qué sirvió (y sirve aún) la escuela: para constituirse para muchos en la frontera más allá de la cual los sujetos verían concretarse la amenaza terrible de la exclusión. Las escuelas, lo cual quiere decir los docentes que trabajan en ellas algunas veces con la cooperación de las familias y / o de otras instituciones de la comunidad, garantizaron en esa circunstancia crítica y lo siguen haciendo –no sin costos para los sujetos implicados- las condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje aún en situaciones de mucha dificultad. (Reinoso 2009: p.15)²

Como afirma María Teresa Sirvent (1996) pensar lo educativo “no puede desligarse del análisis de las múltiples pobrezas y del ejercicio del poder a ellas asociadas”³

La pobreza de comprensión o de entendimiento que se refiere a los factores sociales que nos dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre el entorno cotidiano, es la que nos introduce en el mudo de la educación y su potencial transformador. Como nos advierte M. T. Sirvent (2001), “Esta pobreza de comprensión hace a lo que muchos autores, filósofos, e intelectuales de la cultura denuncian hoy como el pensamiento único. (...) Nosotros los educadores, los investigadores, los trabajadores de la

² Reinoso M. (2009): “La relación ente escuela y comunidad. Una aproximación reflexiva al análisis de un vínculo complejo” Cáp. 1 en “La educación en las pequeñas comunidades, Instituciones, sujetos y prácticas” Reinoso M. y otros. UNPA-UARG. Asocia esta disponibilidad de la escuela (y de sus docentes) para oficiar de “garantes provisorios” ante la retirada del Estado, a su carácter de institución de existencia. Para ahondar en la caracterización de este tipo de instituciones cita a Enriquez en su artículo sobre “El trabajo de la muerte en las instituciones”: “Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas. La familia, la iglesia, el Estado, los conjuntos educativos y terapéuticos, pueden considerarse legítimamente como instituciones, porque plantean todos los problemas de la alteridad, esto es, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los autores sociales que mantienen con el relaciones efectivas y vínculos intelectuales” En Kaës. R. y otros (1989) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires. Paidós. pp.84-85.

³ Sirvent sostiene que “el concepto de MÚLTIPLES POBREZAS, es una reinterpretación de la noción misma de pobreza (...) Las MÚLTIPLES POBREZAS no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias, que ya no son tan obvias, tal como por ejemplo trabajo, vivienda, salud, educación sino que abarca el estudio de una compleja realidad de POBREZAS (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como **la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política**. Cualquier necesidad humana que no es adecuadamente satisfecha socialmente, revela una pobreza social y genera procesos de exclusión y de aumento de la violencia internalizada en las relaciones sociales.” En Sirven M. T. (1994): Múltiples pobrezas, violencia y educación. Pp. 6, 1-2. Segundas Jornadas de Sociología de al UBA 1976-1986 veinte años después. Carrera de Ciencias Sociales 11,12, 13 de noviembre de 1996.

cultura podemos ser instrumento para reforzarlo o desbaratarlo. Lo que se construye se deconstruye.”⁴

Conscientes del valor de la escuela y la educación en el territorio de la pobreza, y preocupados por esta situación, los investigadores del Programa Instituciones Educativas, IICE-UBA, iniciamos en el año 1986 una línea de investigación orientada al estudio de las dinámicas institucionales en situaciones críticas, asumiendo el compromiso político y científico, que implica la producción de conocimientos sobre las nuevas relaciones entre educación y pobreza desde los enfoques institucionales. Algunos de nosotros nos interesábamos en encontrar y fortalecer los caminos alternativos que recorren las escuelas que trabajan específicamente en estos contextos y logran que sus alumnos aprendan. Avanzar en este sentido nos invitaba a repensar el modo diferenciado en que impacta la pobreza en las escuelas, y a tratar de comprender los procesos de exclusión e inclusión que las atraviesan, y al mismo tiempo las involucran, en una constante búsqueda de nuevos significados y relaciones en el espacio institucional.

No obstante, como lo explicita Lidia Fernández (2007) “no quiero dejar de decir que el costo psíquico y social de este esfuerzo es de tal intensidad que no debe entusiasmar a los investigadores. Se perfila en los países del tercer mundo un interés creciente de la investigación en aquellas escuelas que “a pesar de todo” pueden enseñar y, aún, influir en la comunidad. Efectivamente estos casos existen, pero una investigación así orientada que no diga *al mismo tiempo* acerca del sufrimiento social e institucional que sufren los sujetos corre un fuerte riesgo. El de apuntalar un encubrimiento. Existen muchas guerras de crueldad explícita que se juegan con armas explosivas. La miseria, la exclusión, la violencia de la privación de los suministros psíquicos condición de subjetividad, SON UNA GUERRA, SOLAPADA PERO PEOR, SI CABE, QUE LAS EXPLÍCITAS. Va minando la capacidad de los sujetos, los va convenciendo de que esa es su realidad natural y no tiene salida, termina por criminalizar la protesta y necesita fabricar “héroes de los márgenes.

⁴ M. T. Sirvent (2001), llama pensamiento único” a una manera de “Ver” o “analizar” la realidad por la cual conciente o inconcientemente vamos legitimando esta realidad regresiva, injusta y absurda que vivimos, como la que tiene que ser y no puede ser de otra manera. Sin alternativa (...) se expresa en categorías, en conceptos, en palabras, en significados que usamos para describir e interpretar la realidad y tienden a desmovilizarnos (...) **la lucha de clases se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los fenómenos de nuestra vida cotidiana.** (...) en Sirvent M. T. (2001): “El valor de educar en la sociedad actual y el “Talón de Aquiles” del pensamiento único” Voces. Espacio alternativo de la asociación de educadores de Latinoamérica y el Caribe. Año V, No 10, noviembre de 2001 pp. 6, 7-11

Trabajadores de la salud, la educación y la comunidad que comparten con las poblaciones de nuestros casos el vivir en las fronteras de lo inhumano requieren de nuestras investigaciones la escucha que devela la condición social –no natural- de la miseria y la palabra que legitima la protesta”⁵.

En este sentido, el proyecto de investigación planteado, aborda la problemática escolar, en contextos de alta vulnerabilidad social desde los enfoques institucionales, en un intento de desentrañar los recorridos instituyentes, y los resortes de una trama social compleja, con capacidad de dejar una huella educativa.

2. Abordaje teórico/metodológico a partir del cual está llevando a cabo la investigación.

Metodología

Se trata de un diseño de investigación cualitativa con enfoque institucional. El tipo de problema formulado y el interés en profundizar su comprensión para avanzar más allá de los aspectos descriptivos del mismo, nos orienta en la opción metodológica por un estudio de casos. Dicho estudio comprende la profundización del análisis institucional de una escuela, ubicada en un barrio próximo a una villa de emergencia, en la localidad de José León Suárez, que pertenece al distrito escolar de Gral. San Martín, Provincia de Buenos Aires.

La localidad se encuentra ubicada en la cuenca del [Río Reconquista](#) y presenta dos relieves, al norte, uno llano e inundable en las cercanías de su curso, lugar donde se encuentra, entre otros asentamientos, la Villa La Carcova de la cual proviene gran parte del alumnado de la escuela. El espacio ocupado por dicha villa fue durante mucho tiempo un basural. Hacia el oeste, el terreno aumenta la altura en un área no inundable⁶.

La cuenca mencionada presenta su más alto nivel de vulnerabilidad sanitaria a la altura del partido de San Martín, con altos porcentajes de concentración de sustancias químicas tóxicas, producto de los residuos sustancias de uso agropecuario, efluentes industriales y efluentes y residuos domiciliarios. Dichas sustancias (Cadmio, Cromo, Cobre, Plomo, Zinc) suelen ser

⁵ Fernández L (2007). Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Sta Fe Actas del Congreso y “Dinámicas institucionales en situaciones críticas. impacto sobre las prácticas” UBACYT F 126. (2004-2007). P.150

⁶ En: [es.wikipedia.org/wiki/José_León_Suárez_\(Buenos_Aires\)](http://es.wikipedia.org/wiki/José_León_Suárez_(Buenos_Aires))

absorbidas por inhalación, ingesta o contacto, con probabilidades de provocar efectos nocivos en la salud⁷.

El caso en estudio se seleccionó por valoración a priori, a través de la técnica del informante clave en el año 1989⁸. Se tomaron como informantes a los inspectores de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar y de la Dirección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Según estos informantes, la escuela se caracteriza por “trabajar con niños provenientes de sectores afectados por pobreza estructural y lograr buenos niveles de aprendizajes”. Los sucesivos contactos mantenidos con la escuela, a través de los diferentes estudios realizados, nos aportan suficiente evidencia para sostener que el caso propuesto resultaría de particular interés, para avanzar en una comprensión más profunda de la problemática planteada.

Para el análisis de los datos se tomarán aportes propios de la investigación cualitativa y clínica en especial, en tanto se considerará la singularidad del objeto de estudio, y el carácter irreplicable de los hechos; la inclusión de los niveles inconscientes en la operación de los fenómenos; la inclusión de la subjetividad del investigador y el reconocimiento de su incidencia e implicación concernientes a su humanidad. Como así también los modos de conocer del investigador y la necesidad del análisis de su implicación⁹

La metodología incorporará el enfoque institucional en el análisis. El uso de este enfoque, implica hacer un abordaje que atiende a la complejidad de la realidad. Esto supone utilizar un marco referencial y conceptual diverso, que incluye a los procesos sociales, organizacionales, grupales e individuales, en por lo menos dos planos, uno manifiesto y otro latente. Lo que supone reconocer la existencia de niveles de significación que permanecen velados y que sólo se manifiestan por la intervención de dispositivos analizadores¹⁰. (Fernández L: 1996; 1997; 2006). Como así también los aportes del enfoque multireferencial de Ardoino (2005).

⁷ Informe especial de la Defensoría del Pueblo de la Nación sobre la Cuenca del Río Reconquista. Primera parte. “OMBUDSMAN NACIONAL” 2007

⁸ Año 1989-1992 investigación beca CONICET; en el año 2009 ejercicio de campo para los alumnos del Seminario: La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires ; en el año 2011 proyecto de investigación UBACY GEF 2011-2014

⁹ Ver Barbier, R. (1977): “La recherche-action dans l’institution éducative Gauthier-villars Bordas. Paris.

¹⁰ Tomo la noción de analizador como la define G. Lapassade (1971) : Un dispositivo intermediario entre el hombre y la realidad, una situación que revela significados hasta entonces no visibles, contenidos inconscientes, conflictos ideológicos, relacionales, etc. que de no estar el analizador presente quedarían ocultos. En una institución permite revelar los significados, provocar su aparición, fomentar su visibilidad, hablar lo oculto. Es posible encontrar analizadores artificiales: dispositivos especialmente montado, construido para la emergencia de cierto sentidos y analizadores naturales: sucesos hechos o fenómenos espontáneos, que producen la emergencia

Se trabajará con la triangulación de datos provenientes de diferentes fuentes, obtenidos con distintos métodos; La recolección y el análisis de la información se llevarán a cabo con instrumentos y técnicas propias de la investigación cualitativa, desde un encuadre histórico – situacional – prospectivo.

Conforme con el enfoque institucional el proceso de investigación supone también una intervención. Las tareas realizadas en terreno se organizarán en base a momentos o etapas que implican la realización de actividades preparatorias para la inmersión en el campo, la recolección de información, el análisis y sistematización de datos empíricos, la elaboración de propuestas interpretativas, elaboración de materiales para presentar resultados y acompañar a los sujetos en su procesamiento, e instancias de devolución con las personas participantes en la investigación, a los efectos de validar la interpretación¹¹.

Se trabaja además en reuniones de equipo con el director para analizar y controlar los fenómenos de implicación y de resonancia con el material.

- Se implementarán las siguientes técnicas de investigación: Entrevistas en profundidad de indagación operativa¹²(individuales y grupales); técnicas proyectivas (dramáticas, graficas, verbales, etc.); Observación densa de situaciones claves (clases y vida cotidiana)¹³; Estudio de documentación disponible; Diario del investigador.

Objetivos

de significados hasta ese momento no visibles. En Lapassade, G. (1971) “El analizador y el analista” Barcelona Gedisa págs 17 y 18

¹¹ Como afirma T. Sirvent (2004)) las “instancias participativas de retroalimentación con los grupos sociales, son herramientas de validación del conocimiento científico de un valor epistemológica irremplazable” en **Sirvent M. T.:** (200). “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina”. Artículo inédito presentado para su publicación en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras -UBA Agosto 2004 p.67.

¹² Se atenderá a lo que Fernando Ulloa (1971) señala: “La actitud no normativa en la medida que uno se deja penetrar por los datos sin clasificarlos prematuramente, por supuesto uno empieza a experimentar sentimientos y uno empieza a pensar sus sentimientos (...) estoy hablando de lo que en psicoanálisis se conoce como contratransferencia” En Ulloa F. : Entrevista. Clase dictada en la Primera Escuela Privada de Psicología Social fundada por el Dr. E. Pichón – Rivièrre Ediciones cinco 7 de junio de 1971. mimeog. Pág 5

¹³ Tomo la noción de “vida cotidiana” de Pichón Rivièrre, “la vida cotidiana se manifiesta como un conjunto multitudinario de hechos, de actos, objetos, relaciones y actividades que se nos presentan en forma dramática, es decir, como acción, como mundo-en-movimiento. Son hechos múltiples y heterogéneos, de difícil clasificación en los que toma cuerpo y se patentiza en forma fragmentaria e inmediata a organización de la relación entre necesidades y metas”. En Rivièrre, P. y Pampliega A. (1985) *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires. Nueva Visión.-

A) Describir la significación y representaciones que adquiere el objeto de trabajo en la cultura escolar; tal como emerge del material obtenido en el relato de los sujetos, técnicas proyectivas de diferentes índole e inferencias del investigador.

B) Describir la tarea primaria (encuadre pedagógico: objetivos, programas modelos y supuestos de rol, recursos, metodologías), según la información que dan los sujetos en relatos, documentos, observaciones e inferencias del investigador.

C) Obtener información discriminada sobre la posible incidencia de otras variables institucionales y en tal sentido:

1. Describir las características de la comunidad de influencia.
2. Reconstruir la historia institucional (prehistoria, actos fundacionales, los fundadores y sus características, hechos, acontecimientos, crisis de la escuela en general) tal como emerge del material obtenido en el relato de los sujetos y el análisis de documentos.
3. Describir los mandatos sociales, fines y objetivos institucionales, a través de la información que dan los sujetos, los documentos e inferencias del investigador.
4. Describir el espacio institucional (características, usos, impacto sobre las personas) según la información que dan los sujetos e inferencias del investigador.
5. Describir los sistemas organizativos (estructura formal, sistema normativo, sistema de poder, sistema de supervisión y control, sistema de comunicación) según la información que dan los sujetos, el análisis de documentos e inferencias del investigador.
6. Describir la dinámica institucional (tipos de interacciones mas frecuentes, aspectos que se codifican como “molestias, reacciones mas frecuentes a esas molestias”, supuestos sobre lo que es correcto, incorrecto en el desempeño de cada rol, en el uso del tiempo y las interrelaciones), según la información que dan los sujetos e inferencias del investigador.
7. Describir la cultura institucional (valores, mitos, leyendas, objetos culturales, representaciones e imágenes sobre la escuela, la tarea, los otros) tal como emergen en el relato de los sujetos, la interpretación de materiales obtenidos en técnicas proyectivas de diferentes índole; documentos e inferencias del investigador.
8. Describir los resultados institucionales (rendimiento, retención, desgranamiento, climas, sentimiento de pertenencia) según la información obtenida en documentos e inferencias del investigador.

D) Establecer posibles relaciones entre A, B y C.

3. Principales avances y problemáticas a los que se ha enfrentado en su proceso de investigación.

Una apretada síntesis descriptiva sobre el devenir institucional, pondrá de relieve el interés que plantea el caso para la investigación que se propone.

La escuela primaria, ubicada en José León Suárez, pertenece al Distrito Escolar del Partido de Gral. San Martín. Fue fundada en el año 1936 por una iniciativa de padres y vecinos de la zona. En sus orígenes funcionaba en los locales de la Sociedad de Fomento, y atendía a los niños que vivían en el barrio, en su mayoría hijos de obreros inmigrantes españoles e italianos. En el año 1954 la escuela comenzó a funcionar en su edificio actual, ubicado en un terreno lindero con dicha Sociedad. Según el testimonio de los docentes, desde el año 1960 hasta 1970, se vivió un período de consolidación y esplendor, pero la “época de oro” de la escuela en el relato de sus protagonistas, se ubica entre 1970 y 1975. En ese momento, era una escuela “muy reconocida en el distrito” y se destacaba por el intenso trabajo de los docentes y por lo “ilustre” de sus egresados. Entre los años 1976 y 1986, se vivió una época de crisis y desorganización. Se produce un crecimiento de la villa la Cárcova, ubicada a diez cuadras del establecimiento; conjuntamente con un aumento y cambio en la composición de la población que asistía a la escuela; se incorpora un turno intermedio; se observan varios cambios de dirección; y aumentan los índices de deserción y de fracaso escolar.

Desde 1987 hasta 1992- se vivía un periodo de reorganización y puesta en marcha de un proyecto innovador, que intentaba demostrar la siguiente tesis: “Todos los niños pueden aprender y llegar a los mismos resultados, independientemente de su condición social, si se realiza el trabajo adecuado y se les da la estimulación que necesitan”.

La situación de “marginalidad extrema” según los testimonios de la directora y varios docentes, aparecía definida como un desafío que se intentaba abordar del siguiente modo: Erradicación de la jornada reducida; Un cambio didáctico que implicaba la incorporación de los aportes de la teoría psicogenética y el uso del enfoque constructivista en la enseñanza, a desarrollar en dos etapas: 1º ciclo, área de lengua; 2º y 3º Ciclo, todas las áreas; Un cambio en el modelo institucional que implicaba mayor participación de todos los miembros de la comunidad educativa; mayor apertura de la escuela a la población ; toma de decisiones

compartidas; cambio de los sistemas normativos y de organización; mayor flexibilidad, libertad y creatividad, entre otros.

En el año 1990, según el testimonio de la directora, se produce un “incremento masivo de la pobreza que afecta a docentes y alumnos”. La dirección se abocó por completo al seguimiento de las obras de construcción de la nueva escuela, en un terreno ubicado en la villa la Cárcova. Los docentes manifestaban que se sentían abandonados por la dirección.

En Septiembre de 1992, se inauguró la nueva escuela. En octubre se trasladó el turno intermedio. Los docentes en su mayoría expresaban que se sentían agotados y muy descontentos con el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos (aunque las observaciones de clases realizadas por la investigadora, con motivo de estas manifestaciones, evidenciaban lo contrario). Para el año próximo se proponían cerrar el comedor; atraer la matrícula del barrio y elevar el nivel de los objetivos curriculares. La directora anuncia su partida.

Otra información obtenida a partir de entrevistas individuales y grupales a los docentes más antiguos y noveles de la escuela, permitió identificar que con la partida de la directora la escuela atravesó por un segundo período de intensa crisis y desorganización (desde 1992 hasta 1995). En el año 1994 asume la dirección una de las maestras que acompañó con una participación activa a la gestión anterior en el desarrollo del proyecto innovador. Desde 1995 hasta el año 2004 identificamos un “pasado reciente” muy poco mencionado en el que se produce un incendio en la escuela ocasionado por un ex alumno. A partir del 2004 hasta el año 2012, observamos un “presente de cohesión y desarrollo” en el que se llevan adelante diversos proyectos colectivos, institucionales y de áreas integradas.

