

La reforma curricular en el secundario de adultos bonaerense: continuidades y cambios en la nueva propuesta.

AMARO, Jorge - amarojor62@gmail.com

ARBELLO, Hernando - hernandoarbello@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: secundaria- curriculum-enmarcamiento- prescripción-flexibilización.*

» **Resumen**

La reforma del nivel secundario dentro Sistema Educativo Nacional que se viene desarrollando desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006 está significando un doble proceso: por un lado se regresa a una presencia más activa del nivel central tanto en el financiamiento educativo como en la prescripción de los diseños curriculares, reforzando la clasificación del conocimiento educativo. Por otra parte, sin embargo, la búsqueda de lograr la aplicación de los preceptos de inclusión, permanencia y terminalidad de los estudios, condujo a una mayor flexibilidad del enmarcamiento pedagógico a nivel institucional.

En la provincia de Buenos Aires, la aplicación de los preceptos de la LEN se cristalizó en la sanción de una nueva Ley Provincial de Educación en 2007, la 13.688, y en la implementación a gran envergadura de los FinEs, especialmente en el área del Gran Buenos Aires.

En el marco de la reforma integral del Sistema Educativo Provincial la educación de adultos, por primera vez, adquirió el rango de nivel dentro del Sistema y ha comenzado a construir su identidad orgánica luego de haber estado repartida entre distintos niveles y ramas de la educación bonaerense. En ese contexto, el próximo año comenzará una reforma integral de la educación Secundaria de Adultos luego de una vigencia de casi 20 años en su diseño curricular.

El presente trabajo se inserta en un problema de investigación más amplio que busca analizar las continuidades y cambios en el diseño curricular de la educación de adultos en el contexto de la reforma de la educación bonaerense en curso.

Nuestra investigación utiliza como metodología el análisis comparativo de un conjunto de documentos curriculares vigentes y aquellos vinculados con la reforma que se encuentran en período de circulación, consulta y debate entre la comunidad educativa bonaerense.

Estudia aquellas continuidades y cambios que contiene esta nueva propuesta en comparación con la vigente, siempre en relación con el contexto educativo nacional y el efecto que

está teniendo en la educación formal el desarrollo de la propuesta contenida en los FinEs.

En ese proceso, no dejamos de marcar aquello más novedoso que tiene esta propuesta en comparación con otras reformas de la educación de adultos realizadas con anterioridad: la intención de instalar de forma masiva la semipresencialidad en los estudios y la cuatrimestralización de las asignaturas que componen el mapa curricular.

También se bosquejan algunas situaciones problemáticas que podrían producirse en el momento de implementar una propuesta que observamos, simultáneamente, pretende reforzar la centralización, en el caso del diseño curricular y la descentralización en cuestiones de enmarcamiento pedagógico.

> *Introducción.*

El proceso de reforma curricular del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires que se inició entre 2006 y 2007 con la sanción de las leyes de Educación Nacional 26.206 y Provincial 13.688 se dispone a incluir, en el transcurso de los próximos años, también a la Educación de Jóvenes y Adultos, cuyo diseño curricular vigente no ha sufrido modificaciones en las últimas dos décadas.

La intención de este trabajo es realizar un primer abordaje analítico de la Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos que nos permita elaborar algunas conclusiones y dejar planteados ciertos interrogantes que contribuyan al debate sobre la misma que se está llevando a cabo previo a su implementación.

Para ello nos proponemos, primero, especificar algunas dimensiones de análisis y el contexto en que se realiza la reforma para, luego, proceder a una comparación entre el currículum vigente y el que se busca aplicar marcando aquellos aspectos que consideramos representan una continuidad, principalmente los referidos a la prescripción en el diseño de materias y contenidos, y los vinculados con las prácticas pedagógicas, que podrían estar marcando un cambio respecto a ciertas formas tradicionales de concebirlas.

> *Sistema educativo, currículum y procesos de reforma: dimensiones de análisis.*

La creación y expansión de los sistemas educativos modernos fue un proceso que comenzó en Europa a fines del siglo XVIII y se desarrolló con mayor fuerza durante el siglo siguiente, aunque sus alcances y efectos variaron según los países (Viñao Frago, 2002). La consolidación de un sistema que buscaba transmitir conocimientos y a la vez instruir ubicando a los individuos en instituciones jerarquizadas puede ser vista, por un lado, como la reacción de los Estados frente al incremento sostenido de poblaciones teóricamente peligrosas para los sectores dominantes que requerían algún tipo de control (Bauman, 2005) pero también el aprendizaje de ciertas normas de conducta apropiadas para la vida civilizada (Elias, 1993).

En sociedades capitalistas, donde la movilidad social, la vida urbana y las relaciones impersonales del mercado diluían los vínculos más personales y rígidos de las sociedades rurales

tradicionales (Bauman, 1999), se genera una nueva división del trabajo que disocia producción y reproducción material y simbólica y a la vez crea un conjunto de “sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en el que se vive sobre los cuales un sujeto común y corriente no tiene mayor conocimiento y que el estado de las cosas obliga a establecer como fiables” que actúan como mediadores (Giddens, 1993: 37). La educación fue la encargada de “clasificar y seleccionar los conocimientos y destrezas que serán transformados en textos adecuados para la reproducción” (Lundgren; 1992: 17-18).

En la Modernidad, en suma, la educación se convierte en un dispositivo más, junto con fábricas, cárceles y hospitales, destinado a fijar institucionalmente a la población, en este caso en las etapas iniciales de su vida, para individualizarla e instruirla en aquellos conocimientos, destrezas y conductas consideradas “normales” a través de un conjunto de instrumentos disciplinadores (Foucault, 2002), si bien la naturaleza de esos mecanismos y su efectividad han sido relativizados y cuestionados a partir de las transformaciones económicas, sociales y culturales experimentadas por esas mismas sociedades en el último tercio del siglo XX (Bauman, 2001 y 2012; Sibila, 2010).

El desarrollo del currículum acompañó el surgimiento, consolidación y expansión de los sistemas educativos y se convirtió en uno de los elementos fundamentales para su regulación, reflejando con sus cambios las reformas de aquel (Goodson, 1995. Lundgren, 1992, Viñao Frago, 2002). En líneas generales, un currículum puede conceptualizarse como un “curso o plan de aprendizaje que se desarrolla simultáneamente en varios niveles, que van desde el Estado hasta el individuo pasando por las instituciones educativas y el aula, y que por ende, tiene una dimensión intencional, formada por la filosofía básica que subyace al currículum especificada en documentos y materiales, otra implementada, donde el currículum se interpreta y aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente una obtenida, representada por las precepciones de los estudiantes y los resultados conseguidos” (Acker, 2003: 2-4).

Especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la consolidación y auge de los estados de bienestar y la búsqueda de lograr no sólo el acceso masivo, sino también universal e igualitario al nivel medio de los sistemas educativos (Viñao Frago, 2002), y los procesos de reforma curricular que fueron su consecuencia (Goodson, 1995), estas múltiples dimensiones del currículum comenzaron a ser debatidas y reformuladas desde diversas corrientes y enfoques. El aspecto intencional, por ejemplo, fue abordado bien desde la necesidad de adaptar los conocimientos a los estadios de comprensión que desarrolla el alumno entre su niñez y adolescencia (Egan, 2000), readaptando el ideal liberal de la educación, que la ve como un proceso basado en la consecución del conocimiento fundamentado en su naturaleza y significación, a criterios de validación pública propios de una sociedad de masas democrática (Hirst, 1977) o aceptando que cualquier propuesta de educación liberadora debe desarrollarse y adaptarse a un contexto institucional que la obstaculiza (Rogers y Freiberg, 1996).

En la dimensión de la implementación y la obtención de resultados, por otra parte, a una concepción racional-instrumentalista del currículum, centrada en medios y fines (Tyler, 1973) se opuso un movimiento de reconceptualización didáctica que rescata la modalidad práctica porque “promueve una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones. El método

deliberativo encara los fines y los medios como si se determinaran mutuamente y rechaza, de este modo, un rasgo básico de la racionalidad instrumental, que es el tratamiento por separado de medios y fines” (Feldman, 1999: 55). El movimiento iba desde concebir al currículum como un “modelo de proceso” (Stenhouse, 1984) centrado en el aprendizaje, que selecciona contenidos de las disciplinas del conocimiento en base a métodos de investigación y descubrimiento conducidos por un docente que se ve asimismo como un recurso más dentro del aula, hasta la conciliación de esa modalidad práctica con aquellos aspectos útiles de la teoría (Schwab, 1974).

Este movimiento se inserta en un contexto de desclasificación y desestructuración del conocimiento y el poder (Bauman, 1999; Giddens, 1993) que un enfoque (Bernstein, 1988) asoció a una tendencia en el campo curricular hacia formas de clasificación del conocimiento y enmarcamiento de la práctica pedagógica más flexibles e integradas. También desde esta perspectiva (Bernstein, 1997) un método para analizar los procesos de reforma curricular consiste en verlos como un espacio de disputa central y local entre grupos políticos y económicos por imponer identidades pedagógicas, que buscan estabilizar los trastornos producidos por los cambios tecnológicos y socioculturales de un capitalismo en reorganización (Sennet, 2006), sea privilegiando el pasado (retrospectivas), tomando de él aquellos aspectos que contribuyen a un compromiso con el cambio (prospectivas), instrumentando criterios de competitividad (de mercado) o apuntando a un pensar autónomo, flexible y cooperativo (terapéuticas) que debe dialogar con una idéntica tipología de identidades surgidas por fuera del Estado (emergentes).

En síntesis, los procesos de reforma del currículum en sus dimensiones de intencionalidad, implementación y consecución de logros pueden analizarse atendiendo a las variaciones en las formas de clasificación, de organización del conocimiento, y su enmarcamiento, las maneras en que se lo transmite, teniendo en cuenta que su finalidad es imponer institucionalmente una identidad pedagógica consensuada previamente en espacios externos a la escuela reconociendo, a la vez, que la misma debe interactuar con aquellas identidades que se construyen por fuera del sistema educativo.

> *La Educación de Adultos en los ámbitos nacional y provincial.*

En Argentina el desarrollo, crecimiento y consolidación del sistema educativo obedeció a las mismas motivaciones que en Europa, aunque el proceso sólo se inició a finales del siglo XIX. Más allá de las diferencias, y tensiones, entre los niveles nacional y provincial, en todos los casos los tres planos o dimensiones del currículum (propósitos formativos, clasificación y organización del conocimiento y contenidos) en la escuela primaria argentina se mantuvieron estables, pese a la tensión entre el carácter común de la escuela y una pauta organizativa altamente clasificada, por más de ochenta años.

La Ley Federal de Educación de los años noventa se presentó como una propuesta que, sin dejar de reconocer el papel rector del Estado Nacional en la política educativa a través de los Contenidos Básicos Comunes, atenuó la tradición centralista vigente por más de un siglo al otorgar

a las instituciones provinciales, a través de sus proyectos y equipos de trabajo, mayores grados de libertad y decisión en la determinación y secuenciación de contenidos y sus métodos de enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2000).

La educación de adultos acompañó esas oscilaciones de la política educativa nacional. Contemplada desde los orígenes del sistema educativo argentino, pero consolidada orgánica y discursivamente tan sólo a mediados del siglo XX, pasó durante la restauración democrática por un período de alejamiento y retorno del estado nacional en materia de dirección de políticas generales.

En la Provincia de Buenos Aires el proceso fue aún más tardío. La modalidad sólo tuvo autonomía a principios de los años setenta y una legislación propia para el nivel secundario veinte años después, cuando con la transferencia de servicios educativos desde el ámbito nacional se busco dar coherencia a una multiplicidad de ofertas públicas y privadas (Iovanovich, 2002). El currículum resultante es el que la nueva propuesta busca reformar.

> *La nueva propuesta curricular: continuidades y cambios.*

Un primer abordaje a la Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires refleja que, más allá de la oscilación entre descentralización y centralización estatal en materia de prescripción curricular que existió de la Ley Federal de Educación a la nueva ley (Gvirtz y Palamidessi, 2000), se mantiene la concepción del currículum como “un terreno donde el Estado ejerce una intervención vigilante” (ibídem: 66).

Este hecho es visible en la desaparición en la nueva propuesta del campo de Formación Especializada. En el nuevo diseño se produce el “relevamiento de materias de la Formación Especializada que actualmente son de definición institucional: la carga horaria de las materias de definición institucional será redefinida conforme a la normativa vigente incorporándose a las cajas curriculares que se propongan desde el nivel central.” (DGCyE, 2013: 45-46).

También lo es por su intención de continuar unificando una oferta educativa que aún considera demasiado amplia y dispersa pese a anteriores procesos de simplificación (Iovanovich, 2002). En la nueva propuesta “los Diseños Curriculares serán comunes para los Bachilleratos de Adultos, CENS, BAOT o demás opciones, dependientes de todas las Direcciones que cuenten con ofertas para la Educación Secundaria de jóvenes y adultos en la provincia (ibídem: 40).

Asimismo, se profundiza la intención de crear una identidad pedagógica fundada en la noción de la ciudadanía como un conjunto de derechos y obligaciones y la formación en y para el trabajo en el marco de una sociedad democrática y pluralista. Esa cuestión es visible en la incorporación, en el campo de la formación general y en las orientaciones, de materias específicas y la reconversión del campo de Formación Especializada en el “Campo de la Formación para el Trabajo y los Estudios Superiores”, además de incluir opcionalmente una articulación con Formación Profesional (ibídem: 48).

Finalmente, la cuestión de la obligatoriedad de los estudios secundarios también está

presente. Si bien la nueva propuesta no hace, aún, mención sobre ella, la concepción del nivel como un espacio en el que transitan mayoritariamente jóvenes de entre 18 y 25 años, relegando el perfil más tradicional de adultos que superaban los 40 años que la escuela Secundaria común no pudo retener por diversas causas apuntaría a instalar en el nivel los mismos criterios de inclusión, permanencia y terminalidad cuya implementación está relacionada con los cambios que analizaremos a continuación y que apuntan a “una organización flexible que posibilite el acceso, permanencia y terminalidad” (ibídem, 45).

Entre otros, la propuesta considera “la exigencia de cursada, asistencia y cargas horarias difíciles de mantener para quienes trabajan o tienen obligaciones familiares; cantidad excesiva de materias simultáneas y una modalidad de enseñanza que replica el modelo de la secundaria común y no atiende a las características de la población destinataria” (ibíd., 45).

El cambio en estas modalidades consistiría en instalar dentro de un nivel formal mecanismos que ya fueron implementados en programas educativos realizados por fuera de la institución y consistirían, en líneas generales, en la disminución progresiva de la presencialidad, una menor cantidad de materias simultáneas y la multiplicación de formatos para ellas: “Las materias dejarán de ser anuales para pasar a ser cuatrimestrales o trimestrales, reduciendo así el número de objetos de estudio para generar mayor atención a la vez que genera confianza en las propias posibilidades del alumno de aprobar materias” (ibíd: 45-46).

Sin embargo, mientras que en cuestión de prescripción de materias y contenidos la propuesta refuerza la centralidad del Estado, en la aplicación de estas nuevas modalidades de cursado cada institución cobra una gran autonomía al decidir el cómo y el cuándo pasará de un formato anualizado y presencial a otro cuatrimestralizado, o trimestralizado, semipresencial y con relativa flexibilidad en las prácticas pedagógicas dentro del aula. “En un principio, las materias de los tres campos de formación se presentan con formato anual. Cada institución luego, según sus condiciones y en pos de disminuir progresivamente las cursadas presenciales, debería implementar alguna de estas opciones: cuatrimestralizar progresivamente duplicando la carga horaria; mantener la cursada anual con bloques de contenidos que se acrediten cuatrimestralmente o trimestralizar aquellas materias que pertenecen a un mismo campo de conocimiento, de modo que un mismo docente pueda dar tres por año y permita que cada alumno curse las materias que le resulten posibles de acuerdo a su realidad” (ibídem, 49).

Por ende, la implementación de la propuesta en el transcurso de los próximos años podría mostrar un escenario variopinto y tensionado marcado por un diseño curricular más prescriptivo que, sin embargo, será apropiado de manera dispar por cerca de un millar de instituciones que existen actualmente en el territorio bonaerense (ibídem: 44) que ya no dispondrán, además, de aquellos espacios de diseño institucional que poseían en el anterior diseño para adaptarse a los nuevos requerimientos.

› ***Algunas conclusiones e interrogantes para el debate.***

La reforma curricular de la Escuela Secundaria de adultos bonaerense que se desarrollará en los próximos años estaría conduciendo a la implementación de un currículum que, en su dimensión intencional, mantendría una clasificación del conocimiento educativo relativamente rígida y jerárquica al reforzar la separación entre disciplinas y eliminar aquellos espacios, como el de Formación Especializada, donde la misma tenía más posibilidades de atenuarse (Bernstein, 1988).

Por otra parte, sin embargo, en la dimensión de su implementación el futuro currículum estaría exhibiendo algún grado de flexibilización en el enmarcamiento de dicho conocimiento educativo, reflejado en la intención de modificar sustancialmente el formato de las materias y la metodología para dictarlas. Mientras el qué se enseña se vuelve más rígido, el cómo, cuándo y dónde se lo enseña parecería dirigirse hacia una flexibilización notoria.

Sólo cuando la propuesta tenga algún tiempo de implementada podremos atender a la dimensión obtenida, es decir, las formas en que la misma fue percibida y apropiada por el personal directivo, docente y los alumnos del nivel. Aunque, teniendo en cuenta el alto grado de autonomía que cada escuela tendrá para implementarla, podríamos adelantar que esta dimensión tendrá un grado de disparidad importante entre las diversas orientaciones del nuevo currículum, las distintas franjas etarias de la población estudiantil y las múltiples regiones socioeconómicas en que está dividida la provincia de Buenos Aires.

Quizá la nueva propuesta, una vez implementada, permita el avance, al menos en los niveles de implementación y consecución del currículum, de modalidades prácticas como las analizadas en un apartado anterior que se oponen a una concepción técnico-instrumental y revalorizan la investigación y el rol del docente como facilitador del aprendizaje (Feldman, 1999; Rogers y Freiberg, 1996, Stenhouse, 1984 y Schwab, 1974).

¿Qué motivos conducen a la elaboración de esta reforma? ¿Por qué programas educativos externos y temporales interpelan exitosamente el nivel de Educación de Adultos y conducen a replantear su currículum en todas sus dimensiones?

Por un lado es evidente la intención del Estado de recuperar presencia, a través de un aumento de la prescripción curricular, de su capacidad de moldear identidades a través del sistema educativo al mismo tiempo que le quita a lo local esa facultad (Bernstein, 1997). En una Escuela Secundaria que, en la última década, se ha reconfigurado definitivamente como un nivel de masas que replica las características de la Educación Primaria (Viñao Frago, 2002), y donde se ha instalado con fuerza la concepción de “educación a lo largo de la vida” una franja de población mayor entra en aquel campo de acción del Estado que busca excluir, silenciar, omitir aquellas prácticas que no han sido normalizadas por él, como antes lo hiciera en la Escuela Primaria (Palamidessi, 2006).

Por otra parte, el número nada insignificante de egresados de dicho programa demuestra que, con otras modalidades de cursada más flexibles, es posible llegar a sectores de la población que, en su interés por acceder a la educación, antes habían estado marginados o habían optado por experiencias no formales alternativas con escaso o nulo control estatal y más cercanas a la acción de movimientos sociales muchas veces opuesta a ella (Ampudia, 2010).

El interés por implementar cuestiones como la semipresencialidad o la cuatrimestralización de materias podría significar que algunas de estas metodologías, antes aplicadas en experiencias no formales e incluso refractarias de la educación estatal, podrían resultar útiles para el Estado en una franja de la población que debe compartir el tiempo dedicado al estudio con aquel insumido en el trabajo o la familia. Podría tratarse de un nuevo proceso donde el Estado institucionaliza y sistematiza un conjunto de prácticas anteriormente dispersas y contradictorias entre sí (Viñao Frago, 2002).