Como resultado de este estudio, se pudo observar: un muy llamativo nivel de producción en los trabajos (láminas, maquetas, cuentos, poesías, etc.) de alumnos y docentes, expuestos en las paredes y mesas ubicadas en los pasillos. La directora actual, maestra innovadora del primer ciclo en el año 1987, manifestó que hoy más que nunca se proponía recuperar el proyecto de lectura y escritura que siempre tuvo esta escuela y avanzar en el área de Ciencias Sociales y Naturales. Los niños y niñas muy prolijamente vestidos, peinadas con moños y hebillas llamativas, trabajaban en un clima tranquilo y ordenado; del mismo modo salían del aula para ir al recreo. Los maestros entrevistados, manifestaron que esta escuela era muy diferente a otras donde trabajaban: “hay compañerismo, todos te cuidan, hay mucha libertad. Los padres se preocupan, vienen cuando se los llama y te apoyan”. La directora afirma “somos como el ave fénix nosotros. Nos levantamos de las cenizas”, “la escuela se

venía abajo, entonces nos planteamos: o la levantamos entre todos o nos hundimos todos. Y la levantamos...”.

A partir del análisis del material, que venimos desarrollando en el proyecto UBACyT 2011-2014, se realizó una descripción del barrio; una reconstrucción de la historia institucional a partir del relato de sus miembros; y un avance del diagnóstico institucional que permitió caracterizar algunos rasgos centrales de sus componentes estructurantes, la cultura, el estilo, la dinámica y dramática institucional, los modelos pedagógicos, entre otros aspectos, desde una perspectiva histórica y situacional en términos de L. Fernández (1994). Se elaboraron una serie de conjeturas e hipótesis vinculadas con los rasgos la organización y su funcionamiento que favorecían el aprendizaje de los alumnos; la incidencia del contexto de pobreza en las condiciones de vida y las características de la población que atendía la escuela y su impacto en el funcionamiento escolar. El peso de la historia institucional, los recursos disponibles y ciertos rasgos culturales e identitarios en la posibilidad de dar respuestas instituyentes a las configuraciones críticas que provienen del ambiente interno y externo.

Por otro lado, también se está avanzando en la caracterización de los afectos que se movilizan en los docentes, y la índole de la tarea educativa en contextos de pobreza. Las imágenes, representaciones y significados culturales asociados a la condición social de exclusión de los niños. Los mecanismos sociales de defensa operantes. Las interferencias en la constitución de la red de identificaciones. Su relación con la posibilidad o dificultad para desarrollar la tarea primaria de la organización.

El análisis de los materiales hasta el momento procesados, nos permite identificar algunos rasgos de la cultura y el estilo institucional que parecen asociados con el aprendizaje de los alumnos: la conformación de un colectivo educador (trabajo en equipo colaborativo, liderazgo compartido), la configuración de una organización de aprendizaje (“todos pueden aprender, formarse, desarrollarse”), la valoración del trabajo (creativo y gratificante), la valoración del cuidado (sensibilidad a las necesidades del otro y trato con deferencia y respeto), la aplicación de una política educativa situada (adaptación de los lineamientos a las características, proyecto y necesidades de la escuela) y fuertes mecanismos de socialización a través del diálogo; enseñanza no homogénea que atiende a diversos niveles de aprendizaje, diversos proyectos institucionales y didácticos por áreas integradas entre otros. En este momento nos encontramos elaborando el informe de avance.

Estos resultados encontrados pusieron nuevamente de relevancia el interés que presentaba el caso, para profundizar el estudio de estas dinámicas y los procesos de recuperación institucional, al mismo tiempo que abrieron nuevos interrogantes empíricos y teóricos: ¿En qué medida o aspectos cambió la población que asiste a la escuela?; ¿A qué se deben estos cambios?; ¿Qué papel jugó la escuela?; ¿Cómo se caracterizó la relación escuela comunidad a lo largo del tiempo?; ¿Qué sucedió con la Escuela creada en la villa?; ¿Cómo es esta organización-institución hoy?; ¿Qué condiciones les permiten a los docentes llevar adelante mejor la tarea educativa?; ¿De qué modo, la significación y representaciones que adquiere el objeto de trabajo en la cultura escolar se vincula con la modalidad de llevar adelante la tarea primaria de la organización?; ¿Qué respuestas dan sus educadores a las configuraciones críticas que provienen del contexto?; ¿En qué situaciones la condición social desfavorecida y de marginalización del objeto de trabajo parece resultar intolerable y obtura la posibilidad de llevar adelante la tarea educativa y en qué condiciones es posible realizarla?; ¿Cómo resuelven el contraste entre el modelo de alumno ideal y el alumno real?; ¿Cómo se produce la modificación del modelo de alumno y se abren caminos instituyentes?; ¿Qué función cumple esta escuela en la vida de estos niños?. ¿Cómo son las dinámicas institucionales de las escuelas que atienden población sometida a extrema pobreza y logran dar respuestas instituyentes a situaciones críticas generadas por esa condición?

4. Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

El avance en conocimiento de esta problemática, será un aporte central para la comprensión de los procesos de crisis y recuperación institucional y el abordaje del fracaso escolar en contextos desfavorables.

El estudio situacional y longitudinal en profundidad de una unidad educativa que cuenta con ochenta años de historia, trabajando con poblaciones que pertenecen a sectores populares en un recorrido instituyente, y de re configuración barrial, arrojará sin lugar a dudas, resultados de interés en varios sentidos:

En la producción de conocimiento que permitirá:

- Profundizar la comprensión y difusión de las dinámicas escolares que propenden a contribuir con una sociedad más justa y equitativa;

- Producir conocimientos relevantes para el desempeño y la formación docente (supervisores, directivos, maestros), en contextos de pobreza;
- Establecer comparaciones, y avances conceptuales sobre los resultados obtenidos en el proyecto UBACYT (2011-2014); las investigaciones realizadas en las escuelas del distrito 21 de Villa Lugano y la Isla del Cerrito- proyectos UBACYT- dándole continuidad y profundidad a estudios ya emprendidos en el ICCE por esta línea de trabajo.
- Poner a disposición de la comunidad científica, política y general, un conocimiento que contribuya a un desarrollo más humanitario, justo y solidario de las instituciones y la sociedad, que opere a modo de contrapunto al modelo neoliberal.

En el campo de la intervención posibilitará:

- Definir y fortalecer estrategias y procesos de recuperación, animación, y cambio institucional;
- Identificar y promover mejores condiciones de habitabilidad y educación en las escuelas que habitan en contextos de pobreza;
- Contribuir a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos de su entorno, que posean de modo afianzado los conocimientos básicos que le servirán de andamiaje para transitar con mayor probabilidad de éxito el nivel medio;

Bibliografía

Bauman, Z. (2005): “Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”, Piados, Bs. As.

Bleichman, S. (2002): “Dolor país”, Libros del Zorzal, Bs. As.

----- (2008): “Violencia social – Violencia escolar”, Noveduc, Bs. As.

Castel, R. (1991): “La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión. Texto de la conferencia presentada en el Espacio Institucional. Versión mimeog. Buenos Aires.

----- (1995): De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. Archipiélago no 21, Barcelona.

Dejours, Ch. (1992): “La banalización de la injusticia social”, Hymnitas, Buenos Aires.

Fernández, L. (1994): “Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Paidós, Buenos Aires.

Fernández, L. y equipo de investigación (2001-2003): Dinámicas institucionales críticas condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria. Informe de avance UBACYT.

Fernández, L. y equipo de investigación (2004-2007): Dinámicas institucionales críticas condiciones asociadas al sostén o deterioro de la tarea institucional primaria. Informe de avance UBACYT.

Ferrando, J. (1997): Niños en situación de pobreza y aprendizajes escolares. Programa de mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas públicas urbanas de contextos desfavorables. Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay

Fernández, L. (2002): "Dinámicas institucionales en situaciones críticas: el impacto sobre las prácticas educativas con niños sometidos a maltrato y extrema marginalización social," Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 20, Buenos Aires, Diciembre de 2002.

----- (2011): Pensando las instituciones en el análisis de trayectos de investigación: Sobre "Dinámicas institucionales en condiciones críticas" En Rosa Martha Romo Beltrán y María Rodríguez Batista (Coord.) Estudios socio institucionales. Trayectorias, implicación y métodos, Ediciones Gutiérrez Ramírez Alfredo (607-8169) y Universidad de Guadalajara Guadalajara, México ISBN 978-607-8169-13-9 p.12 - 63).

Fernández L. M. (2011): La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa "Instituciones educativas de UBA" Revista PRAXIS Univ de La Pampa – I Año 2011 N° 14 pág.66/76,

Freire, P. (1970): "Pedagogía del oprimido", Siglo XXI, Bs. As.

Foucault, M. (1992): Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, Barcelona.

Forni F. H., Gallart M. A., Vasilachis de Gialdino, I.: (1992). "Métodos cualitativos II. las prácticas de la investigación". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Silva, A. M. (2001): "La escuela en contextos de pobreza. Aportes de la investigación educativa", Revista del IICE, FFyL UBA- Miño y Dávila, AÑO 10 N° 18, Buenos Aires, Agosto de 2001.

Silva, A. M. Comp. (2009): "Fernando Ulloa. Una aproximación a su pensamiento". Publicado por Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Sirvent, M. T.: (2001). “Universidad, ciencia e investigación en educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina” en Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación: Pensar la ciencia I Nro. 121. Año 2001-2002 (pág. 9 a 27)

-----: (2003). “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina”. Artículo inédito presentado para su publicación en la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras -UBA Agosto 2003

-----: (2005). “La educación de Jóvenes y Adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina” en Revista Brasileira de Educação. Anped (Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação) N°20 (pp. 37-49)

-----.: (2008). “Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones”. (Segunda Edición ampliada) Ed. Miño y Dávila.

Redondo, P. (2004): “Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación”, Buenos Aires, Paidós, Buenos Aires.

Svampa, M. (2005): “La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo” Taurus, Buenos Aires.

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS RURALES DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA

Autora: MABEL VILLACORTA

Universidad y/o instituto de pertenencia: UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Dirección de correo electrónico: mabvillacorta@yahoo.com.ar

Palabras claves: practica docente, identidad docente, contexto rural

RESUMEN

- Tema: PRÁCTICA E IDENTIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES EN LA PROVINCIA DE CATAMARCA

- Problema:

- ¿Qué características asume la práctica docente en contextos rurales?
- ¿Cómo son las tramas de relaciones que se tejen en esa práctica y el entorno rural?
- Cómo construye el docente su propia identidad en el contexto de su practica?
- Qué relaciones y/o vinculaciones se pueden establecer entre el proceso de construcción de su identidad y el concepto de identidad construido socialmente?

-Anticipaciones de sentido

En las escuelas rurales, la experiencia de muchos docentes esta marcada por un contexto de fuertes limitaciones de orden social, económico; con características culturales singulares, con prácticas de vida también singulares que hace del entorno rural un escenario complejo. Por su parte el papel que desempeña el docente también adquiere rasgos particulares que ponen en juego su propia concepción sobre la enseñanza, su rol como docente, su percepción sobre la escuela, el entorno, sus posibilidades y la de sus alumnos.

Es así como puede pensarse que estas percepciones y valoraciones van a moldear las relaciones, las interacciones que se registran en el aula cruzadas por las propias percepciones que tienen los sujetos colocados en a relación y que van a configurar regulaciones, estigmas, concepciones que van a poner en juego procesos de reflexión hacia si mismo y hacia lo que lo rodea.

- Objetivos

- Identificar aquellas características que configuran la práctica docente en contextos rurales en la provincia de Catamarca

Indagar acerca de los procesos de construcción de su propia identidad en el contexto rural y su relación con el concepto de identidad como construcción social

- Tipo de Diseño/Metodología: La elección metodológica será de carácter cualitativo

Se recupera el enfoque socioantropológico por cuanto considera el conocimiento como un proceso que -en una acción en espiral- va involucrando, integrando un conjunto de relaciones que el fenómeno despliega.

Se pretende trabajar con la entrevista antropológica o etnográfica, como así también con relatos de vida que otorguen mayor intensidad e interacción con los sujetos

Una estrategia significativa son las llamadas estrategias grupales. Dentro de este tipo se plantea trabajar con grupos focalizados que permita generar percepciones, valoraciones, significados, perspectivas y/o expectativas sobre determinadas problemáticas.

- Avances: Los avances realizados han respondido a exigencias de la organización del doctorado. En consecuencia se ha realizado un avance de características teóricas y otro avance relativo a lo metodológico de la tesis.

- Los problemas/desafíos a los que actualmente se enfrenta en su trabajo de investigación: los mismos están vinculados por un lado con la búsqueda de material teórico vinculado a la temática de la Identidad y al trabajo de la misma con los docentes. Por otro lado la selección de escuelas rurales en la Provincia en tanto las mismas tienen una diversidad particular.

- Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as Investigadores/as en Formación: Me interesa intercambiar como llevan a cabo trabajos de tesis otros investigadores y si hay trabajos sobre la ruralidad que puedan orientar mi trabajo de campo.

PONENCIA

TEMA: PRÁCTICA E IDENTIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES EN LA PROVINCIA DE CATAMARCA

Problema

¿Qué características asume la práctica docente en contextos rurales?

¿Cómo son las tramas de relaciones que se tejen en esa práctica y el entorno rural?

¿Cómo construye el docente su propia identidad en el contexto de su práctica?

¿Qué relaciones y/o vinculaciones se pueden establecer entre el proceso de construcción de su identidad y el concepto de identidad construido socialmente?

Los Objetivos Generales propuestos para el presente trabajo son los siguientes:

- Identificar aquellas características que configuran la práctica docente en contextos rurales en la provincia de Catamarca
- Indagar acerca de los procesos de construcción de su propia identidad en el contexto rural y su relación con el concepto de identidad como construcción social.

Objetivos Específicos:

- Describir aquellos rasgos que caracterizan la práctica docente y las relaciones que se establecen en el marco del contexto rural
- Analizar los procesos que se ponen en juego en la construcción de la propia identidad en relación a la práctica docente
- Establecer una relación entre el proceso de construcción social del concepto de identidad y el concepto de identidad del propio docente en el marco rural.

Algunos Supuestos:

En las escuelas rurales, la experiencia de muchos docentes esta marcada por un contexto de fuertes limitaciones de orden social, económico; con características culturales singulares, con prácticas de vida también singulares que hace del entorno rural un escenario complejo. Por su parte el papel que desempeña el docente también adquiere rasgos particulares que ponen en juego su propia concepción sobre la enseñanza, su rol como docente, su percepción sobre la escuela, el entorno, sus posibilidades y la de sus alumnos.

Es así como puede pensarse que estas percepciones y valoraciones van a moldear las relaciones, las interacciones que se registran en el aula cruzadas por las propias percepciones que tienen los sujetos colocados en a relación y que van a configurar regulaciones, estigmas, concepciones que van a poner en juego procesos de reflexión hacia si mismo y hacia lo que lo rodea.

Tipo de diseño de investigación y Método

A partir del planteo inicial realizado, la elección metodológica será de carácter cualitativo. La decisión de una lógica cualitativa se debe a la naturaleza del objeto de investigación provisoriamente manifestado, en tanto la misma permite:

la generación de teoría desde la inducción analítica y la comprensión del fenómeno en estudio.

Indagar el punto de vista, los significados asignados por los sujetos a investigar.

Dada la complejidad del mundo socioeducativo, se requiere de una decisión metodológica capaz de poder captar esa complejidad para poder comprender las experiencias y significaciones que los sujetos construyen.

Resulta necesario –entonces- disponer de una lógica de investigación que marque procesos dialécticos, evitando las fracturas entre teoría y empiria, posibilitando procesos de integración en las distintas etapas de la investigación.

Se trata de entender los significados que los docentes construyen en su práctica cotidiana, sobre su propia identidad en el sentido que lo plantea Geertz (1987), para quien el ‘entender’ está vinculado al “mundo conceptual en el que viven los sujetos”

Se recupera el enfoque socioantropológico por cuanto considera el conocimiento como un proceso que -en una acción en espiral- va involucrando, integrando un conjunto de relaciones que el fenómeno despliega.

En este punto se retoma los aportes de Elena Achilli (2000) quien caracteriza el enfoque socioantropológico a partir de tres ejes:

- a) Conocimiento de la cotidianeidad socioeducativa
- b) La importancia de trabajar con ‘conocimientos locales’ (Geertz 1994)
- c) La recuperación crítica de la tradición antropológica del trabajo de campo

Se pretende también trabajar con la entrevista como estrategia. La entrevista para Edgar Morin (1994) es “una comunicación personal suscitada con una finalidad de información”

De las distintas variantes que existen de esta estrategia (entrevistas dirigidas, semiestructuradas, clínica), se opta por la entrevista antropológica o etnográfica. Roxana Güber (1991) dice que la entrevista antropológica o etnográfica es informal o no directiva y al propio tiempo recomienda:

“formular las preguntas respetando el universo significativo de los sujetos.

Formular preguntas descriptivas (Spradley) que permitan construir ‘contextos discursivos’ o ‘marcos interpretativos’ de referencia en términos del informante.

Mantener una ‘atención flotante’ como modo de escuchar la lógica del entrevistado.”

Se pretende también trabajar con otras estrategias metodológicas que otorguen mayor intensidad e interacción con los sujetos: Los relatos de vida que constituyen “un concepto reservado solo para la versión (oral o escrita) que un individuo da de su propia vida”

Por su parte esta estrategia es compatible con el registro etnográfico en el que resulta clave preservar la ‘textualidad’ sin contaminar la situación con narraciones personales.

Otra estrategia de orden colectivo y de carácter intensivo, está dirigida al trabajo con grupos focalizados que permita generar percepciones, valoraciones, significados, perspectivas y/o expectativas sobre determinadas problemáticas.

Los referentes empíricos

Los referentes empíricos implican el recorte que se realizará del universo geográfico y poblacional (Achilli, 2001). También puede decirse que guarda relación con la base documental que se piensa construir. Implica no solo lo que se va a conocer, sino también dónde y con quiénes.

En virtud de esto, la intención es trabajar con docentes de escuelas rurales de Catamarca, de las zonas este y oeste de la provincia.

Se tomará como criterio organizativo las escuelas de 3° y 4° categoría, clasificación que se encuentra enmarcada en el Estatuto del Docente provincial, Ley 3122/76 (capítulo III, Artículo 7).

Otros campos documentales como documentos oficiales (normativas), actas de reuniones, planificaciones docentes, etc. servirán para complementar el corpus documental de la propuesta de investigación.

Principales avances y problemáticas que enfrenta el proceso de investigación

En virtud de la organización que tiene el Doctorado en Ciencias Humanas que lo dicta la Universidad nacional de Catamarca, los avances se organizaron en Fórum de Tesis. De este modo el trabajo cuenta con 2 instancias de avances:

A) Teórico: en este punto el avance contempla tres (3) abordajes: Las practicas desde un orden histórico social; las practicas desde una dimensión pedagógica y las practicas de enseñanza y su relación con el otro.

En relación a Las prácticas desde un orden histórico- social se destaca las siguientes consideraciones:

a) que las prácticas son prácticas situadas en un lugar y en un tiempo; y por lo tanto hay en ellas una relación que se fue construyendo a través de un discurso. Al mismo tiempo estos

discursos encierran una pretensión de verdad, producto de operaciones científicas controladas mediante herramientas definidas previamente.

b) Esto implica que, para acercarse a cualquier producción científica es bueno no solo identificar y reconocer el discurso que la produce, sino también reparar en las prácticas de las propias instituciones que instituyeron determinados discursos.

c) Que las practicas de las instituciones, de las producciones científicas, consagran un modo de transmisión; una forma de escritura sea, en forma de relatos, sea en forma de narración que para hacerlas creíbles apelan a “estrategias de acreditación” y consecuentemente disponen la funcionalidad de ese repertorio, de esa retórica producida.

El punto en el que converge la experiencia propia y la historia de las instituciones en donde fluye cotidianamente esta relación, es un punto de contacto entre dos dimensiones: la individual y la social. Es un punto de tensión que define la complementariedad de la relación. Al mismo tiempo se plantea como una relación compleja en la que se juegan la subjetividad y objetividad de la misma. Precisamente en estos planos el docente desplegará el contenido de su actuación.

El otro tópico que considera este avanza teórico esta vinculado a: Las prácticas en su dimensión pedagógica. Así como se plantea en el punto anterior la necesidad que las prácticas sean contextualizadas, sean interpretadas no solo en su relación con las condiciones en la que el hábitus se ha conformado, sino también analizarlas y comprenderlas en relación a las condiciones en las que se registran, constituye un análisis necesario.

Atendiendo a lo planteado por Bourdieu que el hábitus se objetiva doblemente: tanto en los cuerpos como en las instituciones es posible en consecuencia comprender que tanto los docentes como los alumnos participan de la historia que acumulan las instituciones y las habitan. De este modo hay una co-implicación que da cuenta del sentido social performativo que posee el sentido práctico

Queda claro en consecuencia la doble determinación de las prácticas: por un lado el marco institucional y las exigencias que esta traslada al docente; por otro lado la practica pedagógica, la del aula en la que se juega de modo más comprometido su formación.

El último tópico refiere a La práctica de la enseñanza y la relación con el otro. En el mismo se expresa lo siguiente: Las prácticas de enseñanza comprometen la labor docente en tanto sus acciones, y decisiones, están orientadas a un sujeto destinatario de estas. Hay un “otro” que

integra, que habilita la relación y que la habita. El carácter de intencionalidad constituirá una de los rasgos que caracterizará a estas prácticas.

La relación con el otro, imprime notas de aceptación/rechazo; de intercambios que hacen de la escena pedagógica un mundo singular que deviene, que cambia y se transforma. “La enseñanza involucra pues, un encuentro humano. Por que enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que solo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro

Es una relación dialógica, un encuentro entre dos subjetividades que se influyen mutuamente. El punto de convergencia tiene en el saber y el conocimiento el motivo de un encuentro. Es el saber el que propicia la vinculación entre el docente y el alumno en el cual se produce un intercambio de biografías personales, de experiencias sociales y de objetos culturales. Es un saber acumulado, marcado por el tiempo, los espacios y los sujetos que dejan rasgos, que dejan huellas.

En esa construcción, deconstrucción y reconstrucción de un saber, se juega también la transmisión de una cultura que no solo la encarna sino que también la propicia desde su rol docente en ese contexto. “...la relación del profesor con el saber es personal, pero se nutre de significados cuyo origen es social” . En este plano de experiencias y valoraciones surge el repertorio de creencias que el docente desarrolla en torno a ese conocimiento y los modos mas efectivos para que este se desarrolle, se enseñe y se aprenda.

El punto que se quiere destacar en este nivel, es la potencialidad modeladora que alcanzan estas creencias y que servirán de condimento para la conformación de la identidad docente.

Así lo plantea James Raths (2001) en sus estudios autobiográficos cuando habla de creencias importantes y creencias menos importantes; y expresa que las primeras son las que se forman desde la infancia y las más difíciles de cambiar.

Estas creencias, también estudiadas y enunciadas por diferentes autores como teorías implícitas, teorías personales, conocimiento práctico, concepciones del profesor, etc. (Camilloni) tendrían su origen en la cantidad de tiempo transcurrido en las instituciones educativas como parte de la experiencia personal del docente; creencias que están latentes en el proceso de formación y finalmente se actualizan, se manifiestan cuando este docente inicia su desempeño en las aulas (Zeichner y Tabachnick, 1981)

Ante esto último cabe preguntarse: ¿Es posible abandonar las creencias que el docente ha acumulado en su experiencia previa? ¿Puede la formación modificar, cambiar o reforzar esas

creencias? ¿Es posible que el docente pueda reconstruir su historia y construir nuevas perspectivas en su tarea de enseñanza? ¿Cuánto de estas creencias se prolongan en su vida profesional y definen, moldean su práctica profesional?

Lo cierto es que –intentar comprender la complejidad de la enseñanza- es una tarea que compromete las distintas dimensiones que le son constitutivas; se requiere de una mirada profunda que capte los procesos y las relaciones que la practica de la enseñanza produce y despliega en el tiempos y en los diversos

B) Metodológico: lo referido al abordaje metodológico que se cita en este trabajo es parte de los avances realizado en el marco de los Forum de Tesis II

Dificultades en el desarrollo del trabajo de investigación: pueden mencionarse:

- Material teórico para el abordaje de categorías como Identidad, Identidad docente; identidad social e individual, como así también trabajos en torno a la ruralidad
- Posibilidad de conseguir material bibliográfico en la provincia o bien en el país
- Dificultades para acceder a datos en el sistema educativo de la provincia en torno a los criterios trazados para seleccionar las escuelas rurales (edad de los docentes, antigüedad en el cargo)
- Disponibilidad de tiempo (por razones laborales) para producir encuentros con el director de tesis como así también de viajar a las escuelas rurales (a esto se suma razones financieras)
- Nulas posibilidades de lograr becas de financiamiento para desarrollar el proyecto

Algunos aportes

En este esquema, se pretende reunir para el análisis la noción de identidad y práctica docente enmarcada en los contextos rurales

El trabajo con el sentido de la identidad debe pensarse como una posibilidad para la descolonizar el pensamiento. Entonces problematizar la cuestión de la identidad desde el trabajo pedagógico, se constituye en un gesto de interpelación tanto de las prácticas como de los discursos enclavados como formas naturalizadas de pensamiento y acción. La pregunta por la identidad es una pregunta por el “otro” al que la palabra, las acciones y los sentidos callan y desvanecen al punto de invalidar su presencia, su inclusión, colocándolo en el no-lugar, en el estigma, en el mundo de las voces silenciadas. En consecuencia el trabajo aspira a poner voz a los docentes rurales.-

Los abordajes en términos de las identidades culturales pueden ser útiles en tanto y en cuanto permiten desentrañar prácticas universalizantes que dejan a fuera otras formas de construir la realidad y de intervenir en ella

Por su parte el trabajo desde las prácticas pedagógicas instala responsabilidades y desafíos que vinculan nuestros saberes, ya sea de nuestra disciplina, el pedagógico o el institucional, con la de los sujetos-alumnos que son portadores de sus propios conocimientos, identidades y valoraciones frente a un mundo que los incorpora o que los deja en la periferia de las posibilidades.

Finalmente el trabajo pretende construir un conocimiento sistemático sobre el trabajo rural en la provincia de Catamarca que permita orientar nuevas búsquedas, nuevos desafíos en este campo del saber.

EL DESAFÍO DE INTENTAR NIVELAR EN QUÍMICA

Sandra A. Hernández, María del Pilar Moralejo, María Cecilia Ballesteros, Ana Paula López, Claudia E. Dómini y Mariano E. Garrido.

Gabinete de Didáctica de la Química, Departamento de Química, Universidad Nacional del Sur, Avenida Alem 1253, (B8000CPB) Bahía Blanca, Buenos Aires, República Argentina.

shernand@criba.edu.ar

Palabras claves: Enseñanza secundaria, dificultad en el ingreso, enseñanza universitaria, enseñanza de la química, aprendizaje de la química.

Resumen:

En esta ponencia presentamos los principales avances y problemáticas a los que nos hemos enfrentado en el proceso de investigación de nuestro proyecto: Enseñanza y aprendizaje de la Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad. Planteamos la necesidad de construir conocimiento con el fin de disminuir la brecha existente entre estos dos niveles educativos, fortalecer el diálogo y contribuir a reducir el fracaso de los alumnos en el examen de ingreso al nivel superior en esta disciplina.

El desafío, en términos investigativos, es mirar la cotidianeidad del aula y acercarnos a la significación que construye tanto el docente como el alumno y al contenido a ser enseñado y aprendido, en su intervención en el aula.

Esta investigación cuali-cuantitativa nos ha permitido obtener datos significativos que se correlacionan con la problemática en estudio, entre los que podemos destacar, la imposibilidad de nivelar en el ingreso de química aquellos temas que nunca fueron dados en instancias inferiores.

Tema:

La enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad.

Objeto:

Establecer un diagnóstico acerca de las fortalezas y debilidades relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y el primer año de la Universidad.

Problema:

La brecha existente entre estos dos niveles educativos y la falta de diálogo entre las instituciones contribuye al fracaso de los alumnos en el examen de ingreso al nivel superior en la disciplina química.

Hipótesis/Anticipaciones de sentido:

Detectar debilidades y fortalezas en la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad, ayudará a disminuir la brecha existente entre estos dos niveles educativos, fortalecerá el diálogo y contribuirá a reducir el fracaso de los alumnos en el examen de ingreso al nivel superior en esta disciplina.

Objetivos

Objetivo General:

Construir teoría acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad, y su influencia en el fracaso de los alumnos en el examen de ingreso al nivel superior en esta disciplina.

Objetivos Específicos:

- ♦ Detectar debilidades y fortalezas en la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad.
- ♦ Intercambiar vivencias y saberes que contribuyan al enriquecimiento mutuo.
- ♦ Generar un diálogo fluido entre la Escuela Secundaria y la Universidad.
- ♦ Realizar diagnósticos de las dificultades que pudieran presentarse.
- ♦ Revalorizar la Química como disciplina científica.
- ♦ Promover la participación de docentes del ciclo superior de la Escuela Secundaria y de la Universidad en jornadas de actualización.
- ♦ Forjar propuestas metodológicas – didácticas en Química.

- ♦ Contribuir a disminuir la dificultad en el ingreso de los alumnos a establecimientos terciarios o universitarios.

Abordaje teórico/metodológico

Con el objeto de establecer un diagnóstico acerca de las fortalezas y debilidades relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina Química, se estudian distintas cohortes de estudiantes del ciclo superior de la Escuela Secundaria y del primer año de la Universidad. Se observan clases, se analizan apuntes, exámenes, guías de trabajos prácticos, bibliografía utilizada, uso del laboratorio y otros materiales didácticos. Se diseñan y administran encuestas validadas a docentes y alumnos de ambos niveles educativos. Se analiza edad, capacidades y conocimientos de los estudiantes y el perfil profesional de los docentes involucrados en ambos ciclos docentes. A su vez se indagan aspectos del pensamiento y del quehacer docente tales como, cómo concibe la ciencia y su enseñanza y cómo planifica su accionar en el aula.

Se trabaja con establecimientos secundarios de escolaridad pública, publica con subvención estatal y privada ubicados en distintos puntos de la ciudad de Bahía Blanca, de manera de estudiar la posibilidad de que estos factores influyan en la problemática abordada.

Como la Universidad Nacional del Sur recibe estudiantes de diferentes lugares de nuestro país y es imposible abordar todas las escuelas a las que asistieron nuestros alumnos de primer año de universidad, trabajamos con encuestas de opinión realizadas a ingresantes a la universidad en las distintas instancias de ingreso, a saber, Curso de Nivelación en Química Virtual, Curso de Nivelación en Química y Curso Remedial de Química.

Esta investigación cuali-cuantitativa nos permite obtener los datos para su posterior correlación.

En una segunda etapa, a partir de la información obtenida y de acuerdo a los objetivos del proyecto, se diseñan e implementan intervenciones educativas en determinadas asignaturas de Química con el objeto de facilitar y optimizar la adquisición de los contenidos mínimos e indispensables. Durante este período se elaboran los materiales a utilizar y se definen e implementan los instrumentos de evaluación.

Se analiza la información obtenida, triangulando la misma con otras fuentes como especialistas en el tema e investigaciones relacionadas.

Principales avances

Esta investigación cuali-cuantitativa nos ha permitido obtener datos significativos que se correlacionan con la problemática en estudio.

De las observaciones realizadas en distintos establecimientos secundarios y de las encuestas efectuadas a ingresantes a la Universidad Nacional del Sur, hemos podido concluir que los mismos estudiantes consideran insuficiente lo aprendido en el ciclo secundario como para poder tener un auspicioso ingreso a la universidad.

Hemos confirmado la imposibilidad de nivelar en el ingreso aquello que nunca fue dado en instancias inferiores. La realidad nos muestra que en la mayoría de los establecimientos secundarios no se alcanzan a cumplimentar los temas que se evalúan en el ingreso a la universidad. Al respecto, cabe mencionar que este hecho y las conclusiones parciales obtenidas hasta el momento nos han llevado a reformular el cuadernillo de ingreso de química para ingresantes 2013 de manera de suplir las deficiencias encontradas.

Por otra parte, hemos detectado que un gran porcentaje de profesores a cargo de las clases de química de las escuelas secundarias son Bioquímicos que no lograron insertarse laboralmente en su profesión y que eligieron la docencia no por vocación, sino como una alternativa laboral. En general, esto repercute de manera negativa en la calidad y claridad de las clases impartidas.

Asimismo, se ha evidenciado la necesidad de generar cursos de actualización para docentes en varios temas de Química, como así también de alentar a retomar las prácticas de laboratorio tan necesarias en esta disciplina experimental.

Las metodologías utilizadas por los profesores de la mayoría de las instituciones secundarias han convertido a la disciplina química en una ciencia dura, carente de reflexión y experimentación. De allí que el ingresante tienda a manifestarse de acuerdo a lo que le enseñaron, es decir, memoriza los conceptos e intentar repetirlos sin reflexionar al respecto.

Se ha podido detectar además que otro de los causales importante del fracaso de los ingresantes es la dificultad en la interpretación de consignas y la falta de técnicas de estudio. Al respecto, estamos trabajando con alumnos y profesores del primer año de la universidad con el objeto de revisar estas conductas que puedan perjudicarlos a futuro.

Problemáticas y desafíos en el trabajo de investigación

El fracaso en el aprendizaje significativo de las ciencias por parte de los alumnos es un hecho que no sorprende ni a investigadores ni a profesores de Química, pero que induce a debatir en

las causas del mismo. Aún el debate es amplio, probablemente porque no puede adjudicarse el problema a una sola causa y resulta complicado afrontarlas todas a la vez y además porque la responsabilidad de dicho fracaso es compartida tanto por los alumnos como por los docentes involucrados, sin olvidar el contexto educativo y la propia sociedad.

Los alumnos inician su formación científica escolar con un acervo propio de conocimientos y explicaciones de los fenómenos naturales, elaborado sobre la base de las experiencias con su mundo físico, social y cultural. La idealidad nos plantea que, al aprender una ciencia, los estudiantes son introducidos en un mundo conceptual y simbólico a la vez que van interactuando con sus pares y maestros. Esto le permite cotejar sus concepciones previas y las que va construyendo, de manera de vislumbrar las limitaciones de sus propias ideas. Como sostiene Alex H. Johnstone en su publicación: *Why is Science Difficult to Learn? Things are Seldom what They Seem. J. Computer Assisted Learning*, 7, 75-83, 1991, “lo que realmente sabemos y entendemos controla lo que aprendemos”.

Acercarnos a la significación que construye el docente en relación con los alumnos y al contenido a ser enseñado y aprendido, no fue tarea fácil, sobre todo en algunos establecimientos educativos de nivel secundario. Si bien con los años se ha ido atenuado un poco, sigue habiendo un prejuicio valorativo del nivel secundario hacia el universitario y viceversa. Sin embargo, desde hace ya varios años, las dificultades, el desánimo, la falta de actitud, por parte de los estudiantes y de algunos docentes, no diferencia nivel académico.

Si bien en líneas generales se pudieron obtener importantes conclusiones en esta primera parte del proyecto, el hecho de depender de un calendario académico con actividades pautadas, frenó en algunas oportunidades nuestro accionar, sobre todo en lo que se refiere a la interacción con los docentes y alumnos de ambos niveles educativos.

Principal aporte de este trabajo.

Este proyecto promueve el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad con el fin de generar un espacio de articulación entre ambos sectores de la educación. Su originalidad reside en que no existen antecedentes en la ciudad de Bahía Blanca, de estudios de este tipo en relación a la disciplina Química.

En este proyecto planteamos la necesidad de construir conocimiento acerca de lo que ocurre en la vida cotidiana de las instituciones educativas y particularmente del aula, en sus

condiciones reales de presencia y existencia, para pensar en posibles cambios y transformaciones. Buscamos analizar la realidad compleja del aula, en la cual día a día se da el acto educativo y en el que se desarrollan situaciones de enseñanza y de aprendizaje pero también, es el lugar en donde estas pueden perder su especificidad.

Por lo anteriormente expuesto creemos que el principal aporte de esta investigación es generar un vínculo entre los niveles educativos que permita disminuir, y por que no hacer desaparecer, la brecha existente. Confiamos en que compartir vivencias y saberes que favorezcan al enriquecimiento mutuo contribuirá a reducir el fracaso de los alumnos en el examen de ingreso al nivel superior en la disciplina Química.

CONFORMANDO EQUIPO DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Marcela González, Griselda Leguizamon, María Mercedes López, Miriam Medina y Valeria Morras.

Universidad Nacional de Quilmes

profesoradosunq1@gmail.com

Palabras claves: enseñanza universitaria – concepciones pedagógicas - práctica docente – reflexión - transformación

Resumen

La investigación se centra en el estudio de la enseñanza universitaria, a partir del análisis de dos dimensiones fundamentales: las actuaciones docentes en el aula focalizadas en las prácticas de enseñanza, el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza, y la relación existente entre ambas.

La investigación sobre la práctica de la enseñanza del profesor universitario es tema poco desarrollado en ese ámbito desde la perspectiva de investigación disciplinar o básica. En este sentido, consideramos relevante tomar la propia práctica docente como objeto del proyecto de investigación.

Entendemos que estudiar las concepciones de la enseñanza del docente permite establecer cómo se produce esa síntesis de conocimientos formales y de experiencias prácticas personales y situacionales en el ámbito de la tarea educativa.

Del análisis de la relación entre las prácticas docentes y las concepciones sobre la enseñanza que poseen los docentes pueden surgir interesantes reflexiones. Sostenemos que las concepciones sirven de marcos de referencia para actuar, reconociendo su importante carácter mediador en la configuración de la práctica docente. Asimismo, existen diferentes mecanismos que actúan en dicha práctica, transformando o no las teorías implícitas de los profesores.

El objetivo principal del proyecto de investigación consiste en estudiar los modos en que enseñan los profesores pertenecientes a las carreras de Profesorado y Licenciatura del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

Privilegiaremos como metodología para la investigación didáctica de las prácticas de enseñanza, un estudio de investigación de carácter cualitativo, mediante la observación, el registro y el análisis interpretativo de lo que acontece en el aula universitaria en condiciones reales. Los análisis de las observaciones en el aula serán retroalimentados con entrevistas a profesores y estudiantes avanzados para revelar las teorías implícitas que al respecto poseen docentes y estudiantes. Las entrevistas serán de carácter abierto, semiestructuradas o en profundidad y se realizarán previas o posteriores a las observaciones.

El presente proyecto constituye una iniciativa novedosa en la Universidad Nacional de Quilmes, en tanto inaugura en su interior el abordaje científico social de las propias prácticas docentes que se realizan y configuran en el aula universitaria. En este sentido, el equipo de investigación fue conformado recientemente, para abrirse paso en este campo de indagación y análisis. La conformación de este equipo de investigación constituye una de las proyecciones a mediano plazo a la que aspiramos, además de fomentar la promoción de la reflexión acerca de las propias prácticas del plantel docente del profesorado universitario.

1. Presentación del tema, objeto, problemas, hipótesis bajo estudio y/o anticipaciones de sentido, recorriendo brevemente sus objetivos generales y particulares.

La investigación se centra en el estudio de la enseñanza universitaria, a partir del análisis de dos dimensiones fundamentales: las actuaciones docentes en el aula focalizadas en las prácticas de enseñanza, el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza, y sus respectivas relaciones. El objeto de investigación, está constituido por la propia práctica docente en el ámbito universitario en las carreras de Licenciatura de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social y sus correspondientes profesorados. La investigación sobre la práctica de la enseñanza del profesor universitario es tema poco desarrollado en ese ámbito, desde la perspectiva de investigación disciplinar o básica; su fundamento es la propia práctica docente como anclaje del saber pedagógico.