Pero también podría tratarse de un reconocimiento de que, en la búsqueda de reforzar una identidad pedagógica centrada y prospectiva (Bernstein, 1997), el Estado no puede optar meramente por excluir aquellas identidades que se forman en la sociedad civil y que, producto de los cambios sociales, económicos y culturales que experimentó en las últimas dos décadas en el país, conciben a la educación de la misma forma que al mundo del trabajo: mucho más flexible, fluida, inestable y precaria.

Finalmente, si los agentes y agencias vinculados con la construcción del currículum en la arena política y estatal han privilegiado, también en los últimos veinte años, la intención de moldear una identidad fundada en la construcción de ciudadanía y la formación para el trabajo, con énfasis en aquellas tareas donde el mismo es autónomo, es necesario un diseño curricular que resalte esos aspectos en asignaturas y orientaciones.

Inclusión, permanencia y terminalidad se han convertido en los paradigmas que sostienen un modelo de Educación Secundaria de masas en Argentina y la Provincia de Buenos Aires. La implementación de esta nueva propuesta curricular en la Secundaria de Adultos deja abierto al análisis futuro acerca de sus resultados y hasta qué punto esa modalidad podrá incluirse en estos nuevos paradigmas.

› *Bibliografía*

- ACKER, J. (2003): "Curriculum perspectives: an introduction", en VAN DEN AKKER, J.; W.KUIPER & U. HAMEYER (eds.): Curriculum landscape and trends. Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- AMPUDIA, M. (2010). "Movimientos sociales, Sujetos y Territorios de la Educación Popular en la Argentina de la década del 2000". En ELISALDE, R; NARDULLI, J.P. Y CALVAGNO, J. Trabajadores y Educación. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales. Buenos Aires, Buenos Libros.
- BAUMAN, Z. (2005): "Educar al pueblo", en BAUMAN, Z.: Legisladores e intérpretes. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 101-118.
- BAUMAN, Z. (2012): Sobre la educación en el mundo líquido. Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2001): La Sociedad Individualizada. Madrid, Cátedra.
- BAUMAN, Z. (1999): Modernidad líquida. Buenos Aires, FCE.
- BERNSTEIN, B. (1988): "Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", en BERNSTEIN, B.: Clases, códigos y control II. Madrid, Akal.

- BERNSTEIN, B. (1997): "Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas". CHILE, CIDE, Doc. Nº 13.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2013): "Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Documento base para la discusión y consulta". En Jornada Institucional 12 de noviembre de 2013. Dispositivo de Trabajo. La Plata, pp. 40-54.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2014): Jornadas institucionales febrero 2014. Dispositivo de trabajo. La Plata, pp. 55-61 y 96-101.
- ELIAS, N. (1993) El proceso de la civilización. Buenos Aires, FCE.
- EGAN, K. (2000): Mentas educadas. Buenos Aires, Paidós.
- FELDMAN, D (1999): Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, AIQUE.
- FOUCAULT, M. (2002): Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GIDDENS, A (1993). Consecuencias de la modernidad. Madrid, Alianza.
- GOODSON, I. (1995): Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona, Pomares Corredor.
- GOODSON, I. (2006): "Procesos socio-históricos del cambio curricular", en BENAVIDES, A. y BRASLAVSKY, C.: El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires, Granica.
- GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (2000) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, AIQUE.
- HIRST, P. (1977): "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento", en PETERS, R. S.: Filosofía de la Educación. México, Fondo de Cultura Económica.
- IOVANOVIICH, M. (2002): Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza. Buenos Aires, Mimeo.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206. (2011). Buenos Aires, Ediciones del País.
- LEY DE EDUCACIÓN 13.688 DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2011). Buenos Aires, Ediciones del País.
- PALAMIDESSI, M. (2006): "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo", en TERIGI F.: Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI. Buenos Aires, OSDE, pp.131-155.
- ROGERS, C. y FREIBERG, J. (1996): Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- SCHWAB, J. (1974): Un lenguaje práctico para la planificación del currículo. Buenos Aires, El Ateneo.
- SENNET, R. (2006). La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Buenos Aires, Anagrama.
- SIBILA, P. (2010): "¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿Y sería deseable?)". En PEIRONE, F. La escuela alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno. Córdoba, Salida al Mar, Pp. 163-193.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid.
- TYLER, R. (1973): Principios básicos del curriculum. Buenos Aires, Troquel.

VIÑAO FRAGO, A. (2002): Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid, Morata.

El derecho a la educación en escenarios de privatización educativa

ANTOÑANA, María Celeste/UNLPam-mceleste66@hotmail.com

DOMÍNGUEZ, María Marcela/UNLPam-mmdominguez@live.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

> Resumen

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “La educación secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores” que desarrolla un equipo de docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

El proyecto propone aportar conocimiento para la comprensión de la configuración actual de la educación secundaria en la jurisdicción. Las indagaciones se orientan a analizar los cambios, continuidades y tendencias en la reconfiguración de la estructura impuesta por reforma de los `90 para dar cumplimiento a las prescripciones de la política educativa actual.

En esta presentación, el problema de análisis interpela las estrategias diseñadas para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, orientadas por el mandato de la obligatoriedad y el imperativo de la inclusión. Para ello, focaliza el examen de las características del funcionamiento de la oferta educativa de “gestión privada” y habilita el análisis de las modalidades que asume la dinámica de frontera entre lo público y lo privado.

La ponencia reconstruye las particularidades de la configuración de la oferta educativa privada para el nivel secundario en La Pampa. El proceso histórico de desarrollo del sector está atravesado por tensiones y contradicciones que traducen diferentes etapas de las políticas educativas nacionales y locales. También, revela las diferencias en la organización, el funcionamiento y las necesidades sociales que atienden las escuelas privadas según se ubiquen en pequeñas localidades o en ciudades de mayor concentración poblacional, y en los casos en que constituyen la única oferta educativa para la comunidad. Finalmente, establece relaciones entre procesos de privatización educativa y procesos de creciente fragmentación del sistema educativo provincial. Las indagaciones avanzan en el análisis del denominador común asentado en la naturalización de la privatización de la prestación educativa con financiamiento público y la distinción de particularidades al interior del sector.

El examen de algunos efectos de la política educativa actual, recurriendo a estadísticas oficiales, da cuenta del crecimiento de la oferta privada para el nivel secundario en la provincia en sintonía con la tendencia nacional señalada en algunas publicaciones recientes. Más aún, la política

educativa en la jurisdicción es contributiva del proceso de naturalización de diversas formas de privatización educativa.

Constituyen las primeras sistematizaciones acerca de un tema que no ha sido abordado en nuestras investigaciones y que cuenta con escasos antecedentes en el medio local¹.

Se utilizan técnicas de recolección y análisis de información estadística, normativa y documentos oficiales, entrevistas a funcionarios y docentes.

› *Las formas de privatización de la educación*

El sistema educativo en Argentina se constituyó como un sistema mixto, marcado por la oposición entre concepciones subsidiaristas, defensoras del papel de la familia y la Iglesia, y concepciones defensoras de la responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación y de su condición de pública. Esta disputa se expresó de diferentes maneras en diferentes momentos históricos cuyo abordaje excede los propósitos de esta presentación. Importa sostener que la escuela pública como promesa ó como realidad, logró convertirse en la referencia de una sociedad democrática

En nuestro marco analítico, la esencia de “lo público” reside en el reconocimiento de “asuntos de interés general” y “capacidades colectivas” que el Estado *debe* garantizar para hacer realidad la promesa democrática (Iazzeta, 2008).

Las tendencias de privatización son fundamentales en el cambio que se está produciendo de considerar a la educación como un *bien público* que sirve a toda la sociedad, a pasar a considerarla como un *bien privado* que sirve a los intereses de las personas con mayor grado de educación, de los empresarios y de la economía (Ball y Youdell, 2007).

Una serie de estudios recientesⁱⁱ dan cuenta de un proceso sostenido de crecimiento y consolidación de proveedores privados de educación que es paralelo al creciente compromiso de los estados provinciales con su financiamiento.

Vior y Rodríguez (2012) lo caracterizan como un proceso de expansión y naturalización de las diversas formas de privatización de la educación cuyos efectos concretos son la devaluación de la educación pública como bien universal y del papel del Estado como garante de su distribución igualitaria. Efectos antidemocráticos encubiertos por un discurso de recuperación del Estado que evita abordar seriamente el deterioro de la educación pública y ofrece garantías crecientes para el desarrollo de la educación privada.

Son muchas y evidentes las tendencias políticas que pueden considerarse formas de privatización y que están presentes en las políticas educativas de algunos gobiernos nacionales y organizaciones internacionales.

Partimos de una definición amplia y descriptiva del proceso privatizador: privatizar significa delegar responsabilidades públicas a organizaciones o entidades privadas. Estas formas de delegación pueden realizarse de muy diversas y complejas maneras, la más evidente de ellas es la venta de empresas públicas a capitales privados (Donahue en Gentili, 2000)

De las formas de delegación posibles, los procesos analizados en este trabajo expresan algunos de los modos que asume la privatización de la prestación, esto es: la delegación de la provisión de los servicios educativos a individuos, grupos o entidades privadas, manteniendo el financiamiento público de los mismos. Esta delegación no implica necesariamente una reducción de la responsabilidad financiera (a veces significa lo contrario), sino la transferencia de determinadas responsabilidades de gestión, planificación y acción educativas, que pasan a ser suministradas por ámbitos o agentes privados, manteniendo el financiamiento estatal (Gentili, 2000)

En el campo educativo, privatizar puede significar, al mismo tiempo, una reducción de la inversión pública y la reorientación del gasto gubernamental. Privatizar no significa, sólo, la reducción del Estado sino, también, la redefinición de sus funciones: una redefinición que establece una nueva dinámica en las fronteras entre lo público y lo privado.

Desde la segunda mitad del siglo XX las políticas educativas se caracterizan por una redefinición del rol del Estado que se traduce en el progresivo desentendimiento de su responsabilidad en el financiamiento de la educación pública. Sin embargo, al mismo tiempo, no siempre esto ha ido de la mano de una reducción de los presupuestos educativos nacionales. Lo que ha sucedido es que los recursos públicos han sido reorientados en una dirección claramente beneficiosa para determinados grupos sociales.

› *El proceso de estructuración de la oferta privada en la jurisdicción y el marco normativo legitimador*

El proceso de desarrollo de la oferta privada para el nivel secundario en la provincia de La Pampa debe contextualizarse en el marco de la institucionalización y expansión del nivel en la jurisdicción. Sintéticamente, es posible identificar tres etapas en la consolidación de la oferta privada:

Período que abarca las tres primeras décadas del Siglo XX. Etapa impulsada por congregaciones religiosas católicas que fundan establecimientos privados en las principales localidades del entonces Territorio Nacional de la Pampa Central; totalizando seis establecimientos, sin subsidio estatal, en las localidades de Santa Rosa (dos), General Acha, Intendente Alvear, Victorica y General Pico.

Este período es caracterizado por Vior y Rodríguez (2012) como componente residual en el Estado docente, donde el Estado se reserva para sí el rol principal en la provisión y regulación del servicio educativo, garantizando la libertad de enseñar pero reservándose el otorgamiento de certificados y títulos. La regulación de las llamadas “escuelas particulares” estaba dada por la Constitución Nacional; la Ley N° 954 “De libertad de enseñanza”, de 1878; y la Ley 1420 “De educación común”, de 1884. Las escuelas secundarias religiosas ofrecían, además del servicio educativo, otro de residencia estudiantil para adolescentes de familias acomodadas del interior del territorio. Parte del financiamiento escolar estaba dado por el cobro del pensionado.

Período de las décadas del '50 al '80, entre la provincialización en 1951 y los primeros años

de la recuperación democrática. Es la etapa de mayor crecimiento con 27 establecimientos en el interior de la provincia. Respondiendo a una demanda no satisfecha por el Estado nacional y provincial los actores sociales de las localidades se organizan para cubrir necesidades educativas. La etapa se caracteriza por la consolidación del principio de subsidiariedad del Estado que se expresa, por un lado, en el desarrollo de un sistema de financiamiento público a las instituciones privadas; y, por otro, a través de la legitimación social y política del papel de los proveedores privados de educación (Vior y Rodríguez, 2012).

La creación de la Superintendencia Nacional de Educación Privada (SNEP), en 1960, facilita la organización de vecinos en Comisiones Propietarias para la fundación de escuelas secundarias, la mayoría no religiosas, en las diferentes localidades.

Es notoria la ausencia del Estado provincial en la creación de escuelas secundarias públicas aún después de la provincialización, tendencia que se revierte a partir de 1984 cuando funda nuevos establecimientos, algunos de ellos producto de la movilización ciudadana y concentrados en las dos localidades más importantes de la provincia (Santa Rosa y General Pico)

Período entre fines de la década del '80 y principios de la década del '90. Es la etapa menos relevante en términos de creación de establecimientos (cuatro) pero la más significativa en tanto potencia el desarrollo de procesos de diferenciación de la oferta educativa, al interior del sector privado y entre privado – público, y cuyos efectos se expresan en la fisonomía actual del nivel.

La etapa se caracteriza por un cambio profundo en la concepción de categorías centrales de la política educativa, tales como el rol del Estado y el sentido de lo público, que se expresan en las prescripciones de la Reforma Educativa de los '90 amparadas en un paradigma importado de concepciones administrativistas promovidas por los organismos de financiamiento internacional.

Entre 1991 y 1993 se aprobaron dos leyes que, por primera vez, regularon simultáneamente la educación pública y la educación privada. La Ley de Transferencia (N° 24.049), en diciembre de 1991, traspasó a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires todas las instituciones –públicas y privadas- de educación media y de educación superior no universitaria.

La Ley Federal de Educación (N° 24.195), en 1993, otorgó respaldo legal definitivo al definir a toda la educación como pública y diferenciar a las instituciones por el tipo de gestión: estatal o privada. Lo que implicó el abandono de la diferenciación entre “oficial/público” y “particular/privado”, base de la legitimación de la educación estatal (garante de los intereses comunes), para sustituirla por la distinción entre “público de gestión estatal” y “público de gestión privada”, ocultando la propiedad de las instituciones.

La Ley Federal consagró los principios político educativo defendidos por el conservadurismo en los siglos XIX y XX y retoma la concepción de la educación como derecho natural y de la subsidiariedad del Estado en materia educativa. Esta norma jurídica instituye que la responsabilidad por prestar servicio educativo es de todos en general y de nadie en particular. Consagra la concepción de educación como “responsabilidad común”, debilitando objetivamente la responsabilidad estatal por el sostenimiento, promoción y expansión de la educación pública (Barco, Silvia s/d)

En la provincia de La Pampa la Ley Provincial de Educación (año 1996) respondió en sus

orientaciones, estructura y contenidos a los lineamientos establecidos por la Ley Federal. La implantación de la nueva estructura implicó el desmantelamiento del nivel medio y su reconfiguración en dos niveles: el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica (EGB3) y el Nivel Polimodal. La organización institucional y académica del Tercer Ciclo tuvo características específicas, conocidas como el “modelo La Pampa” (Cayre, Domínguez y La Bionda, 2003). La implementación del Nivel Polimodal se caracterizó por la ruptura del ciclo de enseñanza media, como consecuencia de la organización del tercer ciclo como escuela intermedia en un local aparte; la restricción de la oferta de nivel; la descualificación profesional de los profesores de enseñanza media, al otorgarles funciones en áreas curriculares distintas a las de su especialidad y sin oferta de formación en servicio.

La herencia de la reforma de los noventa debe ser puesta en consideración para cualquier propuesta de reforma. Las condiciones materiales y simbólicas construidas por ella configuran el escenario actual para cuya modificación no alcanzan las formulaciones discursivas.

› *Características actuales de la educación de gestión privada para el nivel secundario. La naturalización de la privatización*

La ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel secundario es una de las marcas relevantes que orienta la reforma educativa a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación. El desafío de las políticas educativas es garantizar no sólo la incorporación de más estudiantes al sistema, sino el acceso al conocimiento como garantía de cumplimiento del derecho a la educación.

En cumplimiento del mandato de la obligatoriedad la provincia comenzó la implementación del secundario en el año 2010, y definió el modo en que se reestructuraría el sistema impuesto por la Ley Federal. Sintéticamente implicó reconvertir a todas los establecimientos, estatales y privados, de Tercer Ciclo y de nivel Polimodal en escuelas secundarias.

El análisis de algunos efectos de la política educativa actual, recurriendo a la información de estadísticas oficialesⁱⁱⁱ, da cuenta del crecimiento de la educación privada en la jurisdicción en sintonía con la tendencia nacional ya mencionada.

Importa señalar que en Censo Nacional de 2010 la ubica a La Pampa en el 3er lugar entre las jurisdicciones con menor cantidad de habitantes de la Argentina. Del mismo modo, la provincia forma parte del conjunto de provincias con menor cantidad de alumnos en edad escolar. El sistema educativo pampeano se encontraba en el año 2010 entre los más pequeños del país.

Al comenzar la implementación de la obligatoriedad del secundario el total de establecimientos de educación secundaria era de 125, de las cuales 37 son escuelas privadas distribuidas en la franja este de la provincia, que concentra el mayor desarrollo poblacional y productivo. Otra particularidad es que 14 de ellas constituían única oferta en la localidad convirtiendo a la escuela secundaria privada es la única alternativa existente.

El número de establecimientos se mantiene estable desde los primeros años de la década del '90 en que se registraron las últimas creaciones. Razón por la cual el crecimiento de la oferta privada no se expresa en la creación de nuevos establecimientos sino en el aumento de la matrícula.

En el período 2009 (año previo a la implementación de la estructura prescripta por la LEN) a 2012, considerando la matrícula total de todos los niveles, la matrícula privada aumentó el 17% y la pública cayó 2%.

Atendiendo a la participación privada sobre el total de la matrícula provincial, los alumnos en establecimientos privados representaban en 2001 el 12,4%; en 2009 el 16,12% y en 2012 el 17,69%.

En el caso de la oferta para el nivel secundario la participación privada es aún mayor y progresa de la siguiente manera: en 2001 el 18%; en 2009 el 19,4%; en 2012 alcanza el 25,8% de la matrícula total.

El análisis del comportamiento de la matrícula al interior del sector privado muestra que en los establecimientos ubicados en localidades del interior el incremento acompaña el crecimiento vegetativo de la población. En cambio, en las escuelas privadas de la capital provincial el crecimiento de la matrícula ha sido acompañado con la creación de divisiones y, fundamentalmente, el aumento del número de estudiantes por curso contrariando lo dispuesto en la normativa vigente^{iv}. Estos indicadores, sumado a características del funcionamiento a que referiremos más adelante permite verificar el progresivo pasaje de los sectores de mayores ingresos de la escuela estatal a la privada. El proceso contribuye a una creciente diferenciación de circuitos sociales de escolarización dentro de los propios sectores estatal y privado.

A continuación se describen algunas de las características del funcionamiento del sector privado advirtiendo que el análisis no admite generalizaciones en tanto, como anticipamos, su configuración actual es resultado de un proceso complejo y contradictorio.

Como rasgos comunes de las escuelas secundarias privadas pueden señalarse su origen no confesional sino comunitario, es decir que las escuelas han sido creadas en su mayoría por las propias comunidades para cubrir necesidades donde el Estado no llegaba.

Además, la integración del sector privado al sistema educativo provincial es una característica compartida con otras provincias de la región patagónica y se explica, entre otras cuestiones, por las dimensiones del sistema y, para el caso de La Pampa, por la capacidad de control que el Ministerio de Educación de la provincia ejerce sobre todos los niveles e instituciones del sistema. La supervisión de la gestión pedagógica está a cargo de la Dirección de Nivel Secundario; así, los supervisores, llamados coordinadores, no provienen del propio sector privado, sino que las escuelas son controladas por personal que ha hecho toda su carrera dentro del sector público. Cada área de coordinación incluye establecimientos de gestión estatal y privada.

A diferencia de las escuelas públicas, en las privadas los directores y/o propietarios, tienen la libertad de seleccionar a docentes y alumnos, en el caso de estos últimos con algunas diferencias según el tipo de institución.