Por otro lado, tratándose de la segunda fase de formación profesional¹, dado que los estudiantes ya portan una autobiografía conformada en sus trayectorias escolares, el peso de las experiencias de formación en la Universidad, pueden afianzar, o bien problematizar y cambiar las concepciones de los mismos en relación al quehacer docente.

¹ CFR (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

Entendemos que estudiar las concepciones de la enseñanza de los docentes nos permitirá establecer cómo se produce esa síntesis de conocimientos formales y de experiencias prácticas personales y situacionales en el ámbito de la tarea educativa. Del análisis de la relación entre las prácticas docentes y las concepciones sobre la enseñanza que poseen los docentes pueden surgir interesantes reflexiones. Sostenemos que las concepciones sirven de marcos de referencia para el actuar de los docentes, relacionándose con las configuraciones propias de la práctica. Asimismo, consideramos que existen diferentes mecanismos que actúan en dicha práctica, transformando o no, las teorías implícitas de los profesores.

Por este motivo se intentará indagar en los aspectos teórico-metodológicos, y en la posibilidad de reflexión acerca de los mismos por parte de los profesores a cargo de las materias. Es decir, dados los dispositivos o estrategias de enseñanza implementados, los recursos y materiales utilizados, esperamos dilucidar los fundamentos, intencionalidades o fines en los cuales dichos profesores sustentan sus decisiones didácticas o sus propuestas de enseñanza.

El objetivo principal del proyecto de investigación consiste en estudiar los modos en que enseñan los profesores pertenecientes a las carreras de Profesorado y Licenciatura del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Para ello nos centraremos en describir y analizar las prácticas (intervenciones, estrategias y recursos utilizados) de enseñanza efectivas que los profesores realizan mediante la observación de sus clases, como así también analizar las concepciones de enseñanza que poseen los profesores observados. Por último buscaremos establecer las relaciones existentes entre las prácticas observadas y las concepciones de enseñanza relevadas para describir las formas en que los docentes configuran la enseñanza.

Planteo del Problema

El docente se expone en varias oportunidades a sucesos imprevistos frente a los cuales debe responder adaptando sus estrategias de intervención a las circunstancias reales y a las características de los sujetos de aprendizaje. Los intercambios que se producen entre el profesor y los alumnos, en el marco de la estructura de las tareas académicas, surgen desde diferentes fuentes y se orientan hacia diversas direcciones, lo que convierte al aula en un escenario complejo, susceptible por ello, de un análisis multirreferencial.

El problema subyacente es la contradicción que suele presentarse entre lo que el docente piensa, sus discursos en torno a la educación, y lo que se efectivamente hace, cómo lleva adelante sus prácticas educativas.

No podemos desconocer que el docente utiliza conocimientos formales, pedagógicos y disciplinares al momento de planificar su intervención en el aula pero que ante la situación real educativa, el docente actúa en forma conciente o intuitiva, conforme las elecciones que considera más convenientes para su práctica.

En dichas circunstancias opera el conocimiento práctico (Schön, (1992), Claxton, 2002) que favorece la fluidez en la intervención docente y retroalimenta el conocimiento en situación. Estudiar las concepciones de la enseñanza del docente permite establecer cómo se produce esa síntesis de conocimientos formales y de experiencias prácticas personales situacionales en el ámbito de la tarea educativa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Del análisis de la relación entre las prácticas docentes y las concepciones sobre la enseñanza que poseen los docentes pueden surgir interesantes reflexiones. Al respecto Sanjurjo (2002) considera que existe una relación bidireccional entre concepción y práctica, al señalar que la intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica. Asimismo plantea cómo la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma, en un proceso de análisis posterior o de post-práctica. De este modo, las concepciones sirven de marcos de referencia para actuar, reconociendo su importante carácter mediador en la configuración de la práctica docente. Para ello es necesario reconocer la existencia de diferentes elementos que aparecen en dicha práctica, transformando o no las teorías implícitas de los profesores.

Desde nuestra perspectiva, relevar creencias y conocimientos de los profesores universitarios acerca de la enseñanza e identificar la relación que existe entre éstas y las prácticas docentes es el punto de partida para promover cualquier tipo de propuesta de formación pedagógica que resulte significativa para el desarrollo profesional docente. Adviértase que en el nivel universitario, la formación pedagógica de los profesores, se está convirtiendo progresivamente en un requerimiento formal. Si bien está planteado en los debates acerca del mejoramiento de la calidad de enseñanza que la profesión docente implica exigencias de conocimientos del área pedagógica para poder ejercerla, hasta el momento, no se ha regulado en nuestro país el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en el nivel universitario.

De este modo, se espera que los resultados que evidencie el estudio, permitan identificar los diferentes aspectos que intervienen en la configuración que los docentes realizan del proceso de enseñanza y que puedan contribuir, a su vez al análisis de dos problemáticas relevantes en el campo de la Didáctica de Nivel Superior: “la crisis de la legitimidad del profesionalismo en la tarea docente” (Zabalza, 2002:42) y la capacitación y formación pedagógica continua de quienes asumimos la función de enseñar.

Zabalza (2002) refiriéndose a esta problemática, plantea que la crisis se acentúa si se analiza la dimensión profesional del docente universitario: “la docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio profesional. Es frecuente que los profesores universitarios nos identifiquemos como tales en la medida en que es signo de status social”. Además, los dominios específicos de cada campo profesional generan, en el contexto de la educación universitaria, discursos pedagógicos divergentes y fragmentados que dan cuenta de un pluralismo profesional (Schön, 1992), que nos hacen suponer la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia, sin que ninguna alcance la condición de discurso dominante.

Estado del arte

Desde la década del 70 y 80 a la actualidad, el tema ha sido objeto de investigación a través de diversos abordajes metodológicos. El desarrollo de los modelos conceptuales que subyacen a los diferentes enfoques de investigación ha avanzado, desde una mirada de racionalidad técnica, que pretende explicar las prácticas docentes mediante la verificación de ciertos patrones de conducta esperables, conforme a situaciones regulares que se dan en la vida en el aula hasta llegar, en la actualidad, a una mirada relacional que admite la singularidad y complejidad de la clase y asume una perspectiva descriptiva y comprensiva acerca de las prácticas de enseñanza y del ambiente de la clase.

Reconociendo este desarrollo histórico en la investigación de las prácticas de la enseñanza y, considerando que estos enfoques de investigación educativa no se anulan sino que coexisten y se integran en mayores niveles de profundidad al analizar la complejidad de la vida en el aula.

Las prácticas docentes en el aula universitaria.

A lo largo del siglo XX se realizaron diversas investigaciones sobre las prácticas docentes que arrojaron información sobre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza. Dichos factores o dimensiones de análisis de la enseñanza se manifiestan con mayor o menor relevancia y con determinado significado, en la actuación docente en el aula.

Pérez Gómez (1989) en “La enseñanza, su teoría y su práctica” identifica al menos seis dimensiones de análisis en la práctica docente en el aula:

- a) La planificación.
- b) La estructuración metodológica del contenido de la enseñanza.
- c) Las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas.
- d) Los procedimientos de evaluación implementados.
- e) La organización de la vida en el aula.
- f) El tipo de tareas académicas.

Gómez, plantea la existencia de una interacción permanente entre cada una de las dimensiones, que hace imposible identificarlas de manera independiente, ya que se materializan en una sola actividad o en un momento específico de la clase. En el aula, dichas dimensiones se integran en un espacio singular, complejo y cambiante. Es por ello que resulta necesario asumir un enfoque multidimensional para interpretar y ordenar la observación de la práctica docente.

En este marco, la clase tal como lo plantea Edelstein (2011) se configura como la expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias. Los aportes de Ardoino, (1991), entre otros pensadores franceses, al análisis multidimensional que caracteriza y es inherente a las prácticas de enseñanza, posibilita perspectivas de análisis que permiten dar cuenta de la complejidad que las caracteriza.

Zabalza (2002), Porta (2010), Rodríguez Sánchez (2011), Malet (2010) en términos generales, coinciden en la importancia que el estudio de las prácticas de enseñanza del profesor universitario tiene para el propio cuerpo profesoral. Desde estos análisis, un buen profesor universitario, al estudiar, desarrollar y reevaluar sus prácticas de enseñanza puede erigirse como el sujeto que propugna la esperanza de cambiar su práctica y escapar a la reproducción de la cotidianidad, y apostar al cambio educativo. Es decir, que el profesorado universitario pueda ser actor partícipe en la sistematización de los conceptos clave de su quehacer

profesional para la mejora de la enseñanza, la innovación pedagógica y el cambio en la institución en donde realiza su labor docente.

Las prácticas docentes en la investigación educativa

Suruani, B (2003) concibe a las prácticas de enseñanza, en su sentido más general, como prácticas sociales. Se encuentran históricamente condicionadas, esto es, insertas en un contexto y se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación.

Las prácticas de enseñanza pueden caracterizarse como aquellas que tratan acerca del conocimiento que vincula a un docente o unos docentes con un grupo de alumnos; desde esta relación se produce la construcción y/o reconstrucción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del universo más amplio de contenidos por enseñar. Edelstein y Suriani coinciden en señalar que las prácticas de enseñanza hacen referencia a procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, y que ponen de manifiesto en la relación docente- alumno-conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y el aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye en el aula.

Pérez Gómez (1989) realizó un análisis de las investigaciones empíricas producidas en el campo de la enseñanza entre las décadas del sesenta y del setenta. Estas investigaciones arrojaron información diversa acerca de los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza. Al respecto el autor señala que cada una de estas investigaciones parten de modelos conceptuales específicos que orientan la atención hacia algunos de los aspectos particulares de la vida en el aula. Esta perspectiva se ve reflejada en los diferentes modelos explicativos de la práctica docente cuya evolución “se ha producido en un sentido de mayor profundización y extensión, para abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito natural del aula” (Perez Gómez, 1989).

En este sentido, al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en la clase en forma pura, sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás, dada la complejidad que caracteriza, y que la aleja de un modelo puro como tipo ideal.

Perez Gómez (año) identifica tres tipos de configuraciones de la práctica docente:

- La práctica docente como actividad técnica en la que subyace un modelo pedagógico proceso-producto.
- La práctica docente como comprensión de significados en la que subyace un modelo pedagógico mediacional.
- La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales en la que subyace un modelo pedagógico ecológico.

El equipo de investigación prevee a futuro, estudiar las prácticas de enseñanza para sustentar las orientaciones didácticas que contribuyan al mejoramiento de la docencia, atendiendo a las concepciones que los profesores tengan sobre ella.

2. Abordaje teórico/metodológico a partir del cual está llevando a cabo la investigación.

Privilegiaremos como metodología para la investigación didáctica de las prácticas de enseñanza, un estudio de investigación de carácter cualitativo, mediante la observación, el registro y el análisis interpretativo de lo que acontece en el aula universitaria en condiciones reales. Las observaciones áulicas serán analizadas y puestas en relación con las entrevistas efectuadas a profesores y estudiantes avanzados para develar las teorías implícitas que los mismos poseen al respecto. Las entrevistas serán de carácter abierto, semiestructuradas o en profundidad.

Consideramos que la potencialidad de este tipo de estudio se centra en conocer la singularidad de la práctica pedagógica, entendiendo que es en el contexto mismo de la enseñanza donde ésta se construye y reconstruye.

Privilegiamos como estrategias para la investigación didáctica la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula universitaria en condiciones naturales. Entendemos que el enfoque cualitativo nos permitirá comprender realidades sociales complejas, sabiendo que no es posible una neutralidad absoluta como garantía de objetividad, sino que es necesario articular profundidad teórica y capacidad de observación, para que a partir de la confrontación teoría-práctica se generen nuevas categorías que a su vez enriquezcan la comprensión y la práctica. No buscamos con este proyecto sólo verificar hipótesis, sino comprender procesos. La implicancia del investigador no sólo es inevitable, sino que puede enriquecer la investigación siempre y cuando se tomen recaudos metodológicos y éticos.

Con base en nuestro objeto de estudio, consideramos pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptiva interpretativa, al permitirnos obtener datos sobre las representaciones de los profesores en su contexto disciplinario y educativo. La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está inserto en el campo de estudio (Taylor y Bogdan, 1990). Utilizaremos la entrevista semiestructurada, ya que entre sus principales características están su flexibilidad y dinamismo para conseguir de forma menos tensa y más natural las experiencias de los docentes referidas a su vida académica y a su desarrollo profesional. En este sentido, Taylor y Bogdan (1990) argumentan que este tipo de entrevista es una herramienta que permite tener una conversación casual entre iguales y no un mero intercambio formal de preguntas y respuestas. La entrevista la pondremos en acto de manera individual y libre, a partir de un guión de preguntas orientadoras o nucleares que nos aseguran explorar las dimensiones básicas de nuestra investigación.

Las observaciones de clases incluirán entre otras, las siguientes dimensiones de la práctica docente: planificación, estructuración metodológica, procedimientos de evaluación, interacción en el aula, organización de la vida en el aula y tipo de tareas académicas.

Dado que esta investigación busca comprender procesos en profundidad, tomaremos también los aportes del estudio de casos, pues a través del mismo se apunta a la particularidad y complejidad de casos singulares, lo que si bien no permite hacer generalizaciones, posibilita realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías que permiten comprender otros casos.

Nos planteamos una serie de etapas que estructuran el diseño metodológico que proponemos y que ya hemos empezado a cumplimentar:

1- Selección de las áreas profesionales y de la población objeto de estudio.

Como trabajaremos con los profesores de las Carreras de Profesorados y Licenciatura en Educación, la selección de los docentes la realizaremos, teniendo en cuenta un muestreo intencional no probabilístico. Entre algunos de los criterios que guiarán la selección de los docentes, podemos mencionar: docentes que tengan a su cargo asignaturas que correspondieran al campo de la formación específica en la carrera (previa consulta al plan de estudios y juicio del Director de Carrera respectivo); que hubieran tenido una alta valoración en su desempeño como enseñantes, desde la percepción de sus pares, estudiantes y directores.

Actualmente nos encontramos trabajando en el diseño de instrumentos para la recolección de la información

3. Principales avances y problemáticas a los que se ha enfrentado en su proceso de investigación

El presente proyecto constituye una iniciativa novedosa en la Universidad Nacional de Quilmes, en tanto inaugura en su interior el abordaje científico social de las propias prácticas docentes que se realizan y configuran en el aula universitaria. En este sentido, el equipo de investigación fue conformado recientemente, para abrirse paso en este campo de indagación y análisis. La conformación del equipo de investigación, constituye una de las proyecciones a mediano plazo a la que aspiramos, además de fomentar la promoción de la reflexión acerca de las propias prácticas del plantel docente del profesorado universitario.

Hasta el momento, el equipo se ha especializado en el estudio de las prácticas de enseñanza en el nivel de educación superior no universitario y secundario, avanzando mediante esta propuesta, en la focalización en las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario y reúne antecedentes en la capacitación de docentes de distintos niveles y modalidades .

Los profesores que forman parte del presente proyecto de investigación, ya en su condición de investigadores formados o en formación, conforman en su mayor parte, el equipo docente de la asignatura Prácticas de la Enseñanza de las Carreras de Profesorados de la UNQ. Desde este espacio, se desarrollan actividades de intercambio con los Institutos de Formación Docente y las escuelas secundarias de la Región IV de la Provincia de Buenos Aires, debido a que los residentes de las carreras realizan sus experiencias, en educación formal, en los espacios curriculares de estas carreras y modalidades. Es así, que hasta el momento el equipo se ha especializado en el estudio de las prácticas de enseñanza en el nivel de educación superior no universitario y secundario, avanzando mediante esta propuesta, en la focalización en las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario.

La conformación de un equipo docente abocado, en principio al espacio de la Práctica y posteriormente, a la investigación que nos convoca, a futuro posibilitará la integración de nuevos docentes y un cambio en la dinámica del trabajo investigativo.

Para Rué, J y Lodeiro, Joan (2010) dichos equipos, se conforman con docentes que consensúan un mismo objetivo, que presentan capacidad de autoorganización, que comparten

liderazgo, que tienen distribuidas sus tareas y el marco de toma de decisiones individuales y colectivas, vinculadas a la coordinación de actividades que competen a un grupo de alumnos. Algunos autores señalan aspectos de vital importancia en la conformación y el desarrollo de cualquier equipo que hemos estado experimentando, por ejemplo: la creación de contextos propicios y propiciatorios es decir, un espacio en el cual los docentes puedan expresarse, sin temores y en el cual se consideren los aportes como puntos de encuentro y las diferencias, en un marco de cuidado y de respeto; la utilización de un lenguaje en común, en pos de construir desde la interdisciplinariedad: esto implica poner un énfasis particular en las aclaraciones sobre los significados en pos del entendimiento; garantizar el cuidado y el proceso de las personas en toda su integridad y la integración de herramientas procedimentales.

4. Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

Con el estudio de las prácticas de enseñanza y de las concepciones de enseñanza que las sustentan, el proyecto busca llenar los vacíos investigativos detectados en el campo de la didáctica universitaria y aportar nuevo conocimiento a la comunidad académica vinculada con la Educación Superior, a fin de reconocer, reconstruir y porque no, mejorar las prácticas de enseñanza existentes que redunden en mejores aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, la investigación busca generar conocimiento disciplinario en el nivel superior, donde la didáctica no ha tenido el suficiente desarrollo. Entre los resultados esperados se encuentra:

La publicación de artículos en jornadas y congresos referentes a la temática de las prácticas de enseñanza en el aula universitaria como resultado del proceso investigativo durante el primer año de ejecución del proyecto.

Se pretende también confeccionar una publicación que reúna percepciones y reflexiones de la práctica de los estudiantes y la realización de una publicación de circulación interna entre profesores y estudiantes conteniendo la divulgación de resultados y avances de impacto en la población docente y profesional del medio universitario estudiado.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de generar procesos reflexivos en el escenario de la educación superior, debido a que es en este nivel donde existen mayores vacíos conceptuales e investigativos en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza.

Poder generar un efecto de visibilización de las prácticas docentes dentro la UNQ, a fin de conocerlas, mejorarlas y compartirlas al interior del cuerpo docente y a futuro poder

establecer nuevas investigaciones que, en este camino, conlleven a la mejora continua de las mismas.

La producción realizada aportará insumos de trabajo académico para la conformación de la Unidad de Formación Docente de la UNQ y a su vez, para la capacitación y formación pedagógica continua de quienes asumimos la función de enseñar.

Bibliografía

Ardoino , J (1991) El análisis multirreferencial, Universidad de Paris VIII, Traduc. Patricia Ducoing y Revista De Monique Landesmann (fotocopia)

Atkinson, T.& Claxton, G. (2002) El profesor intuitivo, Editorial Octaedro, Barcelona.

Augustowsky, G.(2005) Las paredes del aula, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Camillioni A, Celman S, Litwin, E, Palou De Maté, C. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs.As: Piados.

Carretero, M (1991) La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje en

Carretero, M; Bennnett, N; Järvinen, A; Pope, M; Ropo, E. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Aique, Buenos Aires.

Colls, C, Palacios J, Marchesi, A. (2004), Desarrollo psicológico y educación, Tomo II, Madrid: Alianza Editorial.

Edelstein, G (2011) Formar y formarse en la enseñanza, Paidós, Buenos Aires.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, F.(2001) Aprender a cambiar. Barcelona: Editorial Octaedro.

Malet, A (comp) (2010) Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS., Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

Medina, Simancas & Garzón, (1999) El pensamiento de los profesores universitarios en torn a la enseñanza y demás proceso implícitos, en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, Vol. 2.

Molpeceres, M.; Chulvi, B.; Bernad, J.C. (2004), Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. Organización Internacional del Trabajo. Centro Interamericano de investigación y documentación sobre formación docente. España,

Perez Gómez & Sacristán, G (1989), La enseñanza, su teoría y su práctica, Ediciones Akal, Madrid, España.

Porta, Luis (coord.) (2010), Docencia Universitaria. Propuestas para trabajar en el aula universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.

Pozo Municio, I.(2001) Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje, Madrid: Editorial Alianza.