Las condiciones laborales de los docentes de privada se rigen, al igual que los del sector estatal, por el *Estatuto del Trabajador de la Educación*; pero se realiza por fuera de lo establecido en

el mismo la selección de personal y la finalización de la relación laboral.

Para la matriculación de los alumnos, en los casos de las localidades donde la escuela privada es única oferta no existen mecanismos de selección de matrícula, las instituciones deben posibilitar el ingreso de los alumnos sin otros requisitos que los establecidos para las instituciones de gestión estatal^v. En localidades pequeñas del interior con una escuela secundaria privada y una estatal la matrícula proveniente de la primaria “se distribuye de manera equilibrada acordando con los directivos de las escuelas y las familias”^{vi}. Los márgenes de “discrecionalidad” para seleccionar matrícula aumentan en las localidades con mayor población y mayor oferta de establecimientos privados. En el caso de algunas escuelas privadas de la capital provincial hemos constatado el desarrollo de un proceso de selección que incluye entre sus requisitos antecedentes escolares, entrevistas y cartas de recomendación.

Otra característica es que las escuelas secundarias privadas están excluidas de los planes y programas que con financiamiento nacional se implementan en la provincia: Plan de Mejora, Conectar Igualdad, Sábados con Actividades Juveniles, Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Tales programas se presentan como herramientas de política educativa para hacer efectivo el derecho a la educación establecido por el marco legal vigente, orientándose a promover mayor igualdad y oportunidades educativas.

El crecimiento de la matrícula de la educación privada en el nivel secundario es acompañado por el aumento del financiamiento con fondos públicos. La Pampa se ubica entre las provincias con un muy alto peso del financiamiento estatal en el conjunto del subsistema.

Los aportes estatales a la educación privada comparten las cualidades señaladas por Rivas (2010) para todo el sistema nacional: son opacos, discrecionales y potencialmente injustos en su distribución.

A partir del año 2010 el Estado provincial subsidia de manera permanente con el 100% a todos los establecimientos privados secundarios. El subsidio se materializa por la vía del pago de salarios docentes. Las instituciones que son oferta única reciben, además, un aporte mensual por alumno matriculado. La justificación en el discurso oficial se inscribe en imperativo de garantizar la obligatoriedad, fundamentalmente en las localidades en que la oferta privada constituye la única opción.

La normativa vigente exige que las instituciones privadas que perciben el 100% de aporte estatal deban otorgar el 10% de becas entre los alumnos matriculados^{vii}.

La información sobre los criterios de asignación de recursos no está disponible al acceso público. Tampoco son claros los mecanismos de control del grado de cumplimiento de la obligación de otorgar becas y se ha desregulado crecientemente el cobro de aranceles adicionales.

En relación con el cobro de aranceles, no hay criterios que pauten montos ni mecanismos de control establecidos con claridad. La normativa sólo expresa la posibilidad de percibir una cuota por matrícula y no más de diez cuotas mensuales^{viii}. Hemos constatado una diversidad de situaciones en relación al monto de las cuotas: desde valores similares a la contribución voluntaria que solicita una cooperadora de escuela pública (en escuelas de localidades del interior); otra franja de instituciones con cuotas que rondan los \$ 300; hasta aranceles que superan los \$ 1000.

La última característica se vincula al sentido y finalidad de las escuelas privadas según su origen y situación actual. Un importante grupo está constituido por escuelas privadas de origen comunitario, propiedad de particulares, que fueron creadas en localidades del interior para cubrir necesidades educativas donde “el Estado no llegaba”. Tienen escasos o nulos mecanismos de selección de matrícula y perciben cuotas similares al pago de una cooperadora.

En los centros urbanos de mayor concentración de población conviven escuelas privadas con criterios y prácticas selectivas y “elitizantes”; junto a otras con sentidos y prácticas democráticas.

La exposición, sintética, de algunas características del funcionamiento de las escuelas privadas da cuenta del establecimiento de dinámicas diferentes y diferenciadoras al interior del propio sector. También, habilita el análisis de las modalidades que asume la dinámica de frontera entre lo público y lo privado^{ix}.

La definición de toda la educación como pública y la distinción según el tipo de gestión, estatal o privada, enmascara la existencia de instituciones heterogéneas en sus dinámicas de funcionamiento, en sus posibilidades de acceso a recursos, en el perfil de sus docentes y el tipo de alumnos que convocan (Gentili, 2011).

› *Cierre provisorio: Tensiones en la garantía del derecho a la educación*

En un contexto discursivo de amplio rechazo a las políticas de los '90 las actuales políticas públicas en el sector educativo promueven la superación de la desigualdad social, producto de las políticas neoliberales de la segunda mitad del siglo XX, privilegiando su intervención en la mejora de la calidad de la educación y el cumplimiento del derecho a la educación.

Sostenemos que tal prédica se desarrolla en un escenario configurado en la segunda mitad del Siglo XX y consolidado con la reforma educativa de los '90 como expresión del proyecto neoliberal – neoconservador, que impone condiciones estructurales que no son cuestionadas por las propuestas de reforma actual y se expresan como continuidades.

No se cuestionó ni se cuestiona la transferencia de instituciones a las jurisdicciones provinciales sin acompañamiento financiero, realizada en el año 1991, y que contribuyera a profundizar la segmentación del sistema educativo. Más aún, el proceso de diferenciación interjurisdiccional se ha visto agravado por un arbitrario y desigual sistema de coparticipación que mina las bases del declamado federalismo y cuya complejidad excede los alcances de este trabajo.

La Ley de Educación Nacional conservó la definición de toda la educación como pública con la distinción entre gestión estatal y gestión privada, e incorpora nuevas categorías de gestión: la social y la cooperativa.

El análisis realizado da cuenta de características que permiten afirmar que la política educativa en la jurisdicción es contributiva del proceso de naturalización de la privatización de la prestación educativa con financiamiento público y de la persistente devaluación de la educación

pública. Ya sea a través de políticas activas o de “no-políticas” nuestros análisis constatan la profundización de procesos de diferenciación educativa al interior de los sectores privado y público.

El reconocimiento legal del derecho a la educación es una conquista, no menor, en el plano de la legislación. En contextos de desigualdad social el desafío pendiente es asegurar la condición de pública de la escuela, garante del bien común, desmantelando complejas formas de exclusión educativa que niegan el ejercicio del derecho a la educación.

La privatización escolar crea condiciones favorables a una más amplia concentración y monopolio del poder educativo. Las consecuencias de este proceso son evidentemente antidemocráticas: la dualización del sistema se profundiza. “Ganadores” y “perdedores” en la distribución diferencial de los bienes educativos van cristalizando sus posiciones en sistemas escolares marcados por la desigualdad y la negación brutal del derecho a la educación (Gentili, 2000)

> *Notas*

i Una primera versión de este trabajo fue presentada en el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional de Comahue, octubre de 2013.

ii Cfr Vior, Misuraca y Mas Rocha (2009); Mezzadra y Rivas (2010); Gasparini, Leonardo; Monserrat Serio, David Jaume y Vázquez, Emmanuel (2011); Vior (2012)

iii La información estadística se obtiene de informes oficiales elaborados por el Area de Estadística, Investigación y Evaluación para el Planeamiento y la Gestión Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. También se utilizan datos del Censo Nacional del año 2010.

iv Cfr Decreto N° 423/2011, Reglamentación parcial de la Ley de Educación Provincial N° 2511 en lo correspondiente al Título III “Educación de Gestión Privada”. El Artículo 92 establece mínimo de alumnos por división (20) y máximos que justifican desdoblamiento de divisiones. En las escuelas privadas del circuito “privilegiado” el número de estudiantes por curso es de 40.

v Artículo 90, d3. Decreto N° 423/2011

vi Entrevista a Coordinadora de Área.

vii Artículo 90, h. Decreto N° 423/2011

viii Artículo 92. Decreto N1 423/2011

ix Tomamos el concepto de dinámica de frontera siguiendo a Pablo Gentili (2011)

> *Bibliografía*

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah (2007) Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. Bruselas, Internacional de la Educación / V Congreso Mundial

BARCO, Silvia El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. Mimeo s/d edición.

- Cayre, María Marta; Domínguez, María Marcela y La Bionda, Gloria (2003) "La Reforma Educativa en la provincia de La Pampa. El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. "Nuevos" perfiles de gestión para "Lo más nuevo de la nueva educación". XVI Jornadas de Investigación Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución CFE 79/09 "Plan Nacional de Educación Obligatoria"
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución CFE Nº 84/09 "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria".
- DINIECE - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011). "La transformación del nivel secundario 2006-2009", *Boletín* número 9. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- DOMÍNGUEZ, Marcela y ZANDRINO, María Elena (2004) El discurso de la reforma: estrategias en la búsqueda de adhesión. La política educativa en la provincia de La Pampa (1984-1996). En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen 2, General Pico.
- DOMÍNGUEZ, María Marcela (2013) El derecho a la educación: tensiones en la frontera entre público y privado. Mesa Temática Abierta: Políticas Educativas y Derecho a la Educación. Debates, iniciativas y proyectos en América Latina. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de COMAHUE
- FELDFEBER, M. (2003) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo, Ediciones Novedades Educativas, Argentina
- FERNANDEZ, M.A.; LEMOS, M. L. y WIÑAR, D. (1997), La Argentina fragmentada. El caso de la Educación, Miño y Dávila Editores, I.I.C.E, Buenos Aires.
- GASPARINI, Leonardo; MONSERRAT SERIO, David Jaume y VÁZQUEZ, Emmanuel (2011) La Segregación Escolar en Argentina Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales, CEDLAS. Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata Documento de Trabajo Nro. 123 ISSN 1853-0168
- GENTILI, Pablo (2000) Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. SUATEA - América Latina
- GENTILI, Pablo (2011) Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Ed Siglo XXI, Buenos Aires.
- IAZZETTA, Osvaldo (2008). Lo público, lo estatal y la democracia. Iconos, Revista de Ciencias Sociales. Buenos Aires, N° 32: 49-60.
- INDEC (s/f). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Resultados definitivos, Cuarta Publicación*. Disponible en:
http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/analisis_cuarta_publicacion.pdf
- MEZZADRA, Florencia; RIVAS, Axel (2010). Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, CIPPEC. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social. Documento de Trabajo N° 51, noviembre de 2010.

- PAVIGLIANITI, Norma (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. OPFLY. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Serie Fichas de Cátedra. Buenos Aires.
- RIVAS, Axel (2003) Proyecto "Las provincias educativas" Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. Informe jurisdiccional N° 17, La Pampa. Buenos Aires, *CIPPEC*
- RIVAS, Axel (2010) La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales a la educación de gestión privada. Buenos Aires, *CIPPEC*. Programa de Educación. Área de Desarrollo Social. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 86.
- VIOR, Susana; MISURACA, Ma. R.; MÁS ROCHA, Stella (comp.) (2009). Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas y los currículos y las instituciones? Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones
- VIOR, Susana (2012) Privatización de la educación: fragmentación y disolución de los 'intereses comunes' en la sociedad argentina 'posneoliberal'. Mimeo
- VIOR, S.; RODRÍGUEZ, L. (2012) La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. Revista Pro-posiçòes. Campinas, en prensa.

Obligatoriedad, retención y fortalecimiento de las trayectorias escolares del nivel secundario en contextos de marginación: una mirada desde los enfoques y estrategias de enseñanza

BARBASTE M. Virginia (FFyL / UBA) virginiabarbaste@hotmail.com

BRACAMONTE Isaías (FFyL / UBA)

ROMERO Yésica (FFyL / UBA)

SIRI María Sol (FFyL / UBA) - mssiri.88@gmail.com,

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Lengua y Literatura - Nivel Medio – Apropiación y significatividad de los contenidos – Cultura.*

» **Resumen**

Cuando la legislación argentina expande la obligatoriedad del Nivel Medio (2006), aparece como prioridad revisar los enfoques de enseñanza y estrategias didácticas que permitan retener en las escuelas a las comunidades más vulnerables, a fin de fortalecer sus trayectorias escolares. En este sentido, nos preguntamos qué tipos de enfoques y estrategias de enseñanza propician la inclusión con calidad de alumnos provenientes de contextos de marginación en las aulas de las escuelas medias. El encuadre metodológico que hemos adoptado consiste en un modo de operar cualitativo utilizando la Etnografía Educativa. Hemos realizado observaciones y entrevistas semi-estructuradas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, que recibe a alumnos de una villa de emergencia próxima, tomando como muestra un primer año de la misma en la asignatura Lengua y Literatura. En el momento de análisis de los datos obtenidos, tomamos aportes teóricos de distintos autores para iluminar los procesos observados. A partir de este trabajo de análisis encontramos un fuerte énfasis docente en sostener un enfoque de enseñanza “liberador/emancipador” (Fenstermacher y Soltis, 1999) que se articula con aspectos de las Teorías Pragmáticas de la Lengua (Desinano y Avendaño, 1994) desde lo epistemológico, y con un Enfoque Comunicativo (Cassany, 1998) desde la Didáctica de la Lengua. De esta manera, el propósito de liberar a los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas que circulan a su alrededor se engarza con la intención de reconocer y valorizar sus vivencias, y desde allí promover la apropiación de contenidos de Lengua y Literatura. Todo ello propiciaría la significación de los

mismos, a través de la atención de los sistemas de usos de la Lengua y la satisfacción del interés e idiosincrasia personal.

› *Introducción*

En la actualidad, es prioritario revisar los enfoques de enseñanza y las estrategias didácticas que permiten incluir y sostener con calidad a los alumnos de escuelas pertenecientes a comunidades vulnerables a fin de fortalecer sus trayectorias escolares. Esta necesidad resulta aún más relevante al expandirse la obligatoriedad del Nivel Medio argentino. La educación secundaria tuvo históricamente, en la Argentina, el objetivo de desarrollar a una clase dominante nacional. A partir de la Ley Federal de educación (1993) se produce un quiebre en esa lógica homogeneizadora y segregadora para plantear un formato más complejo, abierto y con múltiples combinatorias posibles. Sin embargo, es con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que se establece la obligatoriedad de la Educación Media. Esta ley apunta a lograr un sentido de integración social: desplaza la preocupación por la calidad a la inclusión de los alumnos que históricamente no pudieron acceder al nivel, y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal. Nuestro propósito es analizar qué tipos de enfoques y estrategias se vienen privilegiando en esta nueva coyuntura educativa-social para incluir en las escuelas a los sujetos educativos que provienen de contextos de exclusión de modo de alcanzar la inclusión con calidad a partir de las propuestas escolares

› *Marco Teórico*

En relación con los enfoques de enseñanza, creemos oportunos los aportes de Fenstermacher y Soltis (1999), en particular los enfoques del Liberador y Emancipador, en los que se ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales e íntegros. Se pone en primer plano el contenido para liberar la mente de los estudiantes de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad. La manera de dar clase está en gran medida influida por las maneras de la disciplina. Se busca capacitar para formar opiniones e ideas válidas (con un respaldo genuino) desarrollando la mente con la iniciación en un camino del saber.

Por otro lado, el Enfoque Comunicativo de la Lengua (Cassany, 1998) nos permite dar cuenta de la Didáctica de la Lengua que prevalece en las clases observadas. En este enfoque los planteamientos didácticos se sustentan en el concepto de competencia comunicativa, es decir, conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor. Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, trabajan con textos completos y auténticos (no creados especialmente para la educación) que permiten que los alumnos desarrollen relacionadas las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación. Sustenta la concepción de alumno como sujeto activo protagonista de su aprendizaje; trabaja propiciando el intercambio entre pares y docente en

relación con los textos producidos, de modo que la interacción produzca reflexiones constantes sobre el texto. Asimismo, se trabaja en el reconocimiento y corrección de errores, incorporando la reescritura como momento fundamental de todo proceso de redacción. Respecto de la Literatura, se busca que el alumno se implique con ella, de modo que le ayude a cuestionar, dialogar y enriquecer su propio mundo a fin de desarrollar una identidad lectora teniendo como punto de partida sus gustos e intereses.

Hemos encontrado pertinentes también los aportes de la Teoría Lingüística de la Pragmática (Desinano y Avendaño, 1994) desde lo epistemológico, en la que se incorpora la noción de lenguaje como acción. Al analizar los textos se toma en cuenta el efecto sobre el oyente, incorporando los componentes afectivos presentes en el discurso. Se plantea como punto de partida la elección de situaciones comunicativas relevantes que favorezcan el aprendizaje por descubrimiento, integrando los hechos y las palabras del mundo adolescente. El recorrido de la secuencia epistemológica parte de la intencionalidad de las situaciones comunicativas (pragmática) para pasar al tratamiento de las estrategias discursivas que se construyen a partir de esa intencionalidad. El campo de la enunciación será analizado lingüísticamente como texto en función del uso y no de la norma. Asimismo concibe al sujeto que aprende como sujeto histórico, contextualizado y activo; y al sujeto que enseña como aquel que plantea la situación de aprendizaje como investigación.

En correlato con la Teoría descrita, Carbone (2003) introduce el concepto de Competencia Comunicativa, la cual incluye a la Pragmática, entendida como el conocimiento del hablante/oyente acerca de los usos, estrategias, normas que rigen las relaciones comunicativas entre distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje e interpretación correcta de esos recursos, según las reglas aceptadas socialmente.

Respecto del conocimiento, Entel ofrece la concepción de conocimiento como Patrimonio Cultural, como saber significativo para una sociedad en un momento determinado, y como Construcción Social, producto del proceso de elaboración y/o reelaboración individual social, en el que intervienen factores culturales, socio-políticos y psicológicos (Braslavsky en Entel; 1987:10). Estas concepciones integran las nociones de conocimiento de dos formas: como entidad, atomizado y fragmentado; o como sistema, permitiendo analizar los textos en unidades semánticas discretas y observar cómo juegan éstas en el conjunto, lo cual facilita la producción de textos por parte de los estudiantes y la comprensión de los contenidos importantes y accesorios de un discurso en una totalidad dialéctica. De estas nociones desprende la idea del modo procesual del conocimiento, como aquel en el que se percibe inicialmente el todo y luego cada elemento en la totalidad como producto de un proceso; en lugar de excluir las contradicciones, las considera como motores de cambio. Considera que en la actividad de conocer el sujeto no es pasivo ni abstracto, sino que participa en la construcción y/o re-construcción de sus procesos de aprendizaje.

En relación a la relevancia de los contenidos para el alumno y posibilidad de apropiación, Quiroz (1993) enuncia los modos de empleo del saber científico en la vida cotidiana, los cuales permiten que el contenido académico sea integrable para los estudiantes: como guía del saber práctico, como satisfacción del interés y la curiosidad de los alumnos, y como requerimiento de

ambientes sociales particulares. La apropiación de los contenidos científicos del currículo formal por los estudiantes es sólo una posibilidad dentro de la vida escolar, se prevé para ello la necesidad tanto de habilidades didácticas por parte del docente como también condiciones materiales mínimas para el trabajo docente.

Refiriendo a la relación entre la literatura y otros objetos de la cultura, De Diego (2012) plantea que desde siempre la literatura se hizo cargo de los conflictos culturales que atraviesan la vida social. Sin embargo, el nuevo estadio del objeto de la literatura se caracteriza por ampliar la mirada hacia otros objetos de la cultura.

No podemos dejar de mencionar el lugar que la Gramática ocupa dentro del proceso de escritura: su función correctiva o de revisión. Tomamos los aportes de Bravo (2012) en cuanto plantea que didácticamente la Gramática supone un momento concreto de intervención y toma de decisiones en una clase: en los textos escogidos, carpetas de los alumnos o planificaciones docentes. En lo que concierne a nuestro análisis, observamos que la gramática aparece cumpliendo una función correctiva o de revisión: se escribe un texto, se devuelve con marcas, se analiza el error y se trabaja con él constructivamente hacia la autocorrección para abrir de allí un repertorio de estudio gramatical que invita a corregir. Se le otorga gran relevancia al error como una instancia de aprendizaje, acudiendo a la gramática como clave de reflexión en el proceso de construcción de un texto para establecer un nexo con la escritura.