Rodrigo Rodriguez, A. y Marrero J.(1993) Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Rodriguez Sanchez, M (2010) El profesor en el aula: metodología docente orientada al desarrollo de competencias, en Morales Calvo, S (comps) Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de Enseñanza Superior, Madrid, Miño y Dávila.

Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Edit. Homo Sapiens. Rosario.

Taylor, S. Y R Bodgan (1990). Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Zabalza, M (2002) La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas, Madrid, Edit. Narcea.

Schön, Donald (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.

Suarez Durán, M. (2007), El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Tachira y sus implicaciones en la enseñanza, UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI:

Suruani, B. (2003). Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina: Universidad Nacional

Zabalza, M., (2004) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea, S.A, de Ediciones.

**“UN ABORDAJE METODOLÓGICO DEL PROGRAMA ACOMPAÑANTE
ALUMNO (2005-2010) UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA, FCH, SEDE
GENERAL PICO”.**

Maximiliano Emanuel Morales.

Universidad Nacional de La Pampa. Instituto para el estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad (I.E.L.E.S)

mem.mem88gmail.com

Palabras clave: Programa Acompañante Alumno. Implementación. Política Pública. Micropolítica.

El presente trabajo de investigación está enmarcado en las Becas Estímulo a las Vocaciones Científicas Convocatoria 2011 y forma parte del proyecto de investigación acreditado “Políticas Institucionales de ingreso y permanencia para los estudiantes de la UNLPam (2005 – 2010)” (Facultad de Ciencias Humanas). Toma como foco temático el análisis micropolítico de la implementación del Programa Acompañante Alumno como estrategia de retención para estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de La Pampa. Dicho trabajo fue realizado bajo una metodología cualitativa en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico, tomándose como corte temporal la vigencia del Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de La UNLPam (2005-2010)

El objetivo general que ha direccionado esta investigación fue analizar la implementación del Programa Acompañante Alumno de las carreras que se dictan en la Sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam. Asimismo, como objetivos específicos se pretende hallar conocimiento respecto a:

- Caracterizar el Programa Acompañante Alumno diseñado y ejecutado en la Facultad de Ciencias Humanas de General Pico (UNLPam), en el periodo 2005-2010.
- Identificar las acciones que el Coordinador y los Acompañantes Alumnos llevaron a cabo durante la implementación del Programa Acompañante Alumno.
- Conocer, a partir de las perspectivas del Coordinador y los Acompañantes Alumnos, la evaluación que realizan del programa.

La hipótesis es que se han establecido nuevas reglas de juego desde el año 2005, año que comienza el programa, manifiestas en la relación cantidad de ingresantes-acompañantes alumnos; sumado a la falta de capacitación y el involucramiento de otros actores en el programa en cuestión, lo que estaría obstaculizando la implementación del programa en tanto garantía de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico.

Dada la explicitación del tema, el diseño metodológico, los objetivos y la hipótesis de investigación; es de interés presentar a la comunidad académica los resultados de la culminación del trabajo como así también las dificultades encontradas metodológicamente a la hora de abordar la implementación de dicho programa. De igual modo, interesa reflexionar conjuntamente respecto a los desafíos frente a los que nos encontramos a la hora de analizar la implementación de las políticas públicas.

Presentación.

En el presente trabajo se expondrán los resultados de la investigación “Implementación del Programa Acompañante Alumno desde la perspectiva del coordinador y los Acompañantes Alumnos. Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico. UNLPam (2005-2010)” perteneciente a las Becas Estímulo a las Vocaciones Científicas Convocatoria 2011 del Consejo Interuniversitario Nacional. Dicho trabajo guarda relación con el proyecto acreditado “Políticas Institucionales de ingreso y permanencia para los estudiantes de la UNLPam (2005 – 2010)”

Además de los resultados se referirá a algunas dificultades encontradas para abordar la implementación del Programa Acompañante Alumno en la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico de la Universidad Nacional de La Pampa como así también a desafíos con los que nos encontramos al analizar políticas de ingreso universitario. Se tomó como recorte temporal los años comprendidos desde 2005 a 2010 en función del Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de dicha Universidad.

Para el año 2004, en nuestra Universidad, se realizó un diagnóstico¹ concerniente a la autoevaluación institucional donde se indicaron debilidades y fortalezas; que se constituyen,

1 “Diagnóstico por cohorte de la situación de los estudiantes de la Universidad. Análisis estadístico de la información existente de los últimos diez años respecto a ingresantes, deserción en el primer año, número de egresados, duración real de la carrera” (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional 2005-2010: 68)

junto a los objetivos institucionales, en el punto de partida del Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional. Así es que, como una debilidad institucional, se expresó que *El porcentaje de deserción (estudiantes no inscriptos sobre estudiantes totales) para el período 1998-2002 es importante: más del 36%. La duración real de las carreras es de 2,2 años superior a la duración prevista. Estos dos aspectos evidenciaron problemas de retención inicial y desgranamiento en el transcurso de la carrera. Para el período 2004-2005 se detecta una leve mejoría (34,15%) (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional 2005-2010: 46)*

A partir del mismo año, la Secretaría de Políticas Universitarias² fijó una serie de objetivos de los cuales se citan dos de ellos. El primero hace referencia a recuperar a los estudiantes que fracasan en los dos primeros años de su carrera. El otro, propuso mejorar el rendimiento, la retención y la graduación en las carreras de grado. Sin embargo, las discusiones respecto a la problemática del ingreso y la permanencia de estudiantes ya estaban instaladas en nuestra Universidad desde la década de los noventa.

Así es que, la UNLPam, comenzó a hacer notar mediante diversos programas su preocupación por la problemática de desgranamiento, abandono y deserción. Uno de ellos, es el Programa Acompañante Alumno, con el propósito de tomar posición frente a las dificultades de inclusión socio-institucional de los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de La Pampa. El Consejo Superior aprobó dicho programa en el año 2005 para favorecer las actividades que se venían desarrollando en el Proyecto “Ambientación a la Vida Universitaria”, implementadas por cada unidad académica. Por otro lado, se ha asumido que “la actividad *Acompañante Alumno* surge de la conveniencia de brindar apoyo a los estudiantes ingresantes a las diferentes carreras de la Universidad Nacional de La Pampa en la etapa inicial de su formación profesional, abordando algunas de las múltiples causas de abandono de estudios, con la intención de reducir los índices de deserción” (Res. C.S. N° 029/2005)

El programa, cronológicamente, se institucionaliza con posterioridad al Proyecto de Articulación con el Nivel Polimodal (Res. C.S. N° 019/2004) y con anterioridad al Programa de Tutorías Académicas (Res. C.S. N° 073/2007) y al Proyecto de Ambientación a la Vida Universitaria (Res. C.S. N° 439/2007) Estas políticas institucionales de ingreso y permanencia

2 La función principal de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) consiste en “definir lineamientos de políticas y estrategias referidas a la enseñanza universitaria, supervisar el cumplimiento de la legislación vigente y diseñar políticas para el análisis, evaluación y seguimiento del sistema educativo universitario” (Marquina; Nosiglia y Paviglianiti 1992: 60)

para estudiantes de la Universidad Nacional de La Pampa, implementadas a partir del a 2004, no constituyen objeto de estudio para este trabajo. Sin embargo, “se parte de asumir la existencia de vinculaciones entre ambas estrategias respecto a la fuerte relación en cuanto al origen de las mismas como propuestas de la Comisión de Articulación Escuela Media-Universidad”³.

Aprobado por unanimidad ante el Consejo Superior de la UNLPam, en el año 2005, comenzó a implementarse como Prueba Piloto en las Facultades de la Sede Santa Rosa y en las unidades académicas de General Pico. Así es que fue de interés, analizar lo ocurrido en esta última Facultad, desde sus orígenes hasta el año 2010.

Por Resolución C. S. N°029/2005, existen diversos actores implicados, de los que sobresalen la Coordinadora Técnica y los Acompañantes Alumnos, con distintos grados de responsabilidad.

Desde la perspectiva de estos últimos actores, la pregunta de investigación que orientó el trabajo consistió en cuáles han sido las acciones que han desarrollado para la implementación del Programa Acompañante Alumno desde sus inicios (2005) hasta el año 2010 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico.

Además, se supuso que han variado las reglas puestas en juego desde el inicio –año 2005- hasta el año 2010 respecto a la implementación de esta estrategia de retención destinada a estudiantes de la Universidad Nacional de La Pampa, conforme a la relación entre Acompañantes Alumnos – estudiantes ingresantes, a la falta de capacitación y al involucramiento de otros actores en cuestión; lo que ha obstaculizado la ejecución del programa. Hipótesis confirmada, en el sentido de que la coordinadora técnica manifiesta que inicialmente la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico hacía un diagnóstico para seleccionar a los estudiantes ingresantes. Ello lo plantea en términos de que formó parte de una estrategia para captar el interés de docentes de primer año para con el programa. Sin embargo, pese a que se dejó de realizar, en las Resoluciones comprendidas en los años 2006 hasta el 2010, sigue como norma; este diagnóstico dejó de realizarse y el criterio que fundamentó la relación entre AA e ingresantes fue a razón de cantidad. Por otro lado, expresa que en la Facultad de Ciencias Humanas de General Pico no ha habido representantes fuertes que acompañen la implementación del programa. Además que, los tiempos y los espacios para los Acompañantes Alumnos no han sido los esperados en dicha unidad académica. Del

3 Esta idea es retomada del proyecto de investigación, con el que guarda relación este trabajo, “*Políticas institucionales de ingreso y permanencia para estudiantes de la UNLPam (2005-2010)*”

lado de la capacitación, tanto la responsable de coordinar el programa como los Acompañantes Alumnos coinciden sobre la dificultad de poder concretar capacitaciones reales como la que sí ocurre con el Programa de Tutorías Académicas.

Teniendo en cuenta que el modelo de investigación ha sido flexible y abierto, además de la confirmación de tales aspectos señalados en el párrafo anterior, han aparecido otros que ponen de manifiesto deficiencias en cuanto a la implementación del programa que se investiga que tiene como finalidad la inclusión socioinstitucional de estudiantes ingresantes. En este sentido se ha hallado la fuerte demanda de organización académica de los estudiantes que han ingresado a la UNLPam, a la vez que algunos Acompañantes Alumnos han decidido transgredir el objetivo central del programa en función de tal demanda. Ello fue analizado bajo lo que Bolman y Deal (1984) entienden como manifestación del poder de resistencia. “(...) Las reglas tienen un doble filo, ya que por un lado pueden obligarse a cumplirlas, pero, por otro, quien las tiene que cumplir las puede quebrantar (...)” De esta manera, han realizado actividades académicas guiados por la demanda de los estudiantes que han ingresado; orientados por lo que éstos necesitaban.

Para responder a los objetivos de conocer las acciones, evaluaciones y descripciones del Programa Acompañante Alumnos por parte de los actores visibles antes mencionados, se tomó posición desde un diseño metodológico cualitativo que posibilitó identificarlas, a partir los discursos tanto orales como escritos.

“La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994: 2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 24) Por su parte, el supuesto tras este enfoque es constructivista, lo que metodológicamente implica que los conceptos y categorías emergen en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. Existen múltiples factores que se influyen entre sí. Al mismo tiempo, el diseño es flexible e interactivo y se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto. Respecto a los resultados de la investigación, existe confianza y autenticidad. (Sautu, 2005:40)

Las técnicas utilizadas, fueron entrevistas y análisis de documentos. Las entrevistas constituyen una técnica metodológica de utilidad para indagar los significados que los actores le otorgan a través de sus discursos a la problemática. Los datos que fueron recogidos son de

naturaleza cualitativa. Asimismo, las entrevistas a utilizar fueron informales y en profundidad en función de los sentidos que emergieron de las primeras como anclajes y claves de lectura de la problemática.

La entrevista informal “es la modalidad menos estructurada posible de entrevista ya que se reduce a una simple conversación sobre el tema en estudio” (Sabino 1996: 170) Por su parte, se conceptúa a las “entrevistas cualitativas en profundidad (a) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes” (Taylor y Bogdan 1996: 101)

Por otro lado, el análisis de documentos se remite a aquellos documentos necesarios para investigar el problema identificado. El análisis documental (Valles, 1999: 109-139) se constituye en una técnica que permite el análisis de la información. Los documentos, pueden ser clasificados de acuerdo a dos criterios: por su carácter primario o secundario. En el caso específico de esta investigación se analizó documentos secundarios. Estos son definidos como “(...)...cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los órganos del Estado o al público. Entra aquí un abigarrado conjunto de datos censales, literatura política, biografías, ficheros de distintas instituciones, memorias, publicaciones teóricas, etc.” (Almarcha et al, 1969: 30-31, citado en Valles, 1999: 121)

Se considera uno de los tres subtipos propuestos por (Macdonald y Tipton, 1993: 189-195, citado en Valles, 1999: 121) que son los documentos oficiales en administraciones públicas: informes y estadísticas en general. Los mismos constituyeron Resoluciones del Consejo Superior, Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de la UNLPam (2005-2010) e informes de la Coordinadora Técnica y reglamentaciones que se vinculan a dicho programa. El análisis fue efectuado desde la perspectiva micropolítica de investigación retomando algunos de los principales aportes de Hoyle (1986), Bacharach y Mundell (1993), Joseph Blase (1991), Santos Guerra (1992), Bolman y Deal (1984), González Gonzáles (1998) y José Luis Bernal (1998)

Si bien las aportaciones de los teóricos de la perspectiva micropolítica se concretizan en análisis sectoriales de carácter específico, como por ejemplo, las relaciones micropolíticas entre profesores (Blase, 1997), entre profesores y directivos (Ball, 1987; Blase y Roberts, 1994; Blase y Anderson, 1995, etc.), entre profesores y alumnos (Blase, 1991b), con la

comunidad (Corbett, 1991; Blase, 1987a), las micropolíticas como intentos de reforma (Ball, 1987, 1993; Ball y Bowes, 1991; Hargreaves, 1996; Evetts, 1993; Gillborn, 1994); y más allá que se limitan al análisis micropolíticos de las escuelas fue interesante recuperar este enfoque de análisis para explicar lo que acontece “por dentro”, “lo oculto y sutil de las dinámicas cotidianas” -al decir de los autores- en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico, a partir del análisis de la ejecución del Programa Acompañante Alumno. Esto es planteado, en términos de desafío en profundizar el análisis a partir de esta perspectiva sobre la implementación de una política dirigida a estudiantes que ingresan a la Universidad dado que aporta conocimiento sobre este tipo de estudios.

Por su parte, se consideraron valiosos aportes de esta perspectiva de análisis para advertir cuáles han sido las acciones que tanto la coordinadora técnica como los Acompañantes Alumnos han desarrollado para implementar la estrategia de retención dirigida a estudiantes de la Universidad Nacional de La Pampa. Por tal motivo, se aportó a la comprensión aproximada del fenómeno y a la construcción de conocimiento científico sobre el estudio de las políticas educativas a partir del análisis de esta experiencia.

Presentación de los resultados obtenidos y algunas dificultades durante el proceso de investigación.

El Programa Acompañante Alumno institucionalizado por Resolución del Consejo Superior de la UNLPam N° 029/2005 junto al Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional 2005-2010, se constituyen en cuerpos normativos. Estos, se entendidos como “marcos de regulación de la sociedad que expresan la legitimación de determinados modelos de funcionamiento institucional y macroinstitucional”. Por su parte, “son producto de negociaciones concretas. Su dinámica política se asienta en una multiplicidad y diversidad de intencionalidades e intereses encontrados de los actores sociales involucrados”. Además, “participan múltiples intereses que no siempre convergen en una misma dirección de esfuerzos y objetivos”. (Almandoz, 2000)

De este modo la UNLPam a través de este programa y Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional forma y define fines y principios que regulan las posibilidades de esta institución y de los actores políticos para abordar la problemática de la deserción. En el Reglamento Acompañante Alumno, se expresan los objetivos y alcances del programa como

así también las funciones de los actores involucrados⁴. Queda claro que ambos cuerpos normativos son producto de negociaciones donde convergen intereses de diferentes actores políticos.

De esta manera se identificaron estrategias micropolíticas tales como la negociación y el conflicto⁵ por parte de Acompañantes Alumnos que en los años 2004, 2005, 2006 y 2007 pertenecían al Centro de Estudiantes de Ciencias Humanas y a otros órganos de gobierno, en representación del estudiantado de la Sede General Pico. Así es que cuestionan respecto al pago del estímulo previsto por el Artículo 2º de la Res. C.S. N° 029/2005. Esto es, “el hecho de que te tengan que pagar por acompañar a un compañero que ingresa a la Universidad” dado que lo “venían haciendo ad-honorem”. Por otro lado, afirman que esas actividades las venían haciendo ellos. Así expresaron que, “se siga legitimando algo que era propio”; “nuestro espacio”, “al que tenemos que ocupar nosotros”.

Ahora bien, ¿cuáles han sido los antecedentes más inmediatos para que se institucionalice definitivamente el Programa Acompañante Alumno en el año 2005 como política pública dirigida a los estudiantes de la Universidad Nacional de La Pampa?

A lo largo del trabajo se pudieron advertir tres antecedentes claves que permitieron comprender el origen y el proceso de constitución de dicha política institucional. Al mismo tiempo que han aparecido regularidades en cuanto a acciones y decisiones políticas manifiestas como elementos que han configurado y dotado de sentido a la política investigada. Por su parte, han sido identificadas determinadas rupturas que también han incidido.

Así es que, ha aparecido como *continuum* no sólo desde el año 2005 hasta el año 2010, sino a partir de experiencias de los años 1991⁶, 1996⁷ y 2004⁸ que se constituyeron en antecedentes

4 “La actividad “Acompañante Alumno brindará apoyo a los ingresantes en lo concerniente a todos los aspectos relativos a la inserción y permanencia en la vida universitaria. Para ello se contará con la participación de estudiantes avanzados, asesorados por la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico, con representantes docentes de primer año y un representante de cada Centro de Estudiantes”. (Resolución N° 029/2005 del Consejo Superior, Artículo 1º)

5 Bacharach y Mundell (1993)

6 Experiencia denominada “Plan de Encuentros”. “De la evaluación de entrevistas efectuadas a los ingresantes en años anteriores y, atendiendo a la solicitud de los centros de estudiantes y lo manifestado por estudiantes avanzados con relación al momento de ingreso, se pensó en el año 1991, realizar un trabajo integral orientado a los estudiantes de la UNLPam” (Olivera e Iguñiz, 2001: 47)

7 “Proyecto Acompañante Alumno”. Esta experiencia fue presentada por el Rector Carlos Arenzo. Allí se elaboró el “Reglamento Acompañante Alumno”. Este proyecto no fue aprobado.

8 Es, en ese momento, cuando la Comisión de Articulación Escuela Media-Universidad gestiona la “Presentación al Consejo Superior del **Reglamento de Acompañante Alumno** en tratamiento” (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional 2005-2010: 69)

claves del programa vinculadas a los objetivos y alcances de la estrategia como así también a las funciones de los Acompañantes Alumnos.

Todas ellas hablan de “inserción socioinstitucional” (1991; 1996 y 2004/2005) Esta inserción está vinculada a aspectos administrativos, actividades de extensión universitaria e inherentes a la carrera.

Por su parte, el programa institucionalizado en el 2005 que tiene como fuerte antecedente las discusiones del año 2004, mantiene los objetivos y alcances de las experiencias anteriores citadas al decir que “la actividad Acompañante Alumno brindará apoyo a los ingresantes en lo concerniente a todos los aspectos relativos a la inserción y permanencia en la vida universitaria (...)” (Res. C.S. N° 029/2005. Cap. I., Art. 1°) Además hay continuidad en la denominación de “Reglamento Acompañante Alumno” en el proyecto no aprobado de 1996 y el finalmente institucionalizado en el 2005.