› *Metodología*

El encuadre metodológico que hemos adoptado consiste en un modo de operar cualitativo utilizando la Etnografía Educativa. Hemos realizado observaciones y entrevistas semi-estructuradas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, que recibe a alumnos de una villa de emergencia próxima. En una primera instancia, hemos hecho una jornada de inmersión institucional, en la que pudimos captar algunos sentidos construidos por los sujetos que asisten a esta escuela en particular (equipo directivo, planta docente, preceptores y alumnado). Durante esta primera instancia encontramos una escuela definida por una cultura institucional de tipo “cuestión de concertación”, evidenciando una constante apertura al diálogo y un trabajo de los conflictos desde la mediación. Nos llamó la atención tanto el sistema de convivencia institucional para regular las relaciones entre adultos y jóvenes a través de la búsqueda de consenso y compromiso, como la búsqueda pedagógica-didáctica basada en la contención y generación de un sentimiento de pertenencia e inclusión, que permite el desarrollo de proyectos didácticos concertados desde el respeto de la diversidad cultural de los alumnos. Con estas primeras categorías surgidas desde nuestra empiria, realizamos una segunda instancia, basada en la observación de clases de Lengua y Literatura que se desarrollan en un primer año de dicha escuela. Asimismo, hemos realizado entrevistas a docentes y alumnos del mismo curso para ampliar nuestras primeras impresiones e hipótesis al respecto de la institución y de las clases asistidas. En el momento de análisis de los datos e información obtenidos, tomamos los aportes teóricos de distintos autores (antes

mencionados) para dar cuenta de los procesos observados. A partir de este trabajo de articulación entre teoría y empiria construimos algunas hipótesis que intentan iluminar la naturaleza del trabajo didáctico que se lleva adelante para fortalecer las trayectorias escolares y la retención de los alumnos con riesgo de abandono escolar.

› *Resultados*

El Nuestra tesis surge a partir del análisis de las observaciones y entrevistas que realizamos y el conocimiento teórico en relación al campo didáctico de la educación en el nivel medio: encontramos una propuesta con un fuerte énfasis docente en sostener un Enfoque de Enseñanza “Liberador y Emancipador” (Fenstermacher y Soltis, 1999) el cual estaría articulado con distintos aspectos de las Teorías Pragmáticas de la Lengua (Desinano y Avendaño, 1994) desde lo epistemológico y con el Enfoque Comunicativo de la enseñanza de la Lengua (Cassany, 1998) desde la Didáctica de la misma. Así, parecería que el propósito docente consiste en liberar a los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas que circulan a su alrededor, con la intención de reconocer y valorizar tanto la cultura de los alumnos como sus condiciones y vivencias para, desde allí, promover la apropiación de los contenidos de Lengua y Literatura. Todo ello parecería propiciar la significatividad de los contenidos para los alumnos, a través de la atención de los sistemas de usos de la Lengua y la satisfacción del interés e idiosincrasia personal. Esta tesis se fundamenta desde el análisis de la naturaleza del contenido que se pone en juego en la propuesta de enseñanza. A continuación desarrollamos algunas hipótesis sobre los resultados de nuestro análisis:

1 - Concepción sobre el contenido a enseñar: Entendemos que existen aspectos que ubican dentro de la Teoría Lingüística de la Pragmática (Desinano y Avendaño, 1994) y del Paradigma de las Ciencias de la Comunicación (Cassany, 1998) al encuadre teórico que sustenta la propuesta didáctica de las clases observadas. En primer lugar, afirmamos esto pensando en la naturaleza de los contenidos a enseñar, ya que es una postura institucional y de los docentes que llevan adelante esta propuesta, partir de lo que los chicos “traen”, dominan, no dominan y lo que obstaculiza, lo que puede verse en:

1. ...no sólo vemos leyendas griegas, sino que también retomamos algunas guaraníes en las que ellos aportan mucho, traen relatos de sus familiares y conocidos. [Entrevista al profesor].
2. El criterio que compartimos los docentes para elegir los contenidos (...) analizamos los contenidos mínimos, teniendo en cuenta el proceso que lleva adelante cada uno y cuál es la lengua madre del alumno para ir diferenciando casos... [Entrevista al profesor].
3. Profesor: Voy a devolver trabajos... Hay errores... Vamos a hacer un listado de cosas para mejorar. [Clase de lengua]

En los fragmentos 1 y 2 se pone en evidencia cómo el docente constata qué conocen y usan los alumnos de la gramática de su lengua y toma aquello que dominan como punto de partida. En el

ejemplo 3 se avanza hacia aquello que aparece como obstáculo para su desempeño en el plano discursivo. En estas referencias notamos cómo el docente parte de la consideración de la cultura y del conocimiento previo de los alumnos para avanzar y ampliar sus posibilidades lingüísticas, a la vez que apunta a la sistematización de ciertos contenidos que surgen como errores para ampliar sus registros. En ese listado de cosas “para mejorar” del punto 3 va planteando y anotando en el pizarrón aspectos gramaticales que surgen del trabajo de los alumnos y que deberán tener en cuenta en adelante. Parte de las propias producciones de los alumnos para reflexionar sobre el discurso propio y ajeno proponiendo, por último, una abstracción mayor sistematizando los recursos que surgen.

Otro punto importante de la propuesta, refiere al hecho de que en ella se estudian las variaciones en el uso de la lengua, se trabaja sobre el habla, el contexto de producción y el efecto en el oyente. A su vez, se toma a la gramática como elemento importante para reflexionar sobre la lengua, la comunicación y su uso. Veamos un caso:

Profesor: Algunas van con x, pero no éstas. No es lo mismo, hay que saber cómo se escribe. Algo de eso discutimos a principio de año. Sobre todo los mensajes de texto, uno intenta economizar.

Alumno: Pero si se lee igual...si escribís con X o con doble C es lo mismo porque suena igual!

P: ¡No es lo mismo! (...) Hay reglas ortográficas (...) son herramientas que van a tener que usar, una necesidad que van a tener en algún momento, escribir y que el otro entienda. [Clase de Lengua]

El docente intenta hacerlos reflexionar acerca de las diferencias de producción de los textos en función de los contextos y situación comunicativa. Una cosa es escribir un SMS y otra cumplir con determinadas condiciones que ponen en juego la comprensión y comunicación en situaciones formales, que posibilitan participar de determinados espacios sociales.

Considerando el efecto sobre el oyente, resulta pertinente tomar cuestiones surgidas en la clase de Literatura. Ellas ponen de relieve la consideración del “lenguaje como acción” (Desinano y Avendaño, 1994), en tanto el análisis no se limita a lo que se dice:

1. Bibliotecaria: Y ellos [por el grupo Sarao] generan esta cosa de resistencia y de fuerza y uno de los poetas decía: “yo no escribo porque creo en Dios, sino para que Dios crea en mí”.

2. A: ¿Cómo? B repite la frase.

Otro A pregunta: ¿Qué significa eso?

B- ¿Qué significa eso? Bueno, a cada uno le pega de distintas formas pero van quedando sus palabras...

Un alumno la interrumpe y comienza a leer una frase de un libro: “¿Sabéis que me gustaría conseguir como poeta? Poder cantar y oír lo que nadie oye” [Clase en la Biblioteca – Proyecto Susurradores]

3. Y luego, pensar en esto de susurrar desde el contacto, de lo que te genera todo el movimiento interno, y esto de los susurros es muy claro cómo llega, porque principalmente el susurro es de “uno a uno”, o sea del que lo dice en el oído del otro, ¿no?, como un viento, como una música,

entonces, vencer la ansiedad de que “no escuché”, “no escuché esta palabra”, no importa, a veces lees una poesía y no la entendés, pero la seguís y la volvés a leer... [Entrevista a la bibliotecaria]

En el punto 1 se pone de relieve la búsqueda personal o el efecto que puede conseguirse con el lenguaje a través de la Literatura. La bibliotecaria propone la idea, comprendida por el alumno, quien selecciona y recita unos versos que reflejan la misma visión. En el punto 2 la misma docente describe el propósito de la actividad de “susurrar” un poema: lograr algo estético-sensorial en el otro como algo propio de la Literatura. En función de Cassany (1998) podemos interpretar los contenidos propuestos por el profesor como pertenecientes al Enfoque Comunicativo, ya que se trabaja con textos completos y con los efectos que producen sobre el oyente, teniendo en cuenta las condiciones de los alumnos para poder adecuarlos luego a pautas sociales. En la clase de Lengua se trabaja sobre las producciones que los propios alumnos realizan en función de una temática elegida por ellos y se trabajan los errores desde la ortografía y la gramática. En relación al uso de textos completos, en la clase de Literatura se leen libros de poemas de Pablo Neruda, Camilo Blajakis, Oliverio Girondo, Teresa Andruetto, y otros que los alumnos llevan. En el tratamiento de los mismos no se simplifica el vocabulario, ni las interpretaciones, como ocurre con este poema de Blajakis,

P – Habría que ver ahí a quién le está hablando.

A16 – A la novia le está hablando, a una piba que no lo quiere porque no tiene plata.

A7- A una interesada. (Otros se ríen)

P – Hay una cosa ahí...faltó el primer... [lee] “Libertad, el grito sagrado.”

Alumnos lo buscan y unos leen despacio...

B – Eso es... ¿Lo podés leer de nuevo? Fíjense cómo cambia. A qué mujer le habla.

A 16 – “Libertad el grito sagrado, que nunca oyeron los mortales, como quisiera hacerte el amor esta noche y esperar el amanecer recostado en tu vientre.” [Blajakis le escribe a la “libertad” desde su encierro en un Instituto de menores].

[Clase en la Biblioteca – Proyecto Susurradores]

También podemos afirmar que los alumnos aprenden una lengua real y contextualizada. Los textos no fueron creados especialmente para la educación sino que son textos auténticos, que asimismo conllevan fuertes experiencias, como las de Camilo Blajakis en la cárcel o Neruda desde el exilio. A su vez, el vocabulario responde a diferentes registros, además del estándar. Un ejemplo:

P – Bien, esa poesía se llama “Simplemente sensaciones”. Parece como una especie de asociación de palabras que le fueron surgiendo y las acomodó.

A17 – Yo conozco todas esas palabras.

Mientras tanto otros leen en silencio. Algunos copian.

A16 ¿Qué significa “ruchis”?

A17 – Un chorro que le roba a otro chorro”

P – No sabía.

Inmediatamente A16 lee otro poema de Blajaquis. Hablan de qué significa “requisa”. Interviene aportando la Bibliotecaria. [Clase en la Biblioteca – Proyecto Susurradores]

Por último, consideramos que la propuesta responde a un Enfoque Comunicativo porque los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación. Esto es más notorio en la clase de Literatura, donde el hecho de leer, seleccionar y “susurrar” poemas responde a un Proyecto Institucional. Poder expresarse con la poesía de otros y comunicarla en lo que es el corredor institucional del que participa la escuela (Jardín, Primaria y Salita) y también en un intercambio cultural con el “Grupo Sarao” de Sao Paulo, perteneciente a un movimiento de arte y resistencia surgido en la periferia de esa ciudad. Decimos entonces que la propuesta evidencia un enfoque epistemológico y didáctico que posibilitaría una actitud crítica de los alumnos frente al habla, la lengua y sus sistemas de uso y la apropiación de la palabra. Muestra la intención de valorizar tanto la cultura de los alumnos como sus condiciones y vivencias para, desde allí, promover el aprendizaje de los contenidos. Podemos percibir que la noción de conocimiento que predomina en las clases observadas es la de Conocimiento como Patrimonio Cultural (Entel, 1987) refiriendo al saber significativo para una sociedad en un momento determinado, lo cual se ve también sustentado en el planteo que realiza el docente durante una clase de Lengua, cuando afirma acerca de las “reglas de poder” que subyacen a la lengua, por las que estimula a los alumnos a atender a la manera en que escriben, ya que “puede definir posiciones sociales”, y en el testimonio del mismo docente en el marco de una entrevista posterior a la observación, cuando vuelve a afirmar que “en Lengua y Literatura se juegan muchas cuestiones de poder, quién dice qué, y que en la Lengua, hay determinaciones sociales”. Resulta interesante cómo se considera en la propuesta la relación entre cultura y literatura. La Literatura siempre se hizo cargo de los conflictos culturales que atraviesan la vida social (De Diego, 2012), sin embargo, el nuevo estadio del objeto de la Literatura se caracteriza por ampliar la mirada hacia otros objetos de la cultura. A partir de la observación de la clase vemos cómo “estos otros objetos de la cultura” se hacen presentes en la clase a partir de escritos literarios, como los poemas de Camilo Blajaquis o de “Sarao”. Blajaquis es un joven autor que estuvo, varios años, en Institutos de Menores y su poesía se nutre de temas propios de su entorno social. Los docentes valoran esas producciones y las proponen para el trabajo con estos alumnos. A continuación vemos cómo la profesora (B) invita a los alumnos a que tomen poemas que den cuenta de la vida de las personas en circunstancias difíciles como pueden ser las suyas, en el fragmento 1, y el ejemplo de un poema elegido en la clase, en el 2:

1. B-podríamos elegir una serie de poemas que hablen acerca de cosas que le pasen a las personas, cuando el poeta es un ser comprometido con el mundo que lo rodea puede decir cosas con esa libertad y con esa fuerza, con esa facilidad de la palabra, con ese arte de la palabra y convocar a los demás. Eso que por ahí no es fácil de decir. Entonces el poeta tiene ese poder, el poder de la palabra para decir, para convocar a los demás. [Clase de Literatura]
2. “Yo vi belleza en cada paliza, y en cada requisa planeé mi futuro. De los tiroteos quedó esta mirada, de años con mi celda tengo tantas ganas. De la calle un doctor, maestro y artista y las

horas sin visita mis lecciones de dolor. Como gira madrugada el ritmo de mi poesía, el chamuyo con los pibes mi única alegría. De la droga un turista, un simple consumidor, el hambre al resentimiento transformado en mi canción. Verdugueadas de la yuta como el sol de cada día. Esos seres del juzgado, mi alimento de injusticia. La lluvia sobre las chapas suena sobre mi conciencia, de razón a la esperanza que va escribiendo mi cuento.” [Poema de Blajaquis leído en la clase del Proyecto “Susurradores”]

La atracción que sienten muchos de los alumnos por los poemas de este autor es significativa, así como resulta considerable el hecho de que el Grupo Sarao, con el que realizarían un intercambio cultural, es reconocido internacionalmente por la forma que encontraron en la escritura y la música para poner arte a sus penas, sueños y alegrías en contextos de marginación. Que sus docentes reconozcan y acerquen esos otros objetos culturales valida de una manera particular su encuentro con la Literatura.

2.- Concepción sobre cómo se aprende: En cuanto a cómo aprenden los alumnos, es interesante atender a la noción de conocimiento como construcción, como un proceso de elaboración y/o reelaboración individual y social a partir de los errores para su mejor comprensión cognitiva, lo que nos permitiría iluminar los procedimientos y actividades que lleva a cabo el profesor en su clase (Entel, 1987):

1. Prof.: Vamos a empezar. Voy a devolver trabajos que tenía de ustedes. [Les dice que hay errores que se repiten en casi todos y que los van a trabajar entre todos]. Vamos a hacer un listado de cosas para mejorar... No todos se equivocaron en eso, pero para revisar. [Explica las anotaciones de corrección que ha hecho en los trabajos de los alumnos y qué significa cada marca]
2. [El profesor copia un fragmento escrito por este alumno para revisar el tema de la repetición de palabras y ver cómo pueden mejorarlo] P: Con este ejemplo vamos a laburar (...) [Un alumno, (18), va leyendo en voz alta lo que el docente va escribiendo en el pizarrón. (...) Entre todos van reconstruyendo la oración, viendo qué palabras están repetidas (las subraya con color) y pueden ser borradas.]

Es posible notar cómo se va propiciando un modo de conocer que privilegia a las contradicciones como motores de cambio, en el que el sujeto no es pasivo sino que “se hace a sí mismo”, permitiendo conocer cabalmente ya que se aprenden no sólo datos sino también las estructuras en las que se hallan insertos. A su vez, podemos ver en los fragmentos citados el lugar que la gramática ocupa dentro del proceso de escritura, entendiendo que ésta aparece en la clase a posteriori, cumpliendo una función correctiva o de revisión (Bravo, 2012).

La predominancia antes mencionada del Paradigma de la Comunicación y de la Teoría de la Lingüística Pragmática nos permite poner en evidencia la búsqueda docente por fomentar el desarrollo de las competencias comunicativa y pragmática (Carbone, 2003) en las que prevalecen las habilidades y conocimiento respecto de los usos, estrategias, normas que rigen las relaciones

comunicativas entre los distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de recursos del lenguaje y su interpretación correcta, según las reglas aceptadas socialmente. Esto se podría inferir del siguiente fragmento de observación:

Profesor: Ojo cuando leen la consigna. La repetimos hasta que la entendamos... Muchos de los que hicieron mal, vi que habían copiado mal la consigna. Traten de copiar desde el vamos bien la consigna, concéntrense, presten atención... ¡si copio mal estoy al horno! Y vamos a intentar no repetir palabras... [Fragmento de clase de Lengua]

En este fragmento, el profesor, al percibir que sus alumnos no han interpretado la consigna, recalca que es necesario prestar atención desde el principio, desde la escritura de la consigna; se ha percatado de que el recurso utilizado, el de escribir la consigna en el pizarrón, no ha sido entendido por la totalidad de los estudiantes. Aunque los desafíos se reeditan con cada nueva consigna, nunca se aprende de forma acabada. La competencia pragmática, al contextualizar el saber a enseñar, permite que los estudiantes interpreten lo que su profesor les transmite, siempre que sea lo suficientemente claro para ellos. Por ejemplo, cuando nos explica que

P: En la metodología trato de incluir a todos en la clase. En relación con los contenidos, hago bastante práctica, la teoría acompaña a la práctica... En base a los errores les hago ver qué están arrastrando y trabajo eso.

Como ya planteamos, es de destacar la valoración que se hace de la cultura de estos adolescentes en pos de sus aprendizajes, recortando el corpus de trabajo sobre la base de los intereses de los alumnos, más allá de las falsas dicotomías “vulgar-culto”, “apropiado-inapropiado”. En la propuesta es evidente cómo se tiene en cuenta lo que leen, las canciones que escuchan, el contexto que los implica. Esto no es menor si lo ampliamos con los aportes de Quiroz (1993) acerca de la necesidad de considerar tanto la relevancia como la posibilidad de apropiación que poseen los contenidos para los alumnos. Resulta importante reflexionar acerca de los posibles usos que los alumnos pueden hacer de estos contenidos, los cuales les servirán de guía práctica para su posterior utilización en la vida cotidiana, contenidos que satisfagan su propio interés y curiosidad tomando referencias culturales de cada uno de ellos para diseñar distintas propuestas didácticas contextualizadas. El docente nos explica que

En el primer cuatrimestre les doy clásicos que enganchen y textos de terror, esos les encantan, y en el segundo vemos mitos y leyendas. Esta parte está muy buena, porque no sólo vemos leyendas griegas, sino que también retomamos algunas guaraníes en las que ellos aportan mucho, traen relatos de sus familiares y conocidos. Casi al final de año, vemos poesía. Trato de que los chicos tomen la palabra, arrancar desde sus intereses y a partir de eso ver cómo lo llevan adelante. [Entrevista al docente]

Desde este punto de vista, la valoración de la cultura de los estudiantes responde también a un interés didáctico: las posibilidades de apropiación de los contenidos de Lengua y Literatura. Es

desde el pensamiento cotidiano que el alumno puede acoger a los científicos, pero sobre todo desde la significatividad que los contenidos académicos puedan tener para ellos. En este sentido, se entiende la conexión que muestran algunos alumnos con los poemas de Blajaquis, si consideramos su propia experiencia y contacto con institutos de menores. El lugar que sus profesores le asignan dentro de los objetos de la cultura les muestra a ellos mismos, las posibilidades de la lectura y escritura para expresar sus vivencias, tristezas y anhelos a través de la Literatura.

3 - Concepción sobre el rol docente - Enfoques y Estrategias didácticas: Articulándose con todo esto, consideramos que el enfoque de enseñanza desarrollado en la propuesta de Lengua y Literatura es la del Liberador/Emancipador (Fenstermacher y Soltis, 1999). El docente posee un carácter emancipador por cuanto su propósito sería el de liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ciertas ideas opresivas que circulan a nivel social sobre clase, género, etnia. Retomamos un fragmento ya visto en el que el discurso del docente evidencia su postura sobre la lengua (1) y la afirmación acerca de que las reglas ortográficas responden a reglas de poder (2):

1. En Lengua y Literatura se juegan muchas cuestiones de poder, quién dice qué es la Lengua, hay determinaciones sociales. En la metodología trato de incluir a todos en la clase. [Entrevista al docente]
2. ...Tenemos que entender que la lengua es una imposición. Es necesario ver cómo se escriben porque estas reglas de poder más adelante, son herramientas que van a tener que usar, una necesidad que van a tener en algún momento, escribir y que el otro entienda (...) nosotros [suponemos que se refiere al conjunto de profesores] tratamos de darles lo mejor para que salgan con las mayores herramientas posibles. [clase de Lengua]

También el arte, y específicamente la Literatura, aparece en la clase y en el discurso de los profesores como posibilidad de expresar un lugar, una resistencia, una experiencia. El enfoque Liberador también se vislumbra en el propósito de enseñar contenidos en relación con las maneras de ser de una disciplina, al ser importante para el profesor no sólo la transmisión de conocimientos sino también el aprendizaje de las estructuras que los contienen:

1. Bibliotecaria: Entonces el poeta tiene ese poder, el poder de la palabra para decir, para convocar a los demás. [Clase de Literatura]
2. P – ¿Leemos un verso cada uno Leo (A16)? De la página 81? ... Bueno, el poema se llama “Poemas cantados”. “Yo vi belleza en cada paliza...” (...)
P – 81, de Blajaquis. Dale, yo leo uno y vos otro.
Leen un verso cada uno. A17 lee a dúo con A16. Buscando una entonación...
3. ...P – Está bueno, eh? Hay que ir anotando... Yo le fui haciendo un puntito a cada poesía que me gustaba, ¿sí? ...
4. ...Otro A- ¿La mirada se ve algo borroso?
P- Dale escuchemos a Marcos así podemos hablar sobre la frase. El A lee el poema completo.
B- ¿Dónde les parece que esta el? ¿Por qué se siente así?

As- En la cárcel.

P- ¿Qué es una mirada desteñida? Que no se ve bien, borrosa.

De esta manera, el profesor también propone una situación dialógica para el aprendizaje: Desde la Literatura, compartiendo la lectura en el fragmento 2, mostrando estrategias propias en el 3, y preguntando o respondiendo por un significado en el 4. Desde la clase de Lengua, trayendo las producciones de los alumnos para presentar las problemáticas y corregir en conjunto, pero también dando apoyo o sistematizando.

En síntesis, consideramos que la propuesta evidencia un fuerte énfasis docente por sostener un enfoque de enseñanza “liberador/emancipador” (Fenstermacher y Soltis, 1999), articulado con aspectos de las Teorías Pragmáticas de la Lengua (Desinano y Avendaño, 1994) desde lo epistemológico y del Enfoque Comunicativo (Cassany, 1998) desde la Didáctica de la Lengua. Observamos que dicho enfoque epistemológico y didáctico busca dar lugar a una actitud crítica de los alumnos frente al habla, la lengua y sus sistemas de uso, y la apropiación de la palabra también desde la Literatura. Muestra la intención de liberarlos de la influencia inconsciente del ideario de marginación en el que viven, engarzando dicho propósito con la intención de reconocer y valorizar tanto la cultura de los alumnos como sus condiciones y vivencias para, desde allí, promover el aprendizaje de los contenidos. Esta valoración cultural y el recorte del corpus de trabajo sobre la base de los intereses de los alumnos, propiciaría la significación y la apropiación de los contenidos, en pos de una permanencia escolar que conlleve una mayor pertenencia institucional y mejores aprendizajes para los alumnos.

> *Discusión*

Parece que es posible partir de los intereses de los alumnos o articular los contenidos obligatorios con experiencias cercanas y situaciones comunicativas reales para lograr la significatividad y la apropiación de los mismos pero ¿cómo articular estos otros elementos de la cultura con la enseñanza de los más canónicos de la Lengua y Literatura? En este sentido, la búsqueda permanente de una mirada crítica o emancipatoria, ¿no corre el riesgo de llevar a la negación de todo elemento hegemónico por la sola afirmación de lo propio? Creemos que no, ya que hay pistas que demuestran una búsqueda docente por acercar a los objetos más canónicos o a la gramática más formalizada. El tema será si se logra ese puente. Más allá de la retención de los alumnos en la escuela sería valioso considerar si éstos lograrán apropiarse de herramientas para entrever y "defender" su cultura más allá de la escuela para abrirse a elementos culturales nuevos o distintos, también significativos.

> *Bibliografía*

Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini G. (coord.). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Carbone, Graciela. (2003) *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (p. 107 a 158)

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Madrid: Grao. (selección).

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Caps. 1, 2, 6 y 8).

De Diego, J. L. (2012). El objeto de los estudios literarios: setenta años de itinerancia. En Bombini, G. (coord.). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Desinano, N. y Avendaño, F. (1994). *El problema de la enseñanza de las ciencias del lenguaje*. Rosario: U.N. de Rosario.

Entel, A. (1987). *Escuela y Conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Caps. 1, 2, 3 y 4).

Fernández, A. M. (1989). La dimensión institucional de los grupos. En *Lo grupal* 7. Bs. As.: Ediciones Búsqueda.

Mastache, A. (2007). El nivel medio: una institución. En *Revista Actas Pedagógicas* (2007). *Número Especial "Instituciones Educativas"*. Neuquén: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. (Vol 3. Pág. 165-178).

Quiroz, R. (1993). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa* (1993, abril). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. (Año 5, nº 8, Págs. 58-64).

Ulloa, F. (1969). *Psicología de las instituciones*. En *Revista A.P.A.* (1969). Bs. As.: Asociación Psicoanalítica Argentina. (T.26).

Los sentidos de la inclusión en la escuela secundaria obligatoria

BLOCH, Melina /UNIPE -melinabloch@gmail.com

SÁNCHEZ, Mariana Nurit / UNIPE- mnuritsanchez@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: inclusión - gestión - obligatoriedad de la educación secundaria*

» **Resumen**

Esta presentación forma parte de una investigación dirigida por la Dra. Ingrid Sverdlick. La misma propone un estudio de las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión que permita conocer la lógica de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional. Más específicamente, interesa focalizar sobre cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las instituciones, así como también las formas de apropiación de las políticas públicas y de generación y gestión de estrategias particulares de inclusión. Utilizamos una estrategia metodológica que articula la recolección de datos y la producción de información no convencional, que integra a los participantes como informantes y a la vez como productores de conocimiento. En este sentido, el trabajo de campo ha consistido en talleres con directivos de escuelas secundarias seleccionadas, pertenecientes a la Región V de la Provincia de Buenos Aires, además de entrevistas en profundidad con directivos y otros actores clave de esas mismas instituciones. Hemos incluido también fuentes secundarias como datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, que nos permiten enmarcar el análisis en la realidad socioeducativa.

A partir de la aprobación de la ley N° 26.206, en el año 2006, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria argentina, el Estado pasa a ser el garante del cumplimiento de esta etapa educativa para la totalidad de la población. En este marco, se busca promover distintas políticas educativas destinadas a lograr una mayor inclusión en el nivel. Consideramos que la manera en que la gestión, conducción y organización escolar entiende e interpreta la inclusión, junto con las herramientas y saberes de que dispone para abordarla, incide directamente en la vehiculización de aquellos planes y programas que forman parte de la política educativa jurisdiccional y nacional.

En esta comunicación queremos compartir nuestras reflexiones preliminares acerca de cómo aparece actualmente el sentido de la inclusión educativa en el discurso de los actores. Para ello, analizamos buena parte del material extraído de los encuentros con directivos, docentes,

preceptores y alumnos, entre otros.

Podemos observar un abanico de sentidos en torno a la inclusión; aparecen propuestas más ligadas al sostenimiento de las trayectorias escolares, otras que se vinculan con un tratamiento diferente de los contenidos curriculares con el fin de convocar a los estudiantes desde lo pedagógico, y otras que promueven un sentido de pertenencia hacia el espacio escolar. Estos sentidos, que muchas veces aparecen entramados, se reflejan en las diferentes propuestas plasmadas en algunos de los proyectos que se están aplicando actualmente en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

› *Ponencia*

A partir de la aprobación de la ley N° 26.206 en el año 2006, que establece la obligatoriedad de la educación secundaria argentina, el Estado pasa a ser el garante del cumplimiento de esta etapa educativa para la totalidad de la población. En tanto se observa un mayor acceso al nivel, los principales esfuerzos se encaminan a garantizar la retención, los aprendizajes y la finalización de los estudios secundarios, promoviendo estrategias que fortalezcan las trayectorias educativas de los estudiantes. Las políticas públicas apuntan a una mayor inclusión en el nivel, mandato que entra en tensión con la matriz fundante de la escuela secundaria, históricamente caracterizada por su selectivo patrón de normalidad escolar. Como bien señalan Renata Giovine y Liliana Martignoni (2011), aquel conjunto de artefactos y dispositivos que conformaron el nivel medio entra en conflicto al instalar la inclusión educativa como política de Estado a partir de la implantación de la obligatoriedad del nivel. Existe una tendencia hacia una escuela media menos segmentada, más inclusiva y progresiva, que intenta imponerse a la persistencia de esa matriz de origen del nivel medio que responde al patrón de normalidad caracterizado por un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado (Giovine y Martignoni, 2011).

Asistimos a un momento de grandes cambios políticos, sociales y culturales que más que nunca ponen en tensión, por un lado, esta pretendida inclusión de todos los jóvenes en el sistema educativo y, por el otro, las características que porta la escuela secundaria. Según Emilio Tenti Fanfani (2008), la escuela se convierte en un anacronismo o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en su momento fundacional cuando sus reglas y recursos permanecen constantes pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología. La pobreza y la exclusión social, las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad y la droga, entre otros fenómenos, entran en la escuela y se hacen sentir, poniendo en tela de juicio muchos de los dispositivos y modos de hacer de las instituciones escolares (Tenti Fanfani, 2008).

Si bien este es un tema que resuena en la comunidad educativa, y sobre el cual muchas investigaciones han indagado y continúan haciéndolo, en esta comunicación nos interesa ahondar en los sentidos y significados que los actores del sistema educativo otorgan a la inclusión, a partir

de un análisis de sus discursos y sus prácticas.

Esta presentación forma parte de una investigación en la cual participamos actualmente, titulada *“Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”*, dirigida por la Dra. Ingrid Sverdlick, integrada también por Rosario Austral y Valeria Saguier en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. La misma propone un estudio de las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión que permita conocer la lógica de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional. Más específicamente, interesa indagar acerca de cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las instituciones, así como también respecto de cuáles son las formas de apropiación de las políticas públicas y de generación y gestión de estrategias particulares de inclusión. Utilizamos una estrategia metodológica que permite articular la recolección de datos y la producción de información no convencional, así como también integrar a los participantes como informantes y a la vez como productores de conocimiento. En este sentido, el trabajo de campo ha consistido en talleres con directivos de las escuelas secundarias seleccionadas, pertenecientes a la Región V de la Provincia de Buenos Aires, talleres de fotografía con alumnos de esas mismas instituciones, además de entrevistas en profundidad con directivos y otros actores clave. Hemos recurrido también a fuentes secundarias como datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, que nos permitieron realizar un análisis enmarcado en la realidad socioeducativa.

A partir de las experiencias del trabajo de campo realizado hasta el momento, queremos compartir nuestras reflexiones preliminares sobre cómo se expresa el sentido de la inclusión educativa en el discurso de los actores. Para ello, analizamos buena parte del material extraído de los encuentros con directivos, docentes, preceptores y alumnos, entre otros.

En un primer acercamiento a los directores de las ocho escuelas seleccionadas, en el marco de tres talleres realizados por el equipo de investigación, encontramos dos grandes visiones sobre el fenómeno de la inclusión. En primer lugar, hay un conjunto de discursos que revelan una relación entre la política de inclusión y la violencia escolar. El hecho de tener a todos los chicos en la escuela genera cierta tensión con la dinámica escolar propia del nivel, lo que deriva muchas veces en episodios de violencia. En el marco del primer taller realizado con directivos, relevamos intervenciones como las siguientes:

“Cuando alguien agrede, ahí hay otra cosa ¿Cómo hago para que se reinserte al grupo después que dañó a alguien? Para sentarse y pensar. Situaciones como estas vivimos todos los días. ¿Cómo seguimos después de una situación de daño? Yo fui de la idea de no expulsar pero muchas veces me encontré con la idea de plantear cómo regresa, en qué situación regresa. Yo me replanteo, cuando es inclusión, acerca de qué; no es lo mismo hablar de inclusión cuando hay dificultades sociales, de aprendizaje, o cuando se genera un conflicto en el grupo” (Directora)

“Más que incluir uno tiene que desarrollar un exceso de imaginación, porque uno quiere que el alumno continúe y hay que empezar a pensar mecanismos” (Directora)

Expresiones como estas nos hacen pensar inmediatamente que la escuela ya no es ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que el hecho de que todos los jóvenes entren en el sistema escolar la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que portan los alumnos. Ya no es sólo la sociedad la que tiene que adaptarse a la escuela, sino que ahora se espera que esta se adapte a la sociedad, obligando a un esfuerzo de adaptación recíproca (Tenti Fanfani, 2008).

En segundo lugar, en el marco de un segundo taller, y como contracara de esta primera experiencia en la cual la inclusión se vinculó a fenómenos de violencia escolar, los mismos directores han relatado y compartido a través de fotografías, distintas experiencias escolares sumamente enriquecedoras, algunas que formaron parte de programas de inclusión y otras que fueron en cambio iniciativas espontáneas de la escuela. Se trató de experiencias en las cuales los estudiantes revelaron una participación genuina, y se promovieron situaciones vinculadas con el placer, el interés, que forjaron no sólo lazos entre los actores de la comunidad educativa, sino que también potenciaron los aprendizajes, en formatos diferentes a los escolares tradicionales. Todas son experiencias que acontecen por fuera del aula, que en palabras de los directivos, han impactado enormemente en el cotidiano escolar, tanto en el aspecto académico como en la convivencia.

“Mientras más espacios generemos que no tengan que ver con lo meramente académico y que tengan que ver con el placer, con el arte y la participación, menos clases de apoyo vamos a tener que poner” (Directora)

“Generar esto que tiene que ver con la identidad, con la pertenencia y con el compromiso de los chicos. A mí me dio resultado” (Director)

“Da la sensación de que es otra escuela, pero es la misma, con otras actividades” (Directora)

Ante estos relatos que muestran escenarios por fuera de las aulas, no podemos dejar de interrogarnos acerca de la potencia de esos espacios compartidos. Se trabajan propuestas escolares diferentes, en las que los grupos de alumnos se mezclan, donde pueden participar otros actores de la comunidad, y que horizontalizan los vínculos y las relaciones de saber y poder entre docentes y alumnos. Es lícito entonces preguntarnos por el trabajo al interior del aula, y pensar de qué manera se puede potenciar para suscitar un impacto más cercano al que revelan las experiencias que acontecen por fuera. Al escuchar a los directivos relatando las consecuencias que este tipo de actividades generan, todos destacan que han constituido momentos bisagra en sus instituciones donde la inclusión se torna visible.

No es el propósito de esta comunicación ahondar en los modos de gestión y la formación de directivos, pero merece la pena compartir la reflexión de una directora en el marco del mismo taller que permite visibilizar la fuerte relación que se construye entre las biografías escolares de los directivos y sus modos de entender y gestionar la inclusión, así como la impronta que le dan a sus escuelas:

“Hay una valoración, me parece que nos pasó a todos, desde nuestra propia trayectoria, desde

nuestra matriz de aprendizaje, que uno valora ese lugar que tuvo en la escuela, y que todos evidentemente, tenemos esta cosa de haber participado de lo que la escuela proponía, y eso nos ha dado otra mirada acerca de que es necesaria esa participación” (Directora)

Considerando estas dos grandes miradas que afloran al tratar el mandato de la inclusión, nos proponemos hilar más fino y desentrañar todos aquellos sentidos y significados que los actores otorgan al mismo. Partimos de sus discursos y de las prácticas que han llevado a cabo en las escuelas de las que forman parte. Para ello, no sólo contamos con el material obtenido de los talleres con directivos, de los cuales hemos extraído las apreciaciones anteriores, sino también con el material proporcionado por las entrevistas que hemos realizado a docentes, alumnos, preceptores, inspectores y a los mismos directores. Todos ellos, que participan del cotidiano escolar, son los encargados de vehiculizar los planes y programas que forman parte de la política educativa jurisdiccional y nacional. Por eso es importante indagar en la manera en que la gestión, conducción y organización escolar entiende e interpreta la inclusión.

Cabe aclarar que varios de los sentidos que los actores otorgan a la inclusión están entramados y, por eso mismo, no constituyen categorías delimitadas. Lo que sigue es un intento por nuestra parte de relevar y clasificar las formas más recurrentes de tratar y significar los proyectos inclusivos.

Por una parte, aparecen sentidos más vinculados a la inclusión como retención de los estudiantes, en un intento de asegurar sus trayectorias escolares. En general, los distintos actores acuerdan en que actualmente cuentan con más herramientas, desde las leyes y normativas vigentes y a través de los planes y programas subsidiados por el Estado, para promover el cuidado y sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes. Coinciden también en que más allá de las regulaciones y los recursos disponibles, muchas veces hay que “vivir la ley desde dentro” y adaptarse de acuerdo con lo que resulte más apropiado para cada situación; allí es donde se ponen en juego los modos de gestión de los propios actores, sus saberes, y sus biografías. A su vez, toda la letra de la normativa que acompaña la obligatoriedad de la escuela secundaria aparece ante la mirada de los protagonistas de la gestión escolar como un fuerte contrapunto respecto de lo que la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) del año 1993 implicaba. De algún modo se sienten compelidos a actuar, y al mismo tiempo pueden hacerlo con más resguardo. Frente a situaciones de vulnerabilidad de alguna trayectoria, los directores, preceptores, profesores, buscan acompañar a los estudiantes con mayor o menor apoyo de las normativas y recursos disponibles, adecuándolas a cada caso. De algunas entrevistas en profundidad, surgen las siguientes expresiones:

“La normativa dice que la secundaria es obligatoria y uno como funcionario tiene que garantizar que el pibe termine la secundaria buscando todos los artilugios necesarios. El chico, hasta que el padre no pide el pase, el chico nunca dejó la escuela. No es como antes que (...) lo bajaba del registro y chau, me he olvidado de ti (...) Para bajar a un chico de matrícula se tiene que haber ido a algún lado...” (Director)

“Vemos qué se puede hacer. Hace una semanita nos mandó el dire preparar trabajos y nos hizo una lista de seis alumnos que no podían venir (...) Hace un ratito vinieron a buscar un trabajo y a la mañana temprano vinieron a dejar uno que ya habíamos entregado, es decir, se plantean esas situaciones” (Profesor de Geografía)

“Nosotros tenemos un cuaderno de comunicaciones donde se le vuelcan las inasistencias y la familia al lado nos pone el causal de inasistencia, a veces es un certificado médico y a veces no. Entonces llegaste a las 20, vamos a analizar tu situación, vos faltaste porque te quedaste en la esquina o faltaste por tales causas... Bueno, se va manejando con el jefe de preceptores, ampliar ese cupo obviamente sin descuidar su proceso de enseñanza, su proceso de aprendizaje. Tendrá tareas extras, tenemos el Plan de Mejora Institucional donde ellos vienen también a recuperar las clases que han perdido. Porque la idea es garantizar la permanencia pero con aprendizaje, sino perdemos la función de la escuela” (Directora)

Por otra parte, vemos discursos y prácticas que abogan por que los estudiantes encuentren en la escuela un espacio de contención, en el cual elijan estar. Esto tiene que ver con forjar un sentido de pertenencia en los jóvenes, que los lleve a desear quedarse en la institución, más allá de la exigencia legislativa. Está vinculado a una conexión de tipo afectiva de los chicos hacia la escuela, que hace que opten por ir voluntariamente en lugar de privilegiar otros espacios en horario escolar, y con una escuela que los hace sentir convocados, cómodos, y escuchados. Los discursos vinculados con esta forma de incluir a los jóvenes en la institución escolar están asociados estrechamente con el contexto en el que viven los estudiantes. Entendemos que es primordial leerlos a la luz de una coyuntura social, económica, política:

“Al chico le gusta estar en cualquier escuela, si el chico se siente cómodo, le gusta estar acá, en la secundaria 1, la 312, la que sea, porque es su espacio. Una de las pocas pertenencias que le queda es la escuela, el pibe hoy por hoy tiene la escuela o la esquina” (Director)

“Y sí porque está bueno, porque nos saca de la calle a los chicos aunque sea... Nos mantiene ocupados” (Alumno)

“Yo no voy a decir que vienen porque quieren. Vienen porque hay una ley que los hace venir pero quieren quedarse” (Directora)

Otro sentido que encontramos es aquel que entiende que la inclusión tiene que ver con abordar temáticas que a través de tratamientos didácticos alternativos, inspiren a los estudiantes y que los convoquen a participar. Está vinculado a experiencias escolares que promueven una participación genuina y sostenida de los estudiantes, por lo que resulta muy interesante tenerlo en cuenta al momento de pensar en una escuela que los incluya desde la motivación, el interés, el placer, y no sólo desde el mero acceso y el otorgamiento de una credencial al finalizar sus estudios.