Sumado a esto y, como última permanencia, se identificó las “funciones de los Acompañantes Alumnos” que no distan en las experiencias de 1991, 1996 y 2004/2005. El Capítulo III del “Reglamento Acompañante Alumno” de 1996 es similar al Capítulo III de la Res. C.S. N° 029/2005 “De las funciones del Acompañante Alumno”; a la vez que mantiene permanencia con lo citado de la experiencia de 1991.

Acá, en esta última Resolución, se afirma que son funciones del “Acompañante Alumno” estimular la integración –inserción – permanencia. A la vez, el Acompañante Alumno orientará, acompañará y asesorará durante el primer año, a ingresantes preferentemente de la misma carrera en la cual se desempeña, en los aspectos referidos a la vida universitaria (trámites administrativos, de biblioteca, comedor universitario, programas de ayuda económica y otros servicios); inherentes a la carrera (planes de estudio, actividades curriculares, etc.), conocimiento de la ciudad (lugares recreativos, pensiones, uso de transportes, etc.), conforme al Artículo 5°.

De este modo, podemos afirmar que estas funciones mantienen relación vinculante con los objetivos y alcances del programa señalados en párrafos anteriores y que operan como una fuerte continuidad. Pero, además, se ponen de manifiesto claramente como elementos configuradores políticos de permanencia en el sentido de que se hace mención a “los aspectos referidos a la vida universitaria” y a los “inherentes a la carrera”, principalmente en la experiencia de 1996 y en la Res. C.S 029/2005.

Centrándonos en las rupturas que ha sufrido el programa, se advirtieron dos cuestiones que se modificaron concernientes al “periodo de asignación” de los Acompañantes Alumnos en relación a la “prueba piloto” inicial, y a la “duración de la relación “Acompañante Alumno – Ingresante” en vinculación con el “estímulo” a percibir.

En primer caso, la ruptura viene a concretarse a partir de la Resolución del Consejo Superior N° 008/2007 donde afirma que “por Resolución N° 344/06 del Consejo Superior se modifica el Artículo 2° del Reglamento Acompañante Alumno”. Aquí, conforme al Artículo 2°, se modificó la disposición transitoria de implementación del programa como “Prueba Piloto” expresada en la Res. C.S. N° 029/2005. Además, ya no serán asignados por once (11) meses, de los cuales tres (3) son *ad honorem*, cuestión ocurrida en 2005 y 2006; sino por seis (6) meses, con uno *ad honorem*. Esta modificación ha permanecido constante hasta el año 2010.

Finalmente en relación a esta ruptura del orden de lo dicho y, en consecuencia, se modificaron los Artículos 7° y 8°. El primero de ellos, refiere a la “duración de la relación “Acompañante Alumno” – Ingresantes”. Por su parte, el segundo, sobre el “estímulo” mensual que perciben los Acompañantes Alumnos. Sin embargo, se consideran en este trabajo como una sola modificación en el sentido que ambas disposiciones están estrechamente vinculadas⁹. Mientras las Res. C.S. N° 029/2005 en su Artículo 7° regulaba que la relación entre los Acompañantes Alumnos y los estudiantes que ingresaban a la Universidad Nacional de la Pampa, se extendía al primer año de ingreso de los últimos y que el “estímulo” –conforme al Artículo 8°- será de once meses para quienes permanezcan como Acompañantes Alumnos y de ocho meses para quienes aspiran por vez primera a serlo; el mismo Artículo, por Res. C.S. N° 008/2007, prescribía una duración de seis meses. De esta manera, a partir del año 2007, se suprime el Artículo 8°, y se lo incluye en el Artículo 7°. Así, queda la disposición de que quienes permanezcan por reinscripción, percibirán el pago del estímulo por seis meses, mientras que quienes se inscriban por primera vez, *ad honorem* en el mes de febrero y, los cinco meses restantes percibiendo el estímulo. Así, no sólo queda dispuesta la duración de la relación entre Acompañantes Alumnos y estudiantes que ingresan a la Universidad, sino también el “pago estímulo” que apreciarán los primeros.

Del lado de la evaluación fue hallada una importante regularidad. La misma se manifiesta en que tanto la coordinadora del programa como los Acompañantes Alumnos valoran que la actividad de este programa en un punto (por “fricción” o por “tergiversación”) se cruza con el

9 Si bien en el plano de lo dicho (diseño) del programa se advierten como dos modificaciones, en la implementación están estrechamente vinculadas dado que una es necesariamente consecuencia de la otra.

Programa de Tutorías Académicas. En este sentido, concluye la responsable que sería necesario realizar una síntesis integradora “tomando lo positivo de un programa con lo positivo del otro”. Por otro lado, en los Acompañantes Alumnos entrevistados se advierte que entre 2005 y 2008 se cuestiona que las actividades de acompañamiento le competen al Centro de Estudiantes así como las demandas se sitúan en la organización académica; mientras que en los años restantes, lo que permanece es sólo esta última demanda.

Del lado de las dificultades, ha habido desencuentros a la hora de concretar varias entrevistas con la coordinadora técnica del programa. A la vez que, con respecto a documentación oficial tales como informes que ella misma eleva anualmente sobre la implementación de la estrategia, no ha sido posible dar con la totalidad de ellos vinculados a la dimensión temporal que se investiga debido a que el dispositivo de almacenamiento se ha roto.

Otra dificultad no menor es que, al no haber investigaciones sobre políticas universitarias desde la perspectiva de análisis que fue utilizada¹⁰, ha sido complejo el análisis y la presentación de los datos. Sin embargo, se advierte sobre el desafío y la riqueza que este enfoque propone para analizar políticas de estudiantes universitarios en función de las dinámicas micropolíticas que se llevan a cabo durante el proceso de implementación de las mismas. De esta manera se aporta conocimiento a este campo de estudio en constante construcción.

Bibliografía consultada.

Almandoz, M. R. (2000). *Bases Legales del Sistema Educativo*. En Almandoz, M. R.: *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Ed. Santillana.

Arana, M. y Bianculli, K. (2006) *Estrategias para la Retención de la Matrícula Universitaria. La UNMDP y la UTN como análisis de caso*.

Arroyo, M. (2005). *Concepciones del espacio público y sentido común en la Educación Superior*. En Gentili, Pablo y Levy, B (comp.) *Espacio Público y Privatización del Conocimiento*. Bs. As.: CLACSO.

10 Los estudios elaborados desde este enfoque se concretizan en análisis sectoriales de carácter específico, como por ejemplo, las relaciones micropolíticas entre profesores (Blase, 1997), entre profesores y directivos (Ball, 1987; Blase y Roberts, 1994; Blase y Anderson, 1995, etc.), entre profesores y alumnos (Blase, 1991b), con la comunidad (Corbett, 1991; Blase, 1987a), las micropolíticas como intentos de reforma (Ball, 1987, 1993; Ball y Bowes, 1991; Hargreaves, 1996; Evetts, 1993; Gillborn, 1994); y más allá que se limitan al análisis micropolíticos de las escuelas fue interesante recuperar este enfoque de análisis para explicar lo que acontece “por dentro”, “lo oculto y sutil de las dinámicas cotidianas” -al decir de los autores- en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico, a partir del análisis de la implementación del Programa Acompañante Alumno.

- Barco, S. (2005). *Aportes para el debate de la Ley de Educación Superior y las políticas de acreditación. Una mirada macro y micro política*. Manuscrito no publicado.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura, siglo XXI*. Buenos Aires.
- Bernal Agudo, J. L. (2004) *La micropolítica, un sentimiento*. En: Organización y Gestión Educativa, 4: 11-17.
- Duarte, B (2005) *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales Argentinas*.
- González Gonzáles, M. T. (1998) *La micropolítica en las organizaciones escolares*. Publicado en *Revista de Educación*, N° 316, 215-239.
- Jewsbury, A. y Haefeli, I. (2000) *Análisis de la deserción en Universidades Públicas Argentinas*. Grupo de Investigación Universidad 2000, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Tecnológica Nacional (Sede Facultad Regional de Córdoba).
- Marquina, A.; Nosiglia, M. C. y Paviglianiti, N. (1992) *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Editorial Miño y Dávila S.R.L. Bs. As.
- Moreno, V.; Moretta, R. y Delgado, V. (2009) *La concepción del derecho a la educación en las políticas institucionales para estudiantes de la UNLPam*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad; Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. ISBN 978-950-863-120-6 EdULPam, versión CD-R.
- Mollis, M (2001) *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Novick de Sénen González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica*. En: Perraza, Roxana (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre educación y el Estado*. Bs. As. Editorial Aique.
- Olivera, N. e Iguíñiz, M. A. (2001) *Articulación y Retención en la Universidad Nacional de La Pampa 1990-2000*. Santa Rosa. Dirección de Prensa, Difusión y Publicaciones Universitarias. Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria. Universidad Nacional de La Pampa.
- Reta, L (2005) *Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos*. Universidad Nacional del Comahue.
- Romero, G. (2005) Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata; 8, 9 y 10 de diciembre. En el marco del

Proyecto de Investigación: *Representaciones, Imaginario, Sujetos Sociales y Contexto.*
Programa de Investigación: *Representaciones Sociales de Docentes y Estudiantes*
Universitarios en Contextos Socio-Educativos en Transformación. SECyT UNRC.

Sautú, R. *et al* (2005) Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, CLACSO.

Shulman, D. (2008) *Retención y rendimiento académico de los estudiantes universitarios desde una perspectiva organizacional. El caso de la Universidad Nacional de Luján.*

Valles, M. (1999) Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España, Ed. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, Irene. (Coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa.* Editorial Gedisa. Cap. 1.

Vélez, G. (2005) *El ingreso: la problemática de acceso a las culturas académicas de la universidad.* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

EDUCACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL EN LA TAREA DE INVESTIGAR. DOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y DD HH

Profesora Flavia Andrea Navés y Licenciada Mariana Pacheco

FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

e-mail: marian.pache@gmail.com; flaviaandreanaves@gmail.com

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es presentar la tarea realizada dentro de los siguientes proyectos de investigación UBACyT 2011-2014: “*Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional*”, dirigido por la Dra. Elizabeth B. Ormart y “*El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas*”, dirigido por el Lic. Carlos Gutiérrez. Los mismos están enmarcados dentro de la *Cátedra I Psicología, Ética y Derechos Humanos* Titular Prof. Lic. Juan Jorge Michel Fariña; materia obligatoria que forma parte del ciclo profesional de la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

En el primer proyecto mencionada anteriormente se utiliza la Escala de Actitudes Éticas de Hirsch et al, desarrollada originariamente en castellano y validada en población universitaria española. Esta escala, basada en el modelo de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1988 y 1991), está compuesta por 55 proposiciones referidas a cuatro competencias relacionadas al profesionalismo. En el segundo, por tratarse de un estudio cualitativo se trabaja con pocos casos para poder profundizar en la observación y análisis. El valor del estudio no se funda en la representatividad estadística, sino en su significatividad y en la capacidad para dilucidar los mecanismos performativos de producción de la “subjetividad testigo” que se ponen en juego en los procesos judiciales. Se recurre para esto a entrevistas, asistencia a las audiencias, recortes periodísticos, y lectura de los testimonios publicados en libros. No se tratará de una mera presentación de los proyectos, si no de reflexionar sobre las transmisión de los derechos humanos a partir de la articulación de los mismos. Sabemos que la tarea de investigar nos obliga muchas veces a enfocarnos en temas

específicos. Sin embargo, la complejidad de los temas abordados y la formación de futuros profesionales comprometidos éticamente con la realidad social que los rodea requiere necesariamente de un trabajo en conjunto.

Desde la promulgación de la Ley 25.779/03 han comenzado en el país los juicios por crímenes de lesa humanidad. A nueve años de la promulgación de dicha ley, sigue siendo un desafío para los educadores la transmisión de una etapa que pertenece a nuestra cercana historia y que nos atraviesa a todos como ciudadanos.

La formación del futuro profesional exige del docente una toma de posición subjetiva que permita vislumbrar la responsabilidad del mismo frente a la transmisión de problemas socialmente complejos.

El contexto en que el psicólogo desempeña su práctica, le plantea situaciones nuevas a resolver. Estos nuevos retos profesionales que deberá enfrentar durante el ejercicio de su profesión ponen a prueba los conocimientos y habilidades adquiridas durante la trayectoria educativa. Es por ello que pondremos a dialogar ambos proyectos de investigación. Poniendo énfasis en que el rol del investigador educativo no es sin compromiso social.

En este punto los intercambios con otros investigadores, se vuelve fundamental.

PALABRAS CLAVE: Investigación-Educación- DDHH-Universidad

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar la tarea realizada dentro de los siguientes proyectos de investigación UBACyT 2011-2014: “Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional”, dirigido por la Dra. Elizabeth B. Ormart y “El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas”, dirigido por el Lic. Carlos Gutiérrez.

Los mismos están enmarcados dentro de la Cátedra I Psicología, Ética y Derechos Humanos Titular Prof. Lic. Juan Jorge Michel Fariña; materia obligatoria que forma parte del ciclo profesional de la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

No se tratará de una mera presentación de los proyectos, sino de reflexionar sobre la transmisión de los derechos humanos a partir de la articulación de los mismos.

Sabemos que la tarea de investigar nos obliga muchas veces a enfocarnos en temas específicos. Sin embargo, la complejidad de los temas abordados y la formación de futuros profesionales comprometidos éticamente con la realidad social que los rodea requieren necesariamente de un trabajo en conjunto.

La presentación de los dos proyectos de investigación será utilizando las categorías lógico-formales, tal como se las aborda en nuestra materia. Es por esto que se incluye un apartado sobre las mismas. En segundo lugar se expondrán los puntos sobresalientes de cada uno de los proyectos, y en un tercer momento la articulación entre educación y la transmisión de los derechos humanos.

Universal- Singular, Particular: Categorías para pensar la transmisión de los derechos humanos

Psicología, Ética y Derechos Humanos es una materia obligatoria que corresponde al ciclo profesional de la carrera de Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En su programa se desarrollan distintas temáticas que permiten la reflexión ética a través de variadas situaciones con las que podrá enfrentarse el futuro profesional en su práctica. En este sentido, el abordaje de los derechos humanos se lleva a cabo desde un marco teórico propio del campo de la psicología. Ahora bien, sabemos que el objeto de estudio de nuestro campo no puede – ni debe – abordarse desde una única disciplina. Su complejidad requiere tener presente lo desarrollado por disciplinas como el derecho, el psicoanálisis, la educación, la medicina, entre otras.

Es así que en el programa de la cátedra se explicita la entrada a nuevas y complejas categorías que permiten abordar la práctica profesional de la psicología en el marco de los llamados derechos humanos. Abordaje que contempla la etapa de la última dictadura militar en nuestro país, y sus consecuencias sociales y subjetivas: robo de bebés y sustitución de identidad, obediencia a órdenes aberrantes, efectos traumáticos en víctimas del terrorismo de Estado.

Las categorías a las que nos referimos son las categorías lógico-formales Universal-Singular y Particular. Cabe aclarar que en el marco conceptual de la materia, estas categorías son abordadas desde el análisis situacional, desde la configuración específica que adquieren las mismas en una situación dada (Lewkowicz, 2002). Desde nuestro enfoque, Universal es la categoría que permite ubicar lo simbólico como lo propio de la especie humana. Lo que resiste a la completud. ¿Qué propiedad podría conformar el conjunto de lo humano? Particular

es todo conjunto que reúne a los elementos que comparten una misma propiedad, y por ende, se trata de conjuntos cerrados. Ubicamos en esta categoría a las leyes sociales, normas institucionales, códigos de grupo, determinada época histórica, etc.

Ahora bien, pueden darse situaciones en las que emerja un elemento que no se condice con esa propiedad, y pueda ser leído como un elemento Singular. Lo singular no es el uno, porque el uno es uno más del conjunto. Ignacio Lewkowicz nos dice que el eje Universal - Singular es el eje para poder pensar las situaciones éticas. Situaciones en las que se excede la norma (la moral). No se trata de la transgresión, que ya está contemplada en la norma. Es un plus, que merece ser leído a partir de la situación.

En esta línea, desde la cátedra, se inician las investigaciones en derechos humanos y las actitudes que poseen los estudiantes universitarios respecto de la ética profesional para enfrentar distintos tipo de situaciones que se presentan en la práctica de la profesión.

El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas.

En nuestro país, en el año 2003, el Congreso de la Nación aprobó la Ley 25.779, por medio de la cual se declaraba la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. En junio del 2005 la Corte Suprema de Justicia de la Nación dejó sin efecto dichas leyes. El dictamen de la Corte Suprema posibilitó la apertura de numerosas causas contra los responsables de la represión ilegal y condujo a que, en agosto de 2006, se dictara la primera condena contra un represor. Era el inicio de una etapa inédita en la sociedad argentina.

Los organismos de derechos humanos comienzan con el acompañamiento a testigos: “es que antes no había testigos porque no había juicios” (entrevista realizada al Centro de Estudios Sociales y Legales)¹

El objetivo de la investigación es indagar los efectos subjetivos del acto de testimoniar en los crímenes de lesa humanidad. Sostenemos que en la escena judicial se despliegan múltiples discursos que van a construir al testigo y también a componer un modo del testimonio. Es decir, indagar cómo ese entramado discursivo produce al testigo y qué efectos subjetivos genera en él y en el proceso mismo. Como podrá advertirse, se plantea en la investigación una diferenciación entre testigo y testimonio. *El Testigo* soporta la tensión entre el discurso jurídico y el subjetivo. El testimonio hace referencia a la prueba necesaria – prueba testimonial – para poder probar los hechos que se les imputan a los acusados.

Las preguntas problemas que orientan la investigación son: ¿De qué modo los diferentes discursos que conforman la escena judicial configuran un tipo de testigo? ¿Qué efectos tiene la categoría de testigo construida en el desarrollo de la escena judicial? ¿Qué efectos tiene la categoría de testigo construida en los individuos que prestan su voz y cuerpo como testigos en la escena judicial?

Es a partir de la escena judicial, recurriendo a una descripción densa de la misma, que podrá surgir el material para analizar qué efectos subjetivos se producen.

No se ha podido efectivizar la observación a más de una audiencia, ya que se suspendieron o cambiaron de fecha. Este es uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos, ya que la observación directa de varios testigos, es lo que nos podrá aportar el material necesario para su posterior análisis. Previendo este inconveniente, en el futuro, recurriremos a registros audiovisuales del Museo de la Memoria de La Plata.

A la asistencia a las audiencias, se suma material bibliográfico sobre la temática. Por tratarse de un estudio cualitativo se trabaja con pocos casos para poder profundizar en la observación y análisis. El valor del estudio no se funda en la representatividad estadística, sino en su significatividad y en la capacidad para dilucidar los mecanismos performativos de producción de la “subjetividad testigo” que se ponen en juego en los procesos judiciales. Se recurre para esto a entrevistas, asistencia a las audiencias, recortes periodísticos, y lectura de los testimonios publicados en libros.

Especialmente los libros que son producto de las entrevistas que algunos sobrevivientes y testigos vienen dando, así también como las notas periodísticas surgidas a partir de la cobertura de los juicios. Estos materiales, merecen una diferenciación metodológica ya que se trata de registros diferentes. Este abordaje se hará desde la perspectiva etnográfica en sentido amplio. Esta perspectiva permite cruzar los diferentes registros y analizar las tramas de sentido emergentes.

Consideramos que el aporte que podrá realizarse con esta investigación es sustancial. Se trata en primer lugar, de instalar en el ámbito académico primero, y en la sociedad después, una reflexión sobre la relación entre memoria y justicia. Transmitir, también, la relación entre ley simbólica – lo simbólico, como lo propio de la especie humana – y la ley social. Relación que no siempre garantiza el resguardo de la subjetividad. Así es como se entienden las leyes de Obediencia Debida, Punto Final e Indulto, como las tres leyes de la exculpación (Fariña, 1987), cerrando la posibilidad de reparación a nivel social y subjetivo.