Algunos profesores entrevistados nos han comentado sobre proyectos que les han resultado muy significativos sobre todo por el impacto que generan en sus alumnos. Los han abordado dentro del aula, en días y horas curriculares, aunque siempre incluyendo actividades extra muros, incluso extra escolares. También puede tratarse de propuestas que comiencen con un grupo de alumnos de un profesor y luego se extiendan a otros grupos de alumnos, convocando a todos los años y grupos de la escuela en forma optativa y voluntaria, proponiendo como días de reunión, horarios y momentos del fin de semana, y a veces aprovechando los espacios de Patios Abiertos de los días sábados para planificar y organizarse.

Los proyectos más nombrados en este sentido han sido “Jóvenes y Memoria”, “Acción Poética” y “ONU”, con una salvedad interesante que es que no son pensados como proyectos netamente de inclusión, pero en los que esta resulta ser una suerte de efecto colateral. En los discursos de los profesores que gestionan estas propuestas, pudimos advertir cómo las mismas potencian la inclusión desde distintas aristas.

En ellas, los alumnos asumen un lugar diferente y son los docentes quienes se sorprenden y maravillan con ello. En relación al Proyecto “Jóvenes y Memoria”, la docente coordinadora comenta:

“Hemos tenido chicos, por ejemplo, que son súper tímidos, viste, ese perfil del chico que está en el salón y que nunca participa y viene al proyecto y decís, no, este no es el mismo chico que yo estoy teniendo en el salón...Pero sí hay una cuestión de compromiso y también muchas veces sirve el tema del grupo, cómo entre ellos se apuntalan, cuando uno quiere dejar, no dale, vamos acá, vamos allá...” (Profesora, coordinadora del Programa “Jóvenes y Memoria”)

En cuanto al proyecto “Acción Poética”, el docente de Literatura a cargo señala:

“Muchos de los chicos pensaban, antes de empezar con este proyecto, que ellos no podían escribir nada, que ellos no podían imaginar, darse esa posibilidad a la creatividad. Sin embargo, todo lo que está escrito, si bien tuvo una base en cuanto a ver formatos y conocer poesía y escritores, les permitió pensar esa frase que hoy está acá en las paredes” (Profesor de Literatura, coordinador de “Acción Poética”)

Además, observamos cómo estas propuestas curriculares traccionan a favor de la retención y la apropiación de los espacios escolares por parte de los alumnos y, en ese sentido, son verdaderamente inclusivos:

“Vienen más entusiasmados o empiezan a apropiarse un poco más de la escuela, ese sentir de pertenencia, también de sentir que son importantes, porque están trabajando en algo que después van a representar a su escuela...” (Profesora, coordinadora del programa “Jóvenes y Memoria”)

“El día de la pintada, sí, lo hicimos como una jornada artística en la que hubo alumnos que se dedicaron a la pintada. Junto con otros profesores se desarrollaron otras actividades para hacer una jornada recreativa artística en la escuela” (Profesor de Literatura, coordinador de

“Acción Poética”)

“Me ha pasado tener alumnos que no querían venir a la escuela, que para ellos era un peso muy grande venir a la escuela, que no podían interactuar con otros, que les costaba mucho...que ni hablar de hablar ante un auditorio...y después te quedás asombrado cuando vamos a Chapadmalal y ellos presentan el proyecto y hablan delante de un montón de personas por ejemplo. Y en cuanto a ellos como personas también muchas veces los incentiva a seguir haciendo algo más...” (Profesora, coordinadora del programa “Jóvenes y Memoria”)

“Hay repitentes, (...) alumnos desfasados en edad (...) Entonces en esta escuela si no buscamos proyectos que los entusiasmen, el alumno vuelve a fracasar; (...) un proyecto en el que las paredes de la escuela iban a representar lo que los alumnos querían decir” (Profesor de Literatura, coordinador de “Acción Poética”)

Todas estas propuestas están pensadas como proyectos, y los propósitos son explicitados a los estudiantes y compartidos con ellos desde el primer momento. Tienen una organización secuenciada, durabilidad en el tiempo, y no son evaluables en términos individuales ni de acreditación de saberes. Los temas, más allá de ciertas condiciones didácticas que generan y proponen los docentes o el marco general de los proyectos en los cuáles se inscriben, los eligen los alumnos, y por ende, son significativos para ellos. Hay lugar para sus inquietudes, sus voces, sus intereses, lo que da lugar a que se desenvuelvan con mayor autonomía. Y como ya se mencionó en relación a las experiencias comentadas por los directores sobre las propuestas para toda la comunidad educativa por fuera de las aulas, generan un sentido de pertenencia. Así, en líneas generales, muchos de los jóvenes que menos participan dentro del aula, que suelen llevar la carga de la estigmatización por ser repetidores, o los considerados “vagos”, “apáticos”, cuyos docentes ya visualizan su inevitable fracaso, el del joven, no el de la escuela, se suman a estas propuestas, se sienten en igualdad de condiciones que los otros para participar. En este sentido, el espacio escolar se resignifica; el conectarse con los saberes desde el placer, el interés, la curiosidad, le devuelve un sentido a su estadía en la escuela. En estos casos podemos apreciar una inclusión que tiene que ver con aferrarse al espacio escolar, a través de una de sus funciones primordiales: el aprendizaje. Es decir, la escuela no como un simple espacio de contención, sino como un espacio de formación.

Los sentidos expuestos hasta aquí dejan entrever distintos caminos para promover una mayor inclusión en el nivel. Como hemos señalado anteriormente, no se trata de categorías taxativas, sino que en más de una oportunidad se entrecruzan. Consideramos que la manera en que la gestión, conducción y organización escolar entiende e interpreta la inclusión, junto con las herramientas y saberes de que dispone para abordarla, incide directamente en la vehiculización de aquellos planes y programas que forman parte de la política educativa jurisdiccional y nacional. Por ello es que en cada escuela esta política de Estado es tramitada de diversas maneras y, por lo mismo, cada una de ellas experimenta la inclusión en función de las prácticas llevadas a cabo y la ideología que subyace a estas.

A la luz de algunas conceptualizaciones teóricas, podríamos pensar que el primero de los sentidos que hemos construido, que aboga por garantizar las trayectorias escolares, está fuertemente asociado a condiciones contextuales actuales. Asistimos a una época en la que la democratización de la cultura objetivada resulta evidente, en parte debido a las modernas tecnologías de la información y la comunicación (Tenti Fanfani, 2008). Como es bien sabido, ya no es la escuela la única proveedora de saberes; estos, circulan también por fuera. Paralelamente, al ampliarse considerablemente el acceso al sistema escolar, cada vez más jóvenes adquieren su “título” o “diploma”, que acredita su paso por la escuela, y por lo mismo también se amplía el capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1979). Incluso, como hemos advertido en los testimonios de los actores del sistema educativo convocados en nuestro trabajo de campo, se realizan todos los intentos posibles por garantizar las trayectorias escolares, a fin de que todos los estudiantes puedan finalizar sus estudios.

Los otros dos sentidos mencionados tienen una raíz común, que es el sentido de pertenencia construido en los jóvenes: por un lado, que quieran estar ahí, que se sientan contenidos y por otro, que encuentren en ella un interés que los haga sentir convocados y partícipes en la construcción del conocimiento. Se trata de pensar en el espacio escolar como un lugar a ser habitado. Como sostiene Sandra Nicastro (2006), la dimensión simbólica de la escuela tiene que ver con otro modo de habitarla; como lugar, como experiencia. Se trata de un espacio de producción de identidades en donde se entran relaciones con historia, y donde tiene lugar lo múltiple, lo heterogéneo, lo abierto a lo inédito, al acontecer, al devenir. En este sentido, en una de las entrevistas, una directora expresaba su deseo por que los jóvenes estén en la escuela pero, fundamentalmente, porque quieran quedarse. Esto, además de dar cuenta de la necesidad de apropiación del espacio por parte de los estudiantes, también apela a una responsabilidad por parte de los adultos.

Ahora bien, creemos que la distinción entre los últimos dos sentidos radica en la calidad de los aprendizajes: que los jóvenes quieran estar en la escuela no sólo no es menor, sino que vale la pena destacarlo; pero que además de sentirse cómodos en ese espacio, puedan aprender contenidos, darles uso y sentido, y disfrutar del proceso de enseñanza y aprendizaje, es mucho más valorable aún. Aparece aquí algo sobre la distribución del capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979), que tiene que ver con enseñar cómo utilizar ese gran caudal de conocimientos y saberes, lo cual es tarea fundamental de la escuela y su gran desafío. Si bien no desechamos los puntos anteriores, que reflejan sin dudas avances en la democratización del conocimiento, en la inclusión de jóvenes en el sistema educativo y en la finalización de sus estudios, la escuela pierde sentido si no resignifica su función, a fin de que los estudiantes encuentren en ella un lugar para estar y formarse.

Sin intenciones de establecer conclusiones cerradas, quisiéramos esbozar algunas reflexiones e interrogantes finales.

El acceso de la totalidad de los jóvenes a la escuela secundaria, a partir de la obligatoriedad dictaminada por la LEN, constituye un incentivo para que todos ejerzan su derecho a aprender, y a la vez una oportunidad para que ese aprendizaje sea potencialmente significativo y permita apreciar y utilizar los saberes circundantes tanto dentro como fuera de la escuela. Ahora bien,

consideramos que esta democratización en el acceso, que desde lo formal se traduce en una mayor inclusión de jóvenes, muchas veces no se condice con su participación en la construcción del conocimiento y, por lo mismo, no redundan en un enriquecimiento de los procesos formativos. Muchas veces, la flexibilidad de los planes y programas que apuntan a asegurar las trayectorias de los estudiantes van en desmedro de la potencialidad de los aprendizajes. El hecho de priorizar la finalización de los estudios, aspirando a contenidos mínimos, deja en un segundo plano la intención de empoderar a los jóvenes, de dotarlos de conocimientos valiosos para que actúen sobre la realidad una vez que salgan de la escuela.

Desde ya es cierto que asistimos a un momento de transición, en que las propuestas legislativas entran en tensión con la matriz fundante de la escuela secundaria y por lo tanto esta tiene que reinventarse día a día sin contar muchas veces con una base material para hacerlo. Los directores que prestaron su voz para esta investigación muchas veces han expresado que carecen de las herramientas para actuar y tienen que improvisar para abordar ciertas situaciones vinculadas a este fenómeno de la inclusión. Al mismo tiempo, y en la voz de los mismos actores, se asoman experiencias muy interesantes que surgen a la luz de dispositivos otorgados por el Estado para respaldar las nuevas políticas educativas, así como también, por iniciativas individuales y colectivas genuinas al interior de las instituciones. Dentro de estas experiencias, quisiéramos destacar aquellas que promueven la inclusión desde una reinención de las prácticas, a partir de otros abordajes didácticos, de una interpelación diferente hacia los estudiantes, no como sujetos pasivos, sino como partícipes de los proyectos desde el inicio hasta el final, de una renovación de los contenidos y de los espacios donde suceden los aprendizajes. Sin embargo, nos seguimos preguntando por qué estas experiencias corren paralelas al formato escolar, y no pueden, por ejemplo, reestructurar determinadas materias a la luz de modalidades diferentes, que evidentemente tienen otro alcance, otro impacto y otra relevancia para los jóvenes.

Todas estas aristas que nos permiten analizar el mandato de la inclusión nos hacen pensar en un entrecruzamiento de sentidos. La complejidad que implica tener a todos los chicos en la escuela, garantizar la finalización de sus estudios, contenerlos, proporcionarles aprendizajes, dotarlos de un sentido de pertenencia, nos llevan a reflexionar sobre el enorme desafío que hoy tiene la escuela, y nos remite al interrogante inicial y de todos los tiempos: cuál es la función social de la escuela.

Esperamos invitar a la reflexión, y a interrogarnos acerca de qué hablamos cuando hablamos de inclusión. Para ello, es preciso hacernos eco tanto de aquellos mecanismos que ya no funcionan o que disfrazan prácticas excluyentes, como de algunas propuestas que están asomando y son dignas de ser relevadas para promover una escuela que incluya desde el acceso, desde la pertenencia y desde la potencialidad de los aprendizajes, a partir de una participación genuina de la totalidad de los actores del sistema escolar.

› *Referencias bibliográficas*

BOURDIEU, Pierre (1979). *Los tres estados del capital cultural*, Trad. E. Tenti Fanfani, Buenos Aires.

GIOVINE, Renata y MARTIGNONI, Liliana (2011). *La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad*.

Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>

NICASTRO, Sandra (2006). *Revistar la mirada sobre la Escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*.

Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.

TENTI FANFANI, Emilio (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani (Comp). *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 11-27). Buenos Aires: SigloXXI Editores.

Visibilidades e invisibilidades: entre los itinerarios educativos de los jóvenes y la escuela secundaria.

CANCIANO, Evangelina (CONICET/ UNGS) evacanciano@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: escuela secundaria - abandono escolar - itinerarios educativos de jóvenes*

» *Resumen*

La tesis en la que vengo trabajando habla de la escuela secundaria, o mejor aún, la interpela. Y lo hace desde una inquietud muy específica, me propongo averiguar: ¿Por qué abandonan la escuela secundaria regular jóvenes que pertenecen a los sectores medios? ¿Y qué otros recorridos educativos trazan, estos jóvenes, que cuentan con posibilidades materiales para hacerlo? No se trata de dos preguntas, sino de un interrogante doble, de dos caras. Y lo que hace a esta cualidad del interrogante, no es el interés por una atractiva retórica, sino la forma en la que se comprende el problema. Ocurre que en los otros recorridos educativos (en sentido amplio) que los jóvenes puedan estar transitando también hay una respuesta a por qué dejan la escuela secundaria antes de concluir. Por qué la dejan jóvenes, de quienes, como bien sabemos, se espera que la terminen en tiempo y forma, sin mayores dificultades. Para ello se está indagando cómo son efectivamente estos recorridos: ¿Cuáles son las características de los itinerarios educativos de los jóvenes de sectores medios que dejaron la escuela secundaria? ¿Qué hacen y qué los llevó a hacerlo? ¿Qué razones atribuyen a lo que hacen? ¿Cómo fueron sus recorridos educativos fuera de la escuela? ¿Transitan por organizaciones educativas no escolares? ¿Por qué las eligen? ¿Qué buscan en estas organizaciones? ¿Qué encuentran? Y se lo está realizando a partir de entrevistas a jóvenes que dejaron la secundaria y cuentan con condiciones materiales favorables.

En esta presentación se intentará dar cuenta del rumbo que fue abriéndose a partir del estudio sobre el abandono escolar en el nivel medio, principalmente en documentos e informes recientes producidos para el caso de Argentina y la región, así como a través de entrevistas a jóvenes sobre sus recorridos educativos. Ese derrotero llevó a plantear la hipótesis de que el abandono escolar puede ser tratado como el punto de rotura para interrogar la escuela secundaria. Siguiendo las pistas de esta hipótesis aquí se examinarán cuatro focos:

- El abandono escolar y la convivencia de dos dinámicas: la condición socioeconómica y la condición juvenil
- La composición social del abandono escolar: la participación de los jóvenes de sectores medios

- El abandono escolar en los itinerarios educativos escolares y no escolares de los jóvenes
- El abandono escolar y las ofertas de terminalidad de la secundaria: dos caras de una misma operación

Para finalizar, a través de la descripción de estos focos se irán planteando ese conjunto disperso de interrogantes que emergen del propio análisis. Y que reunidos trazan un panorama que nos lleva, al menos, a poner entre paréntesis ciertos supuestos que venimos sosteniendo en torno a lo que llamamos el problema de la secundaria hoy.

➤ *Visibilidades e invisibilidades: entre la escuela secundaria y los itinerarios educativos de jóvenes de sectores medios*

La tesis en la que vengo trabajando habla de la escuela secundaria, o mejor aún, la interpela. Y lo hace desde una inquietud muy específica, me propongo averiguar: ¿Por qué abandonan la escuela secundaria regular jóvenes que pertenecen a los sectores medios? ¿Y qué otros recorridos educativos trazan, estos jóvenes, que cuentan con posibilidades materiales para hacerlo? No se trata de dos preguntas, sino de un interrogante doble, de dos caras. Y lo que hace a esta cualidad del interrogante, no es el interés por una atractiva retórica, sino la forma en la que se comprende el problema. Ocurre que en los otros recorridos educativos (en sentido amplio) que los jóvenes puedan estar transitando también hay una respuesta a por qué dejan la escuela secundaria antes de concluir. Por qué la dejan jóvenes, de quienes, como bien sabemos, se espera que la terminen en tiempo y forma, sin mayores dificultades. Para ello se está indagando cómo son efectivamente estos recorridos: ¿Cuáles son las características de los itinerarios educativos de los jóvenes de sectores medios que dejaron la escuela secundaria? ¿Qué hacen y qué los llevó a hacerlo? ¿Qué razones atribuyen a lo que hacen? ¿Cómo fueron sus recorridos educativos fuera de la escuela? ¿Transitan por organizaciones educativas no escolares? ¿Por qué las eligen? ¿Qué buscan en estas organizaciones? ¿Qué encuentran? Y se lo está realizando a partir de entrevistas a jóvenes que dejaron la secundaria y cuentan con condiciones materiales favorables¹.

En esta presentación se intentará dar cuenta del camino que fue abriéndose a partir del estudio de lo que se ha escrito y planteado sobre el abandono escolar en el nivel medio,

¹ Una objeción que podría hacerse a un estudio como este, es su carácter representativo. Es decir, cabría la pregunta de por qué ante las dimensiones que parecen asumir las dificultades que atraviesan al nivel medio estaríamos haciendo hincapié en un grupo minoritario. ¿Qué podría decirse sobre la escuela secundaria desde este recorte? ¿Acaso al hablarse de un grupo tan particular podría construirse una explicación que aporte al conjunto? De ser así, ¿no se estaría haciendo una operación de generalización, cuando más bien estaríamos ante situaciones excepcionales, rarezas o descarríos? No obstante, estas preguntas van obteniendo respuesta a lo largo de este trabajo.

principalmente en documentos e informes recientes² producidos para el caso de Argentina y la región, así como a través de entrevistas a jóvenes sobre sus recorridos educativos. Ese derrotero llevó a plantear la hipótesis de que el abandono escolar puede ser tratado como el punto de rotura para interrogar la escuela secundaria.

› *El abandono escolar como punto de partida: viejas y nuevas hipótesis*

Si se hace una revisión acerca de qué dicen los informes que conocemos sobre el abandono escolar en el nivel medio en nuestro país y en la región: ¿Qué dimensión tiene este asunto entre las dificultades que se manifiestan para este nivel? ¿Cuáles son las razones por las que los jóvenes dejan la escuela secundaria? ¿Cómo es la composición social del abandono escolar? El siguiente párrafo, escrito en un documento ministerial del año 2007, condensa uno de los principales rasgos con el que se describe al nivel medio:

La educación secundaria argentina se distinguió en América Latina por su temprana expansión. (...) Sin embargo, los logros relativos a su democratización se ven permanentemente tensionados por las dificultades que enfrenta la población escolar - especialmente la que proviene de sectores más desfavorecidos- para permanecer en el sistema educativo y culminar sus estudios. Esta problemática, si bien no es nueva, adquiere especial relevancia ante la Ley de Educación Nacional que extiende la obligatoriedad escolar hasta la secundaria³. (DINIECE, 2007: 1)

Son varios los estudios que coinciden en señalar una sólida asociación entre abandono escolar y pobreza (Gallart, 2000; Gajardo y Milos, 2000, citado en Binstock y Cerrutti, 2005). Pero también, encontramos otros estudios, que advierten que en el abandono escolar estarían conviviendo dos dinámicas: “por un lado, la influencia socioeconómica y, por el otro, la condición adolescente, con lo cual se hace referencia a “la subjetividad, las preferencias e identidad propia de los adolescentes” (SITEAL, 2009: 1). En pocas palabras, para estos estudios los jóvenes estarían dejando la secundaria por su condición social o por su condición vital. Por ser pobres o por ser adolescentes⁴.

Asimismo, en algunos de estos informes, muy pocos en el considerable concierto que se viene desplegando desde las últimas dos décadas, se advierte acerca del abandono escolar por parte de los sectores medios. Particularmente, estos estudios, señalan que si bien son los jóvenes de los sectores desfavorecidos los que más abandonan el secundario, no podría afirmarse que se trate de

² Se trata de un conjunto de informes y documentos producidos en los últimos quince años que no representan al total de la producción existente, sino la aproximación realizada a los efectos de elaborar un estado del arte que se recorta a los propósitos de la tesis.

³ La Ley 26.206, de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, y promulgada por el presidente el 27 de diciembre, fue publicada en el Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006.

⁴ En este trabajo se hará referencia indistintamente “adolescente” y “joven”, ya que su distinción no se considera necesaria a los fines de este trabajo.

una situación exclusiva de estos sectores.

Ante esto, nos propusimos el siguiente ejercicio, ver: ¿Qué dicen estos estudios sobre las razones por las que estarían dejando la secundaria los jóvenes de uno y otro sector social? Nos preguntábamos si para unos y para otros encuentran las mismas razones. La respuesta es que no. La división mantiene su predominancia. Según estos informes, los jóvenes pobres estarían dejando la secundaria por su condición social y los jóvenes de clase media por su condición de adolescentes.

Se estará ya advertido de la operación que está aquí en juego: se trata, una vez más, de la sustracción de la condición juvenil a los jóvenes que viven en condiciones de pobreza. Dicho más simple sería: si un joven pobre deja la escuela, se sospecha de su pobreza y no de su condición juvenil. Nuevamente, el viejo problema que ya conocemos. Desde esta visión, son pobres, antes que jóvenes. Y, sin embargo, paradójicamente, también sabemos que los desarrollos sobre la relación entre condición juvenil y escuela secundaria vienen proliferando en los últimos años⁵. ¿De qué se estará hablando?⁶

De este modo es posible visualizar que si bien abundan las expresiones de que a través de la obligatoriedad escolar se busca una “escuela para todos” y en especial garantizar el ingreso de sectores que antes no accedían o tempranamente la abandonaban, sobre ellos, paradójicamente, no deja de recaer el estigma de la pobreza, para ellos el abandono en gran medida es definido por la condición de origen, quedando la categoría de condición juvenil como explicación para los sectores medios, lo cual no deja de recordarnos la serie histórica en la que el concepto de “juventud” se inscribe (Ariès, 1995).

Ahora bien, esta afirmación de que los jóvenes de sectores medios dejan la secundaria por su condición “adolescente”, lleva a considerar cierta alteración de esa idea de que ser estudiante secundario era, en parte, lo que te volvía adolescente. Ahora se explica que algunos se van de la secundaria por ser adolescentes. Y esto se plantea cuando la condición socioeconómica no consigue ser elemento explicador. La contracara de esto, es que desde estas visiones los jóvenes de sectores populares vivirán su “juventud” en gran medida en la escuela, pero lo que les suceda en relación con su tránsito escolar, poco y nada tendrá que ver con su condición juvenil. Aunque, como sabemos, también se viene sosteniendo que la escuela y sus formatos tradicionales deberían modificarse para poder albergar a los nuevos públicos, las nuevas adolescencias y juventudes. Así, bajo el eufemismo “nuevos públicos”, en más de una ocasión, se hace referencia a los jóvenes de los sectores postergados, para los cuales la escuela no estaba dirigida en sus orígenes. Sin embargo, también la están dejando jóvenes a quienes les estaba tradicionalmente destinada, aunque esto no nos resulte visible, pero tampoco está oculto.

En este punto, quisiera introducir un aspecto que a menudo queda invisibilizado y, sin embargo, es medular en la configuración del abandono escolar como problema. Ya se habrá advertido también: lo que queda sin interrogar es la escuela misma. Entonces, tendríamos que

⁵ Como expresión de esta proliferación puede verse: Tenti Fanfani, Emilio (coord.) (2012) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Argentina, IIPE- UNESCO Bs. A.

⁶ Para profundizar al respecto véase Kantor, Débora (2008): *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires. Del estante editorial.

recordar que el abandono escolar es una producción del mismo sistema educativo. Sin sus reglas de configuración no existiría como tal. Más aun, es en su propio juego en el que se lo nombra como problema y se le otorga tal estatuto. Sin embargo, cuando se analizan las razones que predominantemente se atribuyen al abandono escolar, resultan ser razones “externas” a la propia institución escolar: el origen social o el momento vital de los destinatarios, el contexto o los sujetos. Y queda invisibilizada la escuela, su propia normatividad, su funcionamiento y lo que produce (Diker, 2008)⁷.

En síntesis, esta entrada por el abandono escolar mostró, por un lado, que estos estudios insisten en hipótesis ya conocidas: la predominancia de la condición social como explicación del abandono escolar, el brillo de la ausencia de la escuela misma a la hora de comprender esta situación y esa operación de externalización de las causas de las dificultades que la atraviesan. A la vez que hacen visibles la cuestión de la condición juvenil y el abandono escolar por parte de los sectores medios, ambas cuestiones relacionadas entre sí.

› *No visible, pero no oculto: el abandono escolar en los sectores medios*

Pasemos ahora a hacer foco en los antecedentes que sí aluden a la participación de los sectores medios en los porcentajes del abandono escolar. ¿Cuáles son estos porcentajes? En un documento del SITEAL, que es el sistema de información para el análisis de tendencias educativas en América Latina desarrollado por UNESCO/IIPE.BS.AS/OEI, publicado en 2008 (ya hace 6 años), se plantea que para el conjunto de la región:

“Si se toma en cuenta el origen social de los niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se ve que, en las edades más tempranas el 75% proviene de los sectores sociales más bajos. Y el 8% de los sectores altos. Esto se modifica a medida que aumenta la edad. 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, 2008: 25/ SITEAL, 2009: 3)

Estos porcentajes vuelven a estar presentes en un informe de febrero de 2009 y en otro de abril de 2009 del mismo SITEAL. Para el caso de nuestro país, encontré el libro titulado: *La clase media seducida y abandonada*, publicado en 2004 (cinco años antes de los documentos antes citados del SITEAL) allí, los autores, Minujín y Anguita, advierten que según datos del año 2002, los sectores medios presentan estadísticas “alarmantes” respecto del abandono escolar.

Por último, nuevamente, en un informe del SITEAL, de marzo de 2013, se reiteran los mismos porcentajes y se plantea, sin rodeos, que:

⁷ Véase, Diker, G. (2008): “¿Cómo se establece qué es lo común?” en: Frigerio y Diker: *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del estante editorial.

El aumento de la escolarización, el aumento del peso de los sectores medios y altos entre los adolescentes fuera del sistema educativo y el incremento del peso de estos sectores a medida que aumenta la edad de los jóvenes, constituyen tres fenómenos que articulados entre sí obligan a profundizar el análisis sobre los motivos por los que los adolescentes y jóvenes interrumpen sus estudios. (SITEAL, 2013: 3)

En este punto cabe resaltar que lo que estos informes señalan para los sectores medios son estadísticas significativas (Ibídem: 164). Situación que lleva a preguntarse ¿hasta qué punto seguir hablando de excepciones, casos aislados, jóvenes díscolos, los rebeldes de la familia? Así como también a interrogar el lugar de los recorridos educativos de los sectores medios en el actual estado de situación de la escuela secundaria.

No obstante, en el conjunto de reflexiones, análisis y debates más difundidos no es un dato que se incluya. O cuando se lo menciona, en las conclusiones no es considerado. Y esto a pesar de que los documentos del SITEAL, a su vez citado en la bibliografía de numerosos informes recientes disponibles, lo viene enunciado desde el 2008 y reiterándolo en sucesivas comunicaciones públicas⁸.

En suma, lo que estos informes, en estos años, vienen señalando es que para el conjunto de países de la región, entre los que se incluye Argentina, casi la mitad de los/las jóvenes entre 16 y 17 años, que dejan la escuela pertenecen a sectores con condiciones materiales favorables. Sin embargo, se habla con mayor insistencia de la incidencia de las condiciones sociales desfavorables en las trayectorias escolares de los jóvenes. El mismo informe del año 2013 convalida esto cuando al mismo tiempo que señala el incremento de los porcentajes provenientes de sectores medios y altos entre los adolescentes fuera del sistema educativo en la región, afirma que “existe una evidente relación entre las desventajas sociales de origen y la probabilidad de que los adolescentes interrumpan sus estudios.” (SITEAL, 2013:2)

Subrayo la palabra evidente. Y la pregunta que surge es: ¿Qué es lo que vuelve “evidente” al 50% proveniente de los sectores pobres, y no visible al otro 50% proveniente de los sectores favorecidos? En efecto, la existencia de estos documentos y el tiempo transcurrido, entre 10 y 6 años, no permitirían decir que se trata de un dato con el que no contábamos, aunque una cierta tentación inexplicable, por el momento, insista en lo contrario. Entonces, averiguar sobre el abandono escolar de sectores medios requiere, a su vez, atender su rasgo de invisibilidad en la configuración del problema del nivel medio. Y nos lleva, al menos, a poner entre paréntesis ciertos supuestos que están en el centro de las concepciones construidas en torno a la escuela secundaria en nuestro país. A la vez que exige construir otras explicaciones: ¿Cómo comprender que dejen la escuela secundaria jóvenes de sectores sociales que tradicionalmente fueron considerados sus destinatarios privilegiados? “¿Qué otros factores están en la base del abandono que no sea el origen social?” (SITEAL, 2008: 25), pregunta que viene a subvertir el modo en que se entiende el abandono

⁸ Podríamos sospechar de estos datos, preguntarnos por su elaboración. Así como deberíamos ser más precisos a la hora de presentar los porcentajes del abandono escolar para el caso de nuestro país. Para esto en el trabajo de la tesis se prevé tomar como referencia un informe recientemente finalizado a cargo del Lic. Martín Scasso, a los fines de contar con una panorámica estadística.

escolar, pero a la que se le da una respuesta que invisibiliza su carácter subversivo, al estar centrada en los rasgos de los sujetos, en este caso su condición juvenil. Me pregunto: ¿Cómo retomar esta pregunta e intentar llevarla más allá de los límites de la respuesta que se le da? ¿Qué puede verse desde este lugar no visible? Sabiendo que lo no visible, no está oculto, ni está fuera de juego. Por el contrario, forma parte del juego, existe y, en tanto tal, porta su productividad. Es producido por una serie de operaciones y reglas, que a su vez participan de su producción. En efecto, lo no visible insiste en su carácter, por eso exige que estemos atentos, y aun así, no quedamos exentos de su arte.

Entiendo que una respuesta a estas preguntas es posible a condición de indagar y describir este lugar no visible: para ello estoy haciendo foco en cómo son efectivamente los recorridos educativos de los jóvenes de sectores medios que dejan la secundaria regular (recortándolo al AMBA). Para la reconstrucción de estos recorridos, se definió realizar entrevistas a jóvenes que dejaron la secundaria y cuentan con condiciones materiales favorables.

› *Itinerarios educativos escolares y no escolares: ¿qué se hace visible sobre el abandono escolar? Sobre los recorridos educativos fuera de la escuela*

Ahora bien, ¿qué se visualiza en esta exploración de los recorridos educativos de los jóvenes? ¿Qué es lo que llama la atención en las primeras aproximaciones? Una cuestión que se visualiza surge a partir de relatos como el de Juan L.

Juan L, tiene 23 años es músico y luthier. Me propuso hacer la entrevista en su taller y cuando llego estaba terminando de construir un charango, en un momento de la conversación dice:

“J: Tengo que terminar este charango, y tengo que hacer este otro para la próxima semana...

Y aparte tengo la banda, ensayo... (es músico) Se queda pensando y me dice:

J: Es complicado ser tu propio jefe. Es más... Es complicado. Yo soy re desbolado.

E: ¿y exigente?

(...) Soy desbolado y exigente. La peor combinación. Porque siempre veo lo que falta... Lo mismo en la casa. (Inaudible) Nosotros pensábamos tener un estudio de grabación, ahora digo... me agrego cosas que sé que no las voy a hacer nunca.” (Juan L, 23 años)

En todos los casos los jóvenes con los que conversé se encontraban realizando alguna actividad. Y la mayoría han buscado aprender algo de manera sistemática. Algunos son futbolistas, músicos, otro es bailarín, camarera, estudiantes de idiomas (italiano, inglés). Algunos dedican gran parte de su tiempo a dos actividades. Así están quienes además son luthier, imprentero, recepcionista en una empresa, publicista, tornero. Muchas veces dicen que estas actividades son las que les dan los ingresos necesarios para mantenerse y desarrollar la actividad que consideran

principal para sus proyectos, como es el caso de quienes se dedican a la música. En sus recorridos puede verse que son jóvenes que sostienen un conjunto considerable de actividades en el día a día. Desde muy pequeños, además de ir a la escuela, hacían otras actividades a contra turno. Ahora, de más grandes continúan manteniendo ese ritmo. En tramos de la conversación me encontré preguntándome por sus edades, siempre me parecían más grandes, por lo que hacen, por la autoexigencia y la responsabilidad con la que realizan sus actividades. Esto contradice la ya tan extendida y habitual referencia generalizada a la apatía, el desinterés, falta de constancia y de disciplina de los jóvenes; pero sobre todo llamó mi atención porque cuestiona aquellas razones ligadas a la llamada condición juvenil que se atribuyen a los jóvenes de sectores medios en los informes mencionados.

Julio, tiene 28 años y es músico. Descubrió su pasión por la música cuando tenía 15 años. Cuando le pregunto qué está haciendo en este momento, me cuenta:

“En este momento estoy trabajando una oficina en San Isidro. Estoy cursando... voy a entrar a tercer año del conservatorio, que es una carrera de intérprete (...) del instrumento que vos hayas elegido. Tengo una banda, que estamos tocando en varios lados, ensayamos... (...) Es un proyecto, no es algo medio hippie; es como un proyecto serio, musical, que está creciendo. Y ese es como mi triángulo, digamos.” (Julio, 28 años)

Cuenta que está cursando la carrera de intérprete musical en un Conservatorio. Llama la atención la presencia del estudio en su trayectoria. Y llama la atención por cuanto no ha dejado de buscar insistentemente lugares donde aprender lo que le interesa, no ha dejado de estudiar ni de asistir a instituciones educativas. Esta modalidad no es exclusiva de Julio, se reitera en muchas de las trayectorias relevadas como la de Juan L, Esteban, Felipe, Santiago, más allá de la actividad que reconozcan como principal. Lo que dejaron fue la escuela regular y, en muchos de los casos, más tarde los diferentes intentos por terminar el secundario.

En el caso de los jóvenes dedicados a la música, tienen el secundario sin terminar y, al mismo tiempo, son estudiosos de la música a través de variados formatos: escuela de música, clases particulares, ejercitación individual, en las diversas bandas que integran o de las que formaron parte, estudio personal de músicos, discos, etc., en el conservatorio. Lo mismo sucede en el caso de los jóvenes dedicados a la danza o al estudio de idiomas. Las palabras “estudio” y “formación” aparecen con predominancia en los recorridos que siguen.

“Y, te tiene que gustar, porque tenés que estar, de lunes a sábado, de siete de la mañana a doce del mediodía, una, encerrado en el Colón, estudiando...” (Sergio, bailarín, 21 años)

En efecto, no terminaron el secundario, pero continuaron yendo a clases: “tomando clases particulares” y, también, en algunos casos dictando clases de los instrumentos que dominan. ¿Cuántas veces en sus relatos acerca de sus recorridos aparecen las palabras: estudiar, formación, aprender? ¿Nos sorprenderíamos si dijéramos que mucho más de lo que hemos sido capaces de observar/considerar? Sin embargo, es común observar que alguna de las actividades que realizan

queda ubicada como aquello que hacen en paralelo. Lo que dicen que están haciendo en paralelo son, paradójicamente, las actividades vinculadas a sus proyectos principales. Lo paralelo no es el recorrido por la escuela secundaria que, efectivamente, es lo que queda en segundo lugar y en un tiempo que no es el presente, sino el recorrido no escolar. Recorrido que, paradójicamente, ordena, da sentido, orienta un largo trayecto. Y es este trayecto el que comienza a comandar la relación que se mantendrá con la trayectoria propiamente escolar. ¿Por qué no alcanza a tener estatuto en tanto trayecto en sí mismo?

“Porque no es que no lo pueda hacer o no me guste, estudiar. Sino que necesitaba hacer algo más... Otro tipo de... Sentí que necesitaba hacer contactos, hacer como una agenda... encarar un laburo, si quería hacer algo con lo que... con la música. Tomármelo en serio, pero tomármelo en serio de esa manera.” (Julio, 28 años)

“Y en esa época no pensé en ningún momento en meterle a los estudios secundarios, porque tenía... No había un por qué. O sea: estaba como muy enfocado en eso y veía que... “Sí, es algo que lo voy a hacer. Ahora, puedo seguir este camino sin necesidad de eso.” (Julio, 28 años)

De allí que la referencia a terminar la secundaria y, a su vez, este hecho en tanto necesario, no sea otra cosa que la presencia de un por qué retomar la secundaria y terminarla. Es efecto de la consecución de esa trayectoria predominante en los recorridos efectivamente realizados. Lo que aquí se ve alterado es el tiempo y las razones de los recorridos escolares establecidos como regulares y obligatorios. Por su parte, en el caso de los jóvenes entrevistados puede verse cuándo, en qué tiempo y bajo qué condiciones, terminar el secundario se les convierte en una obligación/requisito para lo que quieren hacer.

› *Itinerarios educativos escolares: dejar la escuela y terminar la escuela como conceptos no excluyentes*

La segunda cuestión apareció ya en la primera de las entrevistas y se reiteró de diversas maneras en las siguientes. Resulta que los jóvenes hablaban de que estaban yendo a la escuela. Sin embargo, estábamos allí conversando porque habían dejado la escuela, ese es el criterio principal del recorte de la investigación. Fue preciso trabajar entonces sobre lo que parecía una confusión.

M: (fui) a jardín, primaria, y secundaria, hasta ahora, que voy a seguir, pero rindiendo libre.

E: ¿Es una escuela en la que podés ir rindiendo libre?