Estos dos niveles –el social y el subjetivo – se constituyen en un punto de encuentro fundamental. Dos niveles que el profesional de la psicología no podrá desconocer ni obviar. Pensamos que el contexto en que el psicólogo desempeña su práctica, le plantea situaciones nuevas a resolver. Estos nuevos retos profesionales que deberá enfrentar durante el ejercicio de su profesión ponen a prueba los conocimientos y habilidades adquiridas durante la trayectoria educativa. Es así que consideramos de suma importancia la investigación sobre las actitudes que están instaladas en los estudiantes de psicología respecto de la ética profesional. A nueve años de la promulgación de dicha ley, sigue siendo un desafío para los educadores la transmisión de una etapa que pertenece a nuestra cercana historia y que nos atraviesa a todos como ciudadanos.

Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires respecto de la ética profesional

En esta investigación concebimos las actitudes desde una perspectiva genético-estructural, considerando que las actitudes son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales y fundamentales para la estructuración de conocimiento social. Buscamos relevar las actitudes que presentan los estudiantes de grado de la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires en materia de ética profesional, pues solamente partiendo de las actitudes que están instaladas en los estudiantes podemos pensar, a futuro, qué cambios son necesarios para formar profesionales más comprometidos éticamente con su profesión.

Para ello se utiliza la Escala de Actitudes Éticas de Hirsch et al, desarrollada originariamente en castellano y validada en población universitaria española. Esta escala, basada en el modelo de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1988 y 1991), está compuesta por 55 proposiciones referidas a cuatro competencias relacionadas al profesionalismo.

Este estudio, de carácter exploratorio descriptivo, consta de cuatro fases, cuyos resultados confluyen en la organización lógica y sistematización del perfil profesional del psicólogo en base a las competencias profesionales, dando lugar al diseño de un instrumento de medición de actitudes del psicólogo ante la ética profesional.

Consideramos que los profesionales de la psicología deben enfrentarse a diversas situaciones dilemáticas. Pensamos, a modo de ejemplo, en los juicios de lesa humanidad que vienen

llevándose a cabo, y en la distribución espacial de la escena judicial de los mismos, colocando en un mismo espacio a víctimas y a victimarios. Para resguardar al testigo de estas situaciones, se han conformado equipos interdisciplinarios de acompañamiento al testigo. Estas situaciones involucran actitudes éticas y ponen a prueba los conocimientos, técnicas y habilidades adquiridos en la universidad. ¿La formación universitaria de grado brinda el conocimiento y las herramientas necesarias para enfrentar estas nuevas situaciones?

Poniendo énfasis en que el rol del investigador educativo no es sin compromiso social, nos proponemos reflexionar sobre la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior, ya que forman profesionales que se desempeñarán en las distintas áreas de incumbencia como por ejemplo el área educativa, nos referimos más específicamente a la transmisión del conocimiento que incluyen los valores éticos y morales de forma tal que los estudiantes reciban una formación integral que involucre dimensiones comunicacionales, afectivas, éticas y morales con la finalidad de fomentar actitudes favorables hacia el desempeño profesional.

La educación y la transmisión de los derechos humanos en la formación de grado

En un trabajo anterior hemos desarrollado la importancia de asumir una posición subjetiva que permita vislumbrar la responsabilidad del docente, que se refleja en su accionar desde una posición neutral. Entendiendo a la misma como una posición ética que supone no emitir juicios morales sobre las opiniones de los alumnos avalando en los mismos la construcción de capacidades propicias para la reflexión, el reconocimiento de principios y valores y desarrollar habilidades comunicativas con el objetivo de aprender a plantear, analizar y resolver conflictos (Navés, Pacheco; 2012)

La violación a los derechos humanos y los juicios de lesa humanidad, son temas sensibles a la sociedad y a cada uno de sus ciudadanos. ¿Cómo transmitir estos temas? ¿Qué transmitir? ¿Cómo jugarán los propios valores del docente en el recorte que hace para la presentación del tema? ¿Cómo le dará entrada a las distintas opiniones de los estudiantes?

Trilla introduce algunos elementos normativos que ubican a los derechos humanos como noción que no debe soslayarse como horizonte de la práctica docente. Según el autor, al transmitir los derechos humanos el docente puede adoptar una posición neutral o una posición beligerante, donde la última se define por el apoyo acrítico a una de las opciones.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva la posición que adopte el docente al transmitir los derechos humanos no se reduce a un mero par de opuestos: Neutralidad o Beligerancia. El docente, en su función, deberá mantener un talante crítico-reflexivo que le permita transmitir temas socialmente controvertidos posibilitando procesos reflexivos en el alumnoⁱⁱ y favoreciendo, en él, las actitudes hacia la ética profesional. Entendiendo a éstas como el grado de acuerdo o desacuerdo con el que el futuro profesional responde ante las diferentes dimensiones de la ética profesional (Chávez González: 2009; Porraz Castillo, Pinzón Lizarraga: 2009).

Conclusión

A lo largo del trabajo hemos expuesto la importancia que adquiere la investigación en educación y en derechos humanos. Temas que atraviesan a la sociedad, y que la universidad pública no debe ni puede quedar aislada de la misma. Hemos desarrollado los temas articulándolos, poniendo a dialogar ambos proyectos.

Los resultados obtenidos en el proyecto de investigación sobre las actitudes de los estudiantes de grado y de posgrado ponen de manifiesto una tendencia a valorar más los conocimientos técnicos que las competencias sociales, lo que nos señala una formación universitaria centrada en las competencias individuales del psicólogo y con escaso interés por la dimensión social o comunitaria del ejercicio profesional. Con el proyecto sobre derechos humanos, presentamos la situación novedosa que atraviesa nuestro país a partir de que se promulga la Ley 25.779/03, nos referimos a los juicios por crímenes de lesa humanidad. El punto principal de la articulación está dado en cómo aborda el docente estas temáticas para su transmisión. Queremos finalizar con la siguiente reflexión: si los estudiantes valoran más los conocimientos técnicos que las competencias sociales, ¿qué cambios son necesarios y factibles de llevar a cabo para formar profesionales más comprometidos éticamente con su profesión?

Referencias bibliográficas

HIRSCH ADLER, A. (2005). “Construcción de una escala de actitudes sobre la ética profesional”. En *Revista electrónica de investigación educativa*. Volumen 7 Número 1. En línea <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>

- BOLIVAR, A. (2005) “El lugar de la Ética Profesional en la Formación Universitaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Marzo, año 10, número 024. Pp.93-123. COMIE Distrito Federal, México.
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, G. (2009). Rasgos y actitudes de Ética profesional en estudiantes de Posgrado de la UAT Y DE LA UANL. En *Memorias del Congreso de Investigación educativa*. México. Área 6: Educación y valores. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/0743-F.pdf> [Consultado: Julio. 2011]
- ESCÁMEZ, J. (1988). El marco teórico de las actitudes: I. El modelo de Fishbein y Ajzen. En J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores* (pp. 29-50). Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. (1991). Actitudes en educación. En F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibañez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán, *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.
- ESTEVA, P. & NAVÉS, F. (2011) “El rol docente en contextos universitarios y la formación ética del futuro profesional”. En *Educación, Cultura y Participación social* N° 3, 43-53. En línea: <http://www.fundaciondemocracia.org.ar/revista/index.html>
- FARIÑA, J.J. (1987) Algunas consecuencias de la amnistía/amnesia en la Argentina. Los tres tiempos de la exculpación, Otras realidades, otras vías de acceso, Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- FOUCAULT, M. (2003). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa
- GUTIÉRREZ, C. & LEWKOWICZ, I., (2005) Memoria, víctima y sujeto. Índice, *Revista de Ciencias Sociales* (publicación de la DAIA), Año 36, N° 23, Bs. As.
- GUTIÉRREZ, C.; MENA, J.; NOAILLES, G.; CORINALDESI, A.; CAMBRA BADI, I; PACHECO, M.; NOEJOVICH, D.; GONZÁLEZ, V.; LANDUCCI, L. (2011) “El acompañamiento a testigos en casos de Juicios de Lesa Humanidad. El discurso de los equipos de acompañamiento psicológico”. En *Actas del V Congreso Marplatense de Psicología, de carácter internacional: “La psicología en el porvenir de la cultura. El semejante: entre el enemigo y el desamparado*. Facultad de Psicología de la Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina

LEVY DANIEL, G. & NAVÉS, F. (2010) “La transmisión de la ética en el aula universitaria” En *Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

LEWKOWICZ, I. (2002) “Particular, Universal, Singular”. En *Ética, un horizonte en quiebra*. Buenos Aires, Eudeba.

MORÍN, E. (2009) “Sobre la reforma de la Universidad”. En *Gazeta de Antropología* N° 25, 2009 Texto 25—00, CNRS, París.

NAVÉS, F. & PACHECO, M (2012) “Aula Virtual: Una herramienta facilitadora de la enseñanza”. En *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo* N° 8. En línea:
http://www.ride.org.mx/pdf/tecnologia_en_educacion/04_tecnologia_en_educacion.pdf

ORMART, E. (2009). “Ética y neutralidad”. En *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Universidad de Buenos Aires, Vol 9, 71- 83

ORMART, E. (2010). El aprendizaje de nociones éticas en estudiantes universitarios. En *Revista de la Universidad de Morón*.

PORRAZ CASTILLO, S. & PIZÓN LIZARRAGA, L (2009). Perfil de actitudes de ética profesional y condiciones favorecedoras de su desarrollo en estudiantes de Licenciatura. En *Memorias del Congreso de Investigación Educativa*. México. <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178838939.pdf>>

[Consultado: Mayo. 2011]

RABOSI, E (2010) “La formación ética, una tarea educativa difícil”. En *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*. Asociación de Administradores Gubernamentales Sitio web http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_10.pdf

SEMPRÚN, J. (2004) *La escritura o la vida*, Buenos Aires, Tusquets

TRILLA BERNET, J (1992) “La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor” En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1992, 15, 32-38

TRILLA BERNET, J. (1993) ‘Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas’ en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 7 Educación y Democracia (1) Organización de Estados Iberoamericanos. CEI Para la Educación la Ciencia y la Cultura

O ENSINO MUNICIPAL DE BARRA MANSA/RJ (Brasil): EM BUSCA DE UMA ESCOLA EFICAZ

Flordelia Rodrigues da Silva
Elisangela da Silva Bernado

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um dos grandes problemas da educação que é a qualidade do ensino no Brasil. Este assunto vem sendo discutido há muito tempo e nos últimos anos, o tema foi debatido por meio da publicação dos resultados dos dados coletados das avaliações externas, em larga escala, especialmente a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pautadas no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas escolares.

As Avaliações de larga escala brasileiras surgiram a partir dos resultados de pesquisas internacionais, principalmente a dos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos, como, por exemplo, o Relatório Coleman (1966 apud BROOKE; SOARES, 2008), que tratava da igualdade de oportunidades educacionais surgidas por meio de uma recomendação da Lei de Direitos Civis de 1964¹. Esse relatório foi fruto de uma pesquisa realizada em cerca de 570 mil alunos e 60 mil professores em quatro mil escolas e mostrou com mais clareza, que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas variações no seu desempenho. Coleman (1966) mostrou que as diferenças socioeconômicas e as questões éticas e raciais é que exerciam influência no desempenho dos alunos, concluindo que a escola não faz diferença para o aluno.

No Brasil, a abordagem da questão do desempenho escolar se deu no início da década de 1970 pautada nos fatores externos, aqueles advindos fora do ambiente escolar. Na década de 80, surgiram estudos e pesquisas relacionados aos fatores intraescolares, na busca dos responsáveis pelo fracasso escolar ocasionado pelo grande número de alunos retidos na antiga primeira série do primeiro grau (BONAMINO, 2002).

No final da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garantiu a todos o direito de ter educação com qualidade, surgiram as primeiras ações voltadas para um Sistema de Avaliação em larga escala. O primeiro indicador utilizado para medir a qualidade da educação brasileira, foi o Sistema de Avaliação do Ensino de 1º Grau (SAEP), criado em 1988, pelo Ministério da Educação (MEC). Um dos objetivos deste projeto era testar o rendimento do aluno, o desempenho das escolas e sistemas, atendendo às demandas do Banco Mundial em investir no desenvolvimento de um

1. Lei de Direitos Civis de 1964, na Seção 402, propunha que houvesse um relatório sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos.

sistema de avaliação nos estados do Nordeste (Projeto Nordeste)². Outros objetivos eram: expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. A proposta acordada entre o MEC e o Banco Mundial era estender a avaliação à totalidade do sistema educacional. De fato, as experiências avaliativas efetuadas no âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação que se consolidariam na década de 1990 e que se constituem como a principal referência para a aferição da qualidade educacional até o momento (FONSECA, 2009).

Desse modo, em 1990, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB tem se consolidado no campo das políticas públicas oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2002). Esse sistema, além do exame por amostragem (SAEB), conta ainda com a avaliação censitária da Prova Brasil, introduzida em 2005. A Prova Brasil foi idealizada para auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à qualidade do ensino (COELHO, 2008).

Além da Prova Brasil e do SAEB, contamos também com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criado, em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames em larga escala e das taxas de aprovação (fluxo escolar) de cada escola. O IDEB é um indicador da qualidade da educação, sendo atribuída uma nota que varia numa escala de zero a dez e a partir deste instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bienais para cada escola e cada rede de ensino até 2022 (BRASIL, 2008).

A partir da análise dos indicadores do IDEB de 2007, o MEC ofereceu apoio técnico e/ou financeiro aos municípios com índices insuficientes (abaixo da média) de qualidade de ensino projetada a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³ e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴. Os municípios e estados do Brasil se comprometeram atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. O MEC disponibilizou também,

² O Projeto Nordeste criado em 1988 e implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre os considerados menos desenvolvidos. Apresentava como objetivo melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental das redes estadual e municipais de educação, propondo a integração entre Estado e Municípios e a mudança no padrão de gestão da educação pública. Para viabilizar seus objetivos, o Projeto Nordeste organizava-se em diferentes Componentes Estratégicos: Gestão Educacional; Capacitação de Recursos Humanos; Materiais de Ensino/Aprendizagem e Rede Física (ampliações, reformas e equipamentos de escolas) e num Componente Especial voltado ao Financiamento de experiências que visem a melhoria da qualidade de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme proposições dos diferentes Estados participantes (CRUZ, 2009).

³ O Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

⁴ Plano de Ações Articuladas criado pelo MEC, em 2008, é um aporte de recursos destinados às escolas que obtiveram baixo índice no IDEB.

recursos adicionais para investir nas ações de melhoria do IDEB (BRASIL, 2008).

Diante desse contexto, ressaltamos que pesquisadores brasileiros intensificaram a busca pelos fatores que determinam escolas de qualidade e que influenciaram no ensino e no desempenho. Soares (2005) e Franco e Bonamino (2005) indicam que, no Brasil e em outros países da América Latina, ao contrário dos países desenvolvidos, a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como fatores fundamentais para o desempenho escolar dos alunos, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico dos estudantes (FRANCO; BONAMINO, 2005; BERNADO, FELIPE; PEDROSA, 2008). Alguns autores (MELLO, 1998; LÜCK, 2000; BOTLER; MARQUES, 2006; COSTA, 2009) defendem que a gestão é o fator predominante para a melhoria da qualidade da educação em se tratando principalmente do controle e dinamização das Políticas Públicas. Essa defesa se baseia no princípio de que, o gestor competente, com visão da totalidade da escola, terá maiores condições de buscar estratégias que visem a sua melhoria.

Em meio a esse percurso de estudos e pesquisas em busca da eficácia escolar e, conseqüentemente, pela qualidade da educação, o município de Barra Mansa⁵ recebeu o resultado do IDEB de 2009, o que fez emergir o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Em 2005, o resultado do IDEB foi 4,6 e em 2007, 4,5. Ao ser analisado o resultado de escola por escola, percebeu-se que algumas haviam melhorado seus resultados e outras não, apesar de todas terem recebido as mesmas orientações. Foram realizadas atividades de formação em práticas pedagógicas para os professores e os gestores receberam formação continuada, assim como, capacitação para a utilização dos recursos financeiros públicos destinados ao desenvolvimento da educação. Enfim, as mesmas oportunidades de melhoria foram oferecidas a todas às escolas.

A partir de um olhar mais apurado sobre estes novos resultados foi possível perceber o seguinte fato: quatro escolas de Barra Mansa, com características parecidas: duas de clientela mais pobre e outras duas, de clientela com melhores condições, formação de professores, infraestrutura e com dificuldades de toda ordem enfrentadas pela descontinuidade de governos, obtiveram um aumento substancial nos resultados do IDEB. Das quatro escolas, duas possuem as mesmas características em se tratando de clientela de nível pobre e as outras duas de nível médio. Então, perguntou-se, por que somente estas escolas melhoraram substancialmente, enquanto outras ficaram no mesmo patamar? O que aconteceu com as que se sobressaíram, levando em conta que todas receberam as mesmas orientações e recursos financeiros e/ou técnicos?

Diante desta expectativa, as perguntas quase inevitáveis foram: Como explicar este fato? Seria possível identificar razões de maneira satisfatória para justificá-lo? Por que escolas com características “semelhantes” em relação às condições socioeconômicas, localização, espaço, número de alunos e professores apresentaram resultados diferentes nas avaliações externas?

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações implementadas pelos gestores

⁵ Barra Mansa possui 67 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 22.000 (vinte e dois mil) alunos.

escolares da rede Municipal de Ensino de Barra Mansa, a partir dos resultados do IDEB nos anos investigados (2007 e 2009), que gerou um aumento considerável nos resultados das avaliações de larga escala, propostas pelo MEC, tendo como referência escolas que foram avaliadas nos dois últimos anos.

Para dar conta deste objetivo geral, formulamos as seguintes questões de estudo: 1. O que ocasionou resultados diferentes nas avaliações externas de desempenho em escolas com as mesmas características, recursos e receberam as mesmas orientações?; 2. Quais as ações que os gestores programaram diante da queda dos resultados do IDEB de 2007 que resultaram no aumento do índice em 2009? e, 3. Que fatores escolares implicaram no aumento dos resultados do IDEB no município de Barra Mansa em 2009?

Buscou-se nos estudos sobre escola eficaz para se detectar quais os fatores que contribuem para que uma escola possa se tornar eficaz e a partir daí, averiguar quais as ações que os gestores das escolas pesquisadas, programaram para a melhoria das mesmas.

2. ESCOLAS EFICAZES

A eficácia escolar é um tema muito discutido entre os teóricos da educação, pois a escola deve ter como um dos princípios básicos o sucesso de todos os educandos. O mapeamento sobre eficácia escolar organizado por Brooke e Soares (2008) concluiu que apesar de parte da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma grande variação de resultados de escolas de um mesmo sistema e que possuem as mesmas características socioeconômicas e obtiveram resultados diferentes. A tônica deste estudo foi observar o que faz uma escola ser diferente da outra, fazendo com que ela se torne mais eficaz que outras.

Atualmente, com maior potencial de impacto na área de pesquisas brasileiras sobre eficácia escolar está o Projeto de Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES)⁶. O objetivo desse Projeto foi investigar as práticas educativas e as condições escolares que contribuíram para a eficácia escolar e da equidade intraescolar. No aspecto quantitativo, o GERES contou com instrumentos cognitivos (testes de habilidades de leitura e de matemática) e questionários contextuais aplicados a alunos, responsáveis, diretores, professores e de infraestrutura das instituições participantes. No qualitativo, utilizou estudos exploratórios (FRANCO; BONAMINO, 2005; BONAMINO; BERNADO; POLON, 2005; BERNADO; FELIPE; PEDROSA, 2008; TEIXEIRA, 2009, entre outros).

Franco e Bonamino (2005) fazem uma revisão da literatura sobre a pesquisa em eficácia e equidade escolar, onde afirmam que os fatores escolares associados à eficácia escolar brasileira podem ser organizados em cinco categorias: 1. recursos escolares (equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar); 2. organização e gestão da escola (o reconhecimento por parte dos professores da

⁶ Uma pesquisa longitudinal e de painel com duração de quatro anos realizada em uma amostra de 303 escolas públicas e particulares nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Salvador e Rio de Janeiro, coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Creso Franco e, no pólo Rio de Janeiro, pela Profa. Dra. Alicia Bonamino (BERNADO, 2010).

liderança do diretor); 3. clima acadêmico (isto é, a primazia do ensino e da aprendizagem, a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas – mostraram-se associadas à eficácia escolar); 4. formação e salário docente e 5. ênfase pedagógica (ênfase em ensino orientado pela reforma da educação).

Soares (2002) faz uma análise qualitativa das escolas eficazes no Estado de Minas Gerais, trazendo abordagens baseadas em escolas que apresentaram altos índices de desempenho. Busca, neste estudo, compreender o que há de comum entre as escolas eficazes, analisa as escolas muito ou pouco eficazes e as diferenças marcantes entre elas. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a liderança administrativa ocupa um papel central dentro das escolas, e que a presença de um clima interno positivo favorece desde as relações até as propostas pedagógicas que são colocadas em prática. Enquanto que nas escolas consideradas menos eficazes mostrou-se exatamente o contrário, o clima interno era ruim, dificultando as relações e a execução de propostas inovadoras.

Mello (1998) apresenta uma síntese das características positivas que traduziriam a eficácia das escolas: a presença de liderança do gestor; altas expectativas em relação ao rendimento do aluno; tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; distribuição do tempo; tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; estratégia de capacitação de professores; relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e apoio e participação dos pais.

Em direção correlata, Souza (2008) faz a defesa de que diversos fatores podem caracterizar uma boa escola: seus professores e diretores, o projeto pedagógico, as instalações da instituição e a sua estrutura, o ambiente, as relações intersubjetivas no cotidiano escolar e outros. Dentre os fatores que têm uma influência marcante no desempenho da escola, está a sua gestão, que deve contar para o bom exercício de suas funções com o apoio de toda comunidade escolar. Garcia (2009) corrobora com Souza (2008), onde enfatiza a eficácia como meta para a escola e a importância do papel da liderança do gestor escolar como fatores fundamentais para o bom desempenho escolar.

Costa (2009), além de afirmar que a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e a de coordenação das escolas em específico, declara que a gestão democrática é a melhor forma de gerir os processos educacionais. Sendo que a maior preocupação desses educadores diz respeito à orientação da compreensão do processo de democratização da escola, na perspectiva de transformar o sistema de organização e de gestão numa relação de democratização da instituição escolar para o alcance do sucesso da escola pública.

Lück (2000) traz uma abordagem em relação à mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão, quando aponta que a gestão educacional é um fator importante na busca da qualidade da educação nos levando a outro tipo de gestor, saindo de uma gestão estática para uma dinâmica, onde a formação dos gestores escolares implica no movimento pela competência da escola exigindo também competência de sua gestão, alterando o sentido e concepção de educação, de escola e da

relação escola/sociedade. O novo gestor deverá atender as demandas da escola numa visão democrática, assumindo responsabilidades educacionais que antes não assumia, onde o trabalho da direção da escola passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma demanda social por participação.

Desta forma, estes estudos nortearam a contextualização dos referenciais estabelecidos para o grande drama da educação brasileira que é a busca incessante pela consolidação da eficácia escolar desde o processo de institucionalização das avaliações de larga escala, seus efeitos e consequências, até os dias de hoje, procurando entender e analisar os fatores de eficácia que compõem as escolas. A partir da análise dessas pesquisas, investigamos as ações que ocasionaram o aumento do IDEB no município de Barra Mansa.

3. COLETA DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada foi mista, pois trabalhamos com as duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Desse modo, a investigação foi direcionada para as iniciativas dos gestores das escolas da rede municipal de Barra Mansa a partir dos resultados do IDEB nos anos de 2007 e 2009. Foi realizada em quatro escolas (do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) que obtiveram o desempenho do IDEB semelhante ou até melhores ao da rede.

Os sujeitos dessa investigação foram os gestores e professores das escolas do município de Barra Mansa. O critério foi que as escolas tivessem tido um movimento dos resultados do IDEB nos anos de 2007 e 2009 semelhantes aos resultados da média da rede municipal.

As etapas da pesquisa foram: em um primeiro momento, a revisão de bibliografia. A segunda etapa, a escolha das quatro escolas da pesquisa. A terceira foi o contato com os gestores das escolas onde começamos o período exploratório para se obter informações e coleta de dados que foi realizada com a utilização dos seguintes instrumentos: roteiro de observação das escolas, questionários sobre a infraestrutura das escolas, questionário com os Diretores e professores, além de entrevista com os diretores. A quarta parte da pesquisa se constituiu na análise descritiva dos dados coletados, cujas interpretações da realidade observada e as ações obtidas serviram de base para conhecer as iniciativas planejadas e implementadas pelos gestores em busca da melhoria do sistema educacional de Barra Mansa. Na última etapa, construímos o artigo partindo da contextualização de pesquisas realizadas na área e de análise do material coletado.

Para análise dessa pesquisa, selecionamos quatro escolas da rede municipal de ensino de Barra Mansa/RJ que atendem o Ensino Fundamental e estão organizadas da Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que obtiveram bons resultados no IDEB de 2005, em 2007 houve uma queda e em 2009 tiveram uma recuperação no resultado.

A escola “A” atende a Educação Infantil, anos iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos da Fase I à VIII do Ensino Fundamental; a Escola “B”, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental; a Escola “C” atende a anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a Escola “D”, Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1: IDEB das Escolas Selecionadas - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental

| ESCOLA | 2005 | 2007 | Meta Projetada | 2009 | Meta Projetada |
|------------|------|------|-------------------|------|-------------------|
| Escola “A” | 4,8 | 4,2 | 4,9 | 5,5 | 5,2 |
| Escola “B” | 5,0 | 4,4 | 5,0 | 5,5 | 5,4 |
| Escola “C” | 5,2 | 4,7 | 5,3 | 5,7 | 5,6 |

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

Tabela 2: IDEB das Escolas Selecionadas - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental

| ESCOLA | 2005 | 2007 | Meta Projetada | 2009 | Meta Projetada |
|------------|------|------|-------------------|------|-------------------|
| Escola “D” | 4,2 | 3,9 | 4,2 | 5,5 | 4,4 |
| Escola “A” | 3,9 | 3,4 | 4,0 | 4,8 | 4,1 |

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

As Escolas “A”, “B”, “C” e “D”, estão localizadas em bairros de fácil acesso, com facilidade de transporte, possuindo residências e comércio. As Escolas “A”, e “B” se caracterizam por apresentar, segundo a fala das diretoras, professores e equipe da escola, um nível socioeconômico baixo, a clientela atendida é em sua maioria proveniente de famílias pobres com o mínimo de escolaridade. As Escolas “C” e “D”, a clientela atendida é de nível médio. Apesar de existir uma boa relação da comunidade com as escolas, a frequência às reuniões de pais, é baixa. As escolas apresentam problemas sociais oriundos da comunidade como gangues e drogas.

3.1. Diretores

A diretora da Escola “A” assumiu a direção dessa escola, por indicação do Prefeito. É formada em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão Escolar, realizado em instituição privada. Possui 45 anos, é branca,

Notou-se que a Diretora da “Escola A”, muito se empenhou ao assumir a direção da escola, tendo em vista que, no período de 2005 e 2007, não trabalhava na mesma e, por isso, procurou dar continuidade

as ações realizadas pela antiga direção, como o projeto de resgate da auto-estima, intitulado “Somos capazes à medida que acreditamos em nós”, e melhorou, por meio de compras, materiais pedagógicos e didáticos que facilitaram o processo ensino/aprendizagem. Investiu na formação continuada dos professores e na harmonia do ambiente da escola.

A diretora da Escola “B” em 2007, já era diretora da escola e foi conduzida nesta função por indicação do Prefeito. É pedagoga com pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, realizados em instituição privada. Possui entre 40 a 44 anos, é branca e moram com ela três pessoas de sua família e sua renda familiar bruta é de R\$ 4.336,00 a R\$ 5.835,00. Costuma ler livros e revistas especializadas, tanto da área da educação quanto de gestão, pelo menos duas vezes por mês.

Para melhor andamento das atividades da escola, em relação às faltas dos alunos, os professores são orientados a conversar com os alunos a respeito da importância da frequência às aulas, os pais e responsáveis são avisados por escrita, ou por telefone, ou mensageiro da escola para conversar individualmente e o assunto é tratado também em reuniões da escola.

Observou-se que, nessa escola, a Diretora procurou, por meio da conscientização dos professores, que os alunos são capazes de aprender, isso porque, a escola está localizada em um ambiente propício à venda de drogas, o que facilita o desinteresse dos alunos em aprender, mas à medida que foi conscientizando tanto os professores, quanto os alunos, a escola conseguiu superar essa barreira, com o resultado de 2009.

A diretora da Escola “C”, é branca, possui idade entre 50 - 54 anos, é professora há vinte e cinco anos e diretora desta escola há dez anos. Das quatro diretoras das escolas investigadas, foco desta pesquisa é a única que foi conduzida na função por eleição. É pedagoga, com curso de especialização em Gestão Escolar. Recebe um salário bruto entre R\$ 2.001,00 e R\$ 2.200,00 e trabalha quarenta horas semanais. Moram com ela mais três pessoas de sua família. Consulta de vez em quando revistas especializadas na área de gestão e lê livros sobre educação e gestão.

Ressaltou-se que a percepção da equipe gestora foi fundamental para reverter os resultados dessa escola, pois todas as ações foram voltadas ao resgate do que foi detectado de falta, como, a falha do processo de alfabetização e o resgate da auto-estima e dos valores. O projeto da sala de leitura para os alunos foi fundamental para a melhoria da escola. O bom aproveitamento da verba municipal com a compra de materiais didáticos, pedagógicos e jogos, também contribuíram para essa melhoria.

A diretora da Escola “D” assumiu a direção da escola, por indicação do Prefeito. É formada em Pedagogia, realizado em instituição privada. Possui 45 anos, é branca, jovem e dinâmica.

Observamos um aspecto bem relevante da equipe gestora, foi o trabalho árduo na prevenção das faltas, o que atrapalhava o processo ensino /aprendizagem, com ações de conscientização dos pais. O Projeto Literário realizado pela escola incentivou os alunos a se destacarem.

Todas as diretoras possuem o curso de Pedagogia e têm experiência no magistério, facilitando o trabalho de gestora. De acordo com Lück (2000), o gestor é o orquestrador da dinâmica da escola, um

articulador que se preocupa em dar unidade ao ambiente escolar, prestando atenção em cada evento de modo global e interativo. Essa experiência é um facilitador dessa gestão. Botler e Marques (2006), também destacam que a formação docente é muito significativa para o gestor e afirmam que a relação teoria e prática estão presentes na própria formação.

Perceberam-se, fatores internos das escolas muito semelhantes nas falas das diretoras. Todas estão trabalhando com afinco numa parceria com a equipe da escola, buscaram a partir do resultado de 2007, programar ações para a melhoria da escola por meio de projetos: sala de leitura para complementação do processo ensino/aprendizagem, recuperação paralela, acompanhamento sistemático da frequência, compra de materiais didáticos e pedagógicos com as verbas dos governos federal e municipal, utilização do Laboratório de Informática, como um recurso a mais para os alunos, participação dos alunos em concursos de redação, retomada das matrizes de referência do IDEB, para verificação do que não foi assimilado pelos alunos.

As diretoras possuem uma capacidade de liderança muito forte, o relacionamento é bom, havendo a possibilidade de participação e conseqüentemente de divergências de opiniões e segundo Paro (1996), “a abertura para um diálogo mais franco certamente possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses”. E quando isto ocorre, procuram de forma democrática chegar a um consenso de opiniões.

Quanto aos fatores externos, foram unânimes em afirmar que os problemas de drogas atrapalham a comunidade escolar e a pouca participação dos pais em relação às questões de aprendizagem dos alunos. A equipe de Orientação Educacional está atenta aos problemas surgidos nas escolas oriundos da comunidade e fazem um trabalho por meio de palestras, festas e apresentações para que os pais e a comunidade de maneira geral participem da escola. Os recursos tanto do governo federal, quanto do municipal, contribuíram para a melhoria da escola.

3.2. Professores

Dos cento e quarenta professores das quatro escolas investigadas, procurou-se selecionar o maior número de professores que estavam atuando como docentes no período de 2007 e 2009, sendo que trinta e um professores se propuseram a responder as questões do questionário enviado a eles.

Foi constatado que quase a totalidade possui formação acadêmica, com experiência no magistério. Segundo Albernaz, Ferreira e Franco (2002), a formação docente gera um efeito positivo sobre a eficácia da escola. Este dado é muito significativo nas quatro escolas, que possuem graduados, mestres e doutores. Alves (2008) também afirma que a formação docente em nível superior gera um efeito positivo no desempenho dos alunos.

Quanto à relação dos professores com os diretores, foi verificado que os professores têm bom relacionamento, tanto com os Diretores, quanto com os demais professores da escola, sobrepondo o respeito às ideias uns dos outros. Um fato muito importante é a autonomia que os diretores dão aos professores para estabelecerem variadas estratégias para alcançar a aprendizagem.

Schultz (2000) aborda que a gestão participativa permite que o gestor busque comportamentos de inovação e mudanças no contexto de sua atuação prática-pedagógicas e culturais. Isto posto, o gestor comprometido com sua função dá autonomia aos professores de procurarem ações que melhor se adaptem às condições de aprendizagem de seus alunos.

Em relação à construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas, foi constatado que uma parte dos professores não sabem como foi desenvolvido, sendo que alguns acreditam que não foi desenvolvido. Uma pequena parte dos professores acham que o diretor elaborou a proposta e apresentou-a aos professores e depois chegou à versão final; dois professores acreditam que os próprios professores da escola é que elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final; quatro professores não responderam e um respondeu que foi elaborado pelo Diretor.

A constatação desse eixo foi surpreendente, pois, na fala dos diretores, foram unânimes em afirmar que os professores participaram dos projetos de reversão dos maus resultados do IDEB, percebendo-se que a gestão das escolas é democrática, com a participação de todos nos projetos da escola.

Quanto ao grau de comprometimento pela aprendizagem dos alunos, foi apurado que todos apresentam algum comprometimento. São receptivos a novas idéias, alguns dizem que apesar de existirem poucas possibilidades de oportunidades de discutirem suas preocupações, o planejamento do conteúdo programático é realizado em conjunto com a maioria dos professores.

Nesse sentido, Soares (2002) ressalta que, baseado em seu estudo em escolas mineiras, o resultado positivo que o interesse dos professores pela aprendizagem dos alunos incide sobre o desempenho das escolas.

Ao serem investigados os obstáculos que os professores percebem que impedem a melhoria da escola, foi constatado que o consumo de drogas e a pouca participação dos pais são fatores que contribuem para a não melhoria das mesmas.

Sobre a utilização dos recursos, foi constatado que, a grande maioria dos professores adota em suas salas de aulas os recursos disponíveis nas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações implementadas pelos gestores escolares da rede Municipal de Ensino de Barra Mansa a partir dos resultados do IDEB nos anos investigados (2007 e 2009). Com esses resultados, procuramos na literatura, argumentos para pesquisar e discutir sobre a avaliação da Educação Básica no Brasil. Como no Brasil, e em outros países, a qualidade da educação está relacionada aos resultados das avaliações externas, em larga escala, sistêmicas, como forma de controle da educação nacional.

Diante desse contexto, realizamos a pesquisa em quatro escolas escolhidas pelo movimento dos resultados do IDEB de 2005, 2007 e 2009. É inegável afirmar que os dados empíricos levantados na pesquisa de campo evidenciaram que os gestores escolares dos quatro estabelecimentos investigados do

Município de Barra Mansa, ao se depararem com a queda do resultado do IDEB de 2007, utilizaram de sua autonomia, realizaram um diagnóstico desse resultado e um ponto comum nestas escolas, foi a descoberta da baixa autoestima de seus alunos e a partir daí, realizaram projetos para resgatar a autoestima.

Apesar de terem conhecimento de que os fatores intra e extraescolares, muitas vezes, os impedem de realizar seus projetos e colaboram para os péssimos resultados das avaliações em nosso país, mesmo assim, eles puderam fazer a diferença, mudando este cenário.

Desse modo, as ações desenvolvidas pelos gestores foram: realizaram um diagnóstico em busca do que ocasionou a queda nos resultados e todos abraçaram a causa e a mobilização com a equipe gestora, professores dos Laboratórios de Informática, professores de sala de leitura, sala de aula, alunos e a comunidade. A partir da descoberta que a baixa auto-estima era o fator que causava baixo rendimento escolar, os gestores estabeleceram metas para a melhoria que foram fatores importantíssimos para os alunos, como a realização de projetos e atividades que ressaltavam a auto-estima e o valor dos alunos, culminando com o aumento substancial no IDEB dessas escolas. Os fatores intraescolares, foram os mais importantes nesta melhoria, onde podemos destacar que a escola faz a diferença, independentemente de seu nível socioeconômico, à medida que todos se empenhem em sua melhoria, buscando amenizar as diferenças existentes.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que algumas escolas foram particularmente eficazes na promoção do progresso escolar, levando-se em consideração as ações de toda a equipe da escola sob a responsabilidade dos gestores que estiveram atentos e que buscaram a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar em busca da melhoria do IDEB. O estudo, portanto, atingiu os objetivos propostos, considerando que os resultados da investigação irão servir de referência para as outras escolas que não conseguiram atingir a meta proposta pelo MEC.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, A; FERREIRA, F; FRANCO C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 32, n.3, 2002,

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. v. 38, n. 134, p. 413-440, 2008.

BERNADO, Elisângela; FELIPE, Luiza; PEDROSA, Fernanda. Fatores e resultados escolares no município do Rio de Janeiro: um estudo exploratório a partir dos dados do GERES 2005. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, Porto Alegre, 2008. Anais. Porto Alegre: s. ed., 2008. 1 CD-ROM.

BERNADO, E. S. Organização de turmas, práticas de gestão escolar e aprendizagem em Leitura dos alunos das escolas públicas cariocas. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010. v. 1. p. 1-18.

BONAMINO, A., BERNADO, E. e POLON, T. Da “Arqueologia” das escolas às práticas escolares: um estudo exploratório sobre as características das escolas participantes do Projeto Geres no pólo Rio de Janeiro, 2005.

BONAMINO, Alicia Catalano de. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 192 p. Educação e Sociedade. 2002.

BOTLER, Alice Miriam Happ; MARQUES, Luciana Rosa. Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório Nacional 2001. Brasília: MEC, 2002.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório Nacional 2007. Brasília: MEC, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Org.). Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. Pol.públ. educ.vol.16, n.59, p.229-258. ISSN 0104-4036, Jun. 2008,

COLEMAN, J.S. et al. Equality of Educational Opportunity. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

COSTA, Jane Elizabeth Ribeiro. Gestão democrática: fator determinante para o sucesso da escola pública como agente transformador. Educação, 2009.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: o projeto nordeste Para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí, (UFPI), 2009.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Caderno Cedes. Campinas, v.29, n.79, 2009.

FRANCO, Creso e BONAMINO Alicia; A pesquisa sobre características de Escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. In: Educação on-line. Nº. 5. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2005.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Reformas na educação e gestão escolar: a equipe administrativa e a eficácia da escola. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2009.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: Em Aberto. V. 17, n.72. Brasília: INEP, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. Escolas Eficazes: um tema revisitado. Caderno Educação Básica, série Atualidades Pedagógicas 6, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

SCHULTZ, Rita. Gestão da educação: inovação e mudança. In: Revista Política e Gestão Educacional. UNESP, São Paulo. Ed. 5. 2000.

SOARES, José Francisco. Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOUZA, Gabriela Menezes de. Gestão pedagógica na educação básica: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso. Universidade Católica de Brasília: Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília, 2008.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009