M: No, no sé bien cómo es, pero a mi hermano lo anotaron el año pasado, y él rindió libre, como si se hubiese quedado libre durante el año, y rindió todas las materias a fin de año. Está bueno, pero no sé... no tenés amigos, nada.

E: Claro, porque eso implicaría estudiar en tu casa.

M: Claro. Ellos te dan todos los programas, todo, y vos estudiás como si fuera particular. (Lucas,

futbolista, 15 años)

Comencé, entonces, a detenerme en ese punto de sus itinerarios educativos... lo que llamaría los retornos a la secundaria. Y me propuse el ejercicio de ver que tenían en común estos retornos.

“l: Porque a mi papá... en realidad le gusta que yo vaya a clases, con una rutina. No le gusta esta modalidad, en la que yo tengo que estudiar en mi casa, porque dice que no hay nadie que te controle. (...) Yo creo que es mejor, porque somos pocas personas, las que vamos a las clases, y se te hace como una clase particular y vos vas prestando más atención, y así avanzás más rápido. (Pedro, futbolista, 18 años)

Así encontré que los jóvenes transitan por diversas modalidades alternativas para terminar la secundaria, modalidades que se caracterizan por no tener asistencia a clases, en algunos casos están organizadas en torno a tutorías, la realización de trabajos prácticos y la preparación para las instancias de exámenes. En estas propuestas el rasgo que sobresa es que la organización del tiempo y el espacio está alterada respecto de la secundaria tradicional. Y acá empieza a verse lo que parecía confuso en un primer momento.

Claro, no me hablaban de la escuela regular, sino de estas propuestas. Mientras que, desde mi concepción, partía del supuesto de que los jóvenes de sectores medios que dejaban la secundaria lo hacían definitivamente y para dedicarse a la actividad que habían elegido. Esta hipótesis se cayó, porque los jóvenes en gran medida, después de un tiempo, retoman la escuela. Aunque no son retornos a la secundaria que dejaron, a la regular (podríamos decir), sino a diversas ofertas de terminalidad. Y llegan a estas ofertas no solo por la edad en la que regresan (cuando tienen más de 20 años), sino porque parecen buscar ofertas alternativas que les permitan obtener el diploma y que esto no les quite demasiado tiempo para “su proyecto”. Más aun, en muchos casos, vuelven a abandonar estas ofertas porque no logran “engancharse” en medio de su rutina y de las actividades que ya conforman su vida. Al momento de las entrevistas, muy pocos habían concluido sus estudios secundarios. Algunos cuentan que se inscribieron en instituciones privadas de nivel terciario y siguieron estudiando lo que les interesaba hasta que aparecía el límite del título, que los frena en su recorrido. Dicen haber perdido trabajos para los cuales sus recorridos educativos por fuera del sistema educativo los prepararon, pero los perdieron por no contar con el diploma del secundario. Es ahí cuando caen en la cuenta de que necesitan el título secundario.

Buscan alternativas para terminar el secundario con la urgencia que les imponen sus objetivos definidos por el tipo de itinerario que se propusieron y quieren seguir. En estos casos No parecen retornar a la escuela por un propósito formativo, sino para obtener la credencial. Ellos dicen que saben que si van a estas ofertas No es para estudiar, sino para terminar y seguir sus proyectos. Por otra parte, si se contabilizan los años de escolaridad en el nivel medio, entre años repetidos y los intentos en ofertas de terminalidad, algunos llegan a tener diez años de escuela secundaria, y aun así no la tienen concluida.

Trayectoria escolar y trayectoria educativa fuera del sistema educativo, tienen desarrollos heterogéneos, conviven, a veces se contraponen, se distancian, se sigue una y con el tiempo se retoma la trayectoria escolar porque o bien la viven como un pendiente pero, sobre todo, la retoman cuando la necesitan para seguir su propio recorrido, ese que vienen armando muchas veces desde pequeños, como ellos dicen: “desde que nací”. Y al mismo tiempo, para “sacársela de una vez...y cortar la bocha” (Juan, L, 23 años).

En este sentido, dejar la escuela secundaria y terminar la secundaria no estarían siendo categorías excluyentes, por el contrario, se las puede encontrar coexistiendo sin dificultades en los itinerarios educativos que construyen estos jóvenes, aunque admitan tiempos, formatos y propósitos diferenciados.

› *El revés de los itinerarios educativos: las ofertas de terminalidad de la secundaria*

Cabe decir que como me ocupaba de los sectores medios no se me ocurría considerar los programas de terminalidad del secundario. Fueron los itinerarios de los jóvenes entrevistados, jóvenes de sectores medios, los que impusieron girar la atención sobre las ofertas de terminalidad. Exigieron ir a estudiarlas, describirlas, armar una panorámica⁹. Sin embargo, en el conjunto de los informes reunidos acerca de estas ofertas no se hace referencia a los jóvenes pertenecientes a sectores sociales favorecidos. En todo caso, lo que si se encuentran son advertencias acerca de lo que se denomina el proceso de juvenalización de la población que asiste a estas ofertas cuando se ubican dentro del área de la educación de adultos. Así en este ejercicio en torno a las ofertas de terminalidad del secundario, encuentro que se da una situación similar a la ocurrida en el caso del estudio del abandono escolar. Si allá lo no visible son los sectores medios. Desde la panorámica de las ofertas de terminalidad tampoco son visibles. El resultado es curioso, abandono escolar y ofertas de terminalidad se corresponden, ambos asuntos son tratados desde similar perspectiva: el foco puesto, centralmente, en el contexto y en los sujetos.

De modo que estas ofertas alternativas formales para terminar el secundario no solo cumplen con la función de garantizar el derecho a la educación de la población adolescente y joven sino que también pasan a formar parte de un repertorio de formas posibles y disponibles de “hacer la secundaria” “terminar la secundaria”. En otros términos, las ofertas de terminalidad creadas para “resolver” el problema del abandono escolar asociado, en general, a ciertas condiciones de vida de los sujetos que obstaculizan el seguimiento regular de su escolaridad, pueden estar cumpliendo

⁹ Según lo registrado, el desarrollo de estas ofertas en el país encuentra un punto de inflexión alrededor del año 2000 en el contexto de la centralidad que la escuela secundaria fue cobrando en los debates académicos y políticos respecto del sistema educativo. Entre estas ofertas se encuentran, por ejemplo, las Escuelas de Reingreso, los CESAJ, el PIT 14-17, Plan Fines, etc.

también una función de ser “opciones” para alcanzar la titulación/certificación del nivel medio. En este caso, no solo vienen a “reparar” el problema del abandono escolar, también participan en la reconfiguración del mapa del nivel medio y, por ende, en lo que se venía entendiendo por escuela secundaria: ¿De qué escuela secundaria hablamos? ¿Qué es la escuela secundaria hoy? No tanto como una pregunta a responder, sino como una pregunta que emerge del análisis.

Para finalizar, cabe preguntarse: ¿Qué conexión hay entre la no visible participación de los sectores medios en el abandono escolar y la excesiva “preocupación” por los sectores a los que la secundaria no les estuvo destinada desde sus orígenes? No solo hay oposición entre unos y otros sectores sociales. También hay relación, esa relación que traza la línea desde la que se configura la situación. De modo que, en este sentido, seguir a los jóvenes que pueden ubicarse como pertenecientes a los “sectores medios” parece ser una oportunidad para alzarse hasta la condición que la hace existir, a las reglas de su configuración.

> **Bibliografía**

- ARIÈS, P. (1995). Las edades de la vida, en: *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Bogotá: Norma.
- BINSTOCK, G. y CERRUTTI, M. (2005). *Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef- Buenos Aires.
- CABADO, G, GRECO, M, KRICHESKY, M. (coord.) (2009). *Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el Programa Adultos 2000*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- DINIECE (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en Debate. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Argentina: CAPELLACCI y MIRANDA.
- MINUJIN y ANGUIA (2004). *La clase media, seducida y abandonada*. Buenos Aires: Edhasa.
- 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.
- SITEAL (2013) *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Dato destacado 28. OEI/ IPE UNESCO- Sede Regional Buenos Aires.
- UNICEF (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Argentina: DURO, E; PERAZZA, R.
http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf [Consulta: 28/01/14]

Los Jóvenes como sujetos de derecho en la escuela secundaria: problemas y perspectivas

CHALI, Silvina- silvina.chali@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» - *Palabras claves: Jóvenes- Educación- Escuela Secundaria- Derechos*

» **Tema**

Los Jóvenes como sujetos de derecho en la escuela secundaria: problemas y perspectivas

» **Objeto**

La inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria, como destinatarios de un proyecto político y pedagógico de calidad que ofrezca un contexto favorable de aprendizaje.

» **Problema**

Nos interesa indagar sobre el desafío que representa la obligatoriedad de la educación secundaria y los conflictos y malestares entre lo que la norma exige y lo que realmente sucede en el espacio escolar con el ingreso de población históricamente discriminada de una escuela secundaria selectiva y meritocrática.

» **Hipótesis/ Anticipaciones de Sentido**

Consideramos como hipótesis de trabajo que las significaciones que las instituciones y los docentes poseen y construyen respecto de una escuela inclusiva entran en tensión con el modelo de escuela secundaria meritocrática y para pocos.

» **Objetivos**

Reconocer y analizar las significaciones propuestas por las políticas educativas referidas a la

obligatoriedad de la educación secundaria.

Indagar los modos en cómo los docentes y las escuelas recrean/reconfiguran y/o transforman sus prácticas y dinámicas institucionales con la obligatoriedad de la educación secundaria.

Identificar continuidades y rupturas en los procesos de apropiación del marco normativo que regula la obligatoriedad de la educación secundaria.

› *Tipos de Diseño/ Metodología*

En esta etapa presentamos el análisis diacrónico de un dispositivo de intervención a partir de documentos, materiales e informes de los equipos técnicos involucrados en su implementación.

En el proyecto marco, nos posicionamos desde el paradigma interpretativo, cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión de las prácticas institucionales y docentes en relación con un contexto socio, histórico y político y desde la perspectiva de los participantes. Para abordar el análisis de las políticas educativas en relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria.

› *Avances*

En esta etapa de trabajo recuperamos experiencias significativas desarrolladas en escuelas secundarias públicas de la provincia de Córdoba entre 2010 y 2013 que dan cuenta de los logros y dificultades del proceso de reformulación de las políticas institucionales.

Los problemas/desafíos a los que actualmente nos enfrentamos en nuestro trabajo de investigación

La posibilidad de integrar un equipo técnico ministerial orienta nuestro trabajo en un sentido estratégico y prospectivo en términos de los alcances de las políticas públicas en educación.

Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as investigadores/as en formación

El carácter nacional y federal de las políticas que consideramos habilita el enfoque de las particularidades regionales y los contextos en los que éstas se expresan en diversas prácticas; aspecto que nos interesa especialmente profundizar como aporte de estas jornadas de trabajo.

“La palabra juventud, cuya significación parece ofrecerse fácilmente en tanto mera tributaria de la edad y por lo tanto perteneciente al campo del cuerpo, al reino de la naturaleza, nos conduce, sin embargo, a poco que se indague en su capacidad clasificatoria y en los ámbitos del sentido que invoca, a un terreno complejo en el que son frecuentes las ambigüedades y simplificaciones”

Mario Margulis y Marcelo Urresti “La construcción social de la condición de juventud”

La inquietud que moviliza este escrito es acercarnos al tipo de vínculo que une a los jóvenes a una de las instituciones de mayor perdurabilidad histórica: la escuela.

Analizaremos este vínculo a partir del análisis del contenido de los acuerdos que se hacen necesarios para establecer la política educativa que garantice el derecho de la educación secundaria para todos ya que su cumplimiento supone garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudiantes pertenecientes a sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos.

La Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 sancionada en el año 2006, plantea la necesidad de pensar una escuela secundaria obligatoria para todos los jóvenes, que los forme y habilite “para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de los estudios.”

Específicamente, el artículo 30 de la LEN propone como objetivo en el inciso “b”: *“Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.”*

La LEN es una ley garantista que establece que la educación es un derecho, un derecho personal y social; y como tal, supone movilizar los esfuerzos del Estado, de las escuelas, de los estudiantes, de las familias y de la sociedad en el marco de las políticas públicas acordadas. La obligatoriedad genera un mandato ético, tanto en el nivel político como en el pedagógico sustentando la necesidad de formular estrategias para trabajar en simultáneo los desafíos y complejidades que implica la obligatoriedad. Aparece como un mandato que los que ingresan permanezcan y no se vayan y que todos aprendan, recuperando la centralidad del aprendizaje como misión de la escuela y modificando la mirada sobre los jóvenes respecto de que la “escuela contiene”. La escuela tiene que formar, enseñar en términos de ciudadanía.

Estos nuevos sentidos en la educación en Argentina son políticos, y en esta obligatoriedad se reconoce fuertemente la politicidad de la educación, cosa que antes era negada o velada.

El modelo educativo que se está construyendo en este tiempo, implica un compromiso ético y político desde la educación inclusiva con calidad. En este contexto cobra sentido más que nunca la definición de la UNESCO en 2005 sobre calidad educativa: “Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellos que están en riesgo de ser marginados, por lo tanto nociones tanto como igualdad de oportunidad, inclusión educativa, respeto por la diversidad, justicia social,

relevancia y pertinencia de los aprendizajes, están indisolublemente ligadas al concepto de calidad educativa.” Son políticas y metas que se articulan porque la calidad de la propuesta educativa es complementaria con una idea de educación que sirva para la movilidad social ascendente y que supere las desigualdades de origen.

En el plano de la ejecución de estas políticas se encuentra un sistema educativo que debe atender a un conjunto de problemas y desafíos que son consecuencia, entre otros factores, de tres tendencias de nuestra de nuestra historia política y económica reciente: creciente desigualdad social, que comienza a revertirse en los últimos años, fragmentación del sistema educativo e importante incremento de la matrícula en la escuela secundaria.

Esta nueva institucionalidad en la educación secundaria es consecuencia de acuerdos que definen que debe ocurrir en ella como parte de la propuesta educativa y de la experiencia en que queremos que los jóvenes participen, en el encuentro con los adultos y con los saberes necesarios para el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para la vinculación con el mundo del trabajo. Esto supone que las tareas concertadas y aquellas por acordar supondrán además revisar las representaciones sobre los intereses y preocupaciones de los jóvenes así como sus recorridos vitales marcados muchas veces por los procesos de exclusión. Este camino a recorrer debe permitir un mayor acercamiento a ellos, en una apertura que permita reconocer las voces y aspiraciones de estas nuevas generaciones. En este proceso de hacer visibles a los jóvenes como sujetos de derecho, el estado y los adultos responsables en el sistema educativo, debemos otorgarles la centralidad que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje como destinatarios y protagonistas de este hecho.

Como dijimos anteriormente, el derecho no deberá limitarse a ingresar, permanecer y egresar sino a construir una trayectoria escolar relevante en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades.

“ (...) la escuela vuelve a asumir funciones claves en la formación de ciudadanos de la “nueva Argentina”, y fundamentalmente retoma centralidad en la transmisión de sentimientos de identidad nacional y en la formación de conocimientos sobre el pasado común, como también en la gestión de la memoria reciente, especialmente de la última dictadura militar (...)

De este modo, se puede comprender que el Estado que tradicionalmente le había conferido a la escuela su legitimidad, ahora necesita de ella para legitimar su propio “regreso a casa” y que hay sobrados motivos para confiar en ella como agente clave de esta “refundación”: ¿Qué otra institución ha demostrado tanta versatilidad y tanta eficacia para sostener la trama de lo común, así como para mantener viva la esperanza de la inclusión en sociedades crecientemente excluyentes? ¿Qué otros agentes aparecen como tan capaces y tan dispuestos a viabilizar la re- identificación con la nación, la expectativa de reinserción y la proyección de un futuro común en este nuevo contexto? (...)” (Kriger: 2010: 64 -65)

La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones las trayectorias escolares. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de quiénes están en la escuela, para aquellos que deben volver y para los que aún no llegan. También viene a sumar complejidad a este escenario los

problemas ligados al carácter selectivo y meritocrático de una escuela secundaria que no fue pensada para todos y todas. Romper con la reproducción de las brechas sociales y educativas, resulta un imperativo para que los jóvenes cuenten con una propuesta educacional igualitaria más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.

“La escuela secundaria surge en el S XIX, como la manera de formar a los jóvenes de la elite republicana en las escuelas nacionales. En su origen no se pensó en una escuela secundaria para todos. Los negros, los pobres, los trabajadores criollos y por supuesto las mujeres no tenían lugar en la escuela. Los discursos higienistas y biologicistas dominaban la educación, proclamando postulados acerca de la “educabilidad” y las posibilidades de aprender de aquellos declarados “incapaces”.

La intención de allanar los obstáculos que impiden a los alumnos sostener la escolaridad responde a la importancia que se le otorga a la educación por sí misma, y particularmente, por el significado que puede tener para la vida de los jóvenes.

Si bien existe un cierto consenso sobre la inadecuación del modelo tradicional de la escuela secundaria en relación con las características de los nuevos actores incluidos en el nivel medio, el “fracaso” de los estudiantes (manifestado en su consecuencia más extrema en el abandono escolar) en numerosas ocasiones aún es atribuido a los propios sujetos y a sus condiciones de vida, legitimando así los procesos de selectividad.” (Di Pietro – Abal Medina: 2013: 68 – 69)

Convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para desarrollar aprendizajes significativos, en un espacio de aperturas para las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y otros, demandan intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional acorde al desafío de una escuela inclusiva, exigente y de calidad. La revisión de propuestas escolares institucionales en el marco de una propuesta común para el nivel secundario, constituye una apuesta política que pone en el centro de la toma de decisiones los aprendizajes y las trayectorias de los estudiantes. Este punto plantea el desafío de adecuar los niveles de definición e implementación de las estrategias de apoyo a la obligatoriedad en el equilibrio entre la centralidad de las escuelas y la necesidad de acompañamiento a estos procesos en los sentidos democratizadores e inclusivos propuestos.

Las necesarias transformaciones estructurales y pedagógicas que implica la obligatoriedad de la educación secundaria deben tomar en cuenta las condiciones efectivas y cotidianas en que se desenvuelven las instituciones y las representaciones de los adultos sobre los jóvenes que ingresan al nivel; siendo probable que se produzcan conflictos y malestares entre lo que la norma exige y lo que realmente sucede en el espacio escolar.

Se ha instalado en el discurso de los adultos “con estos jóvenes no se puede”, “con esta escuela no se puede”. La efectiva inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria, supone avanzar en adaptaciones organizativas y pedagógicas que propicien dinámicas institucionales efectivamente inclusoras.

Asumir la variedad y la diversidad de procesos de apropiación de saberes plantea la necesidad de ofrecer a los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades, organicen a los docentes

de diferente forma, agrupen de distintos modos a los estudiantes, transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, permitan que los estudiantes aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos, planteen diferentes tiempos para enseñar y aprender sumando a los desarrollos anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente (Talleres, Propuestas multidisciplinares, Jornadas de profundización temática, Propuestas de enseñanza sociocomunitarias, Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares) (cfr. Resolución CFE 93/09).

“Tradicionalmente el mundo adulto ha generado una visión despectiva y temerosa del universo y la cultura juvenil. Por más que se diga en la actualidad que el modelo adolescente triunfa como norma estética, hay que ser prudente con estas consideraciones. El mundo de los jóvenes ha aparecido en general como algo mal visto, carente de valor, superficial, pasajero, producto de un estadio de inmadurez que tarde o temprano habría de superarse.

Todo lo que aparece como propio del mundo joven, y mucho más aún cuando contradice ciertos valores básicos del mundo de los adultos, se tiñe rápidamente de sospecha, se coloca bajo un cono de sombras y se excluye sistemáticamente de la esfera de lo público, salvo en el caso de la violencia y las crónicas policiales.

Los jóvenes en general aparecen ocupando el lugar de lo peligroso y del riesgo, tanto para los otros como para ellos mismos.” (Urresti: 2000: 58 – 59)

El desafío será pensar en la construcción de una escuela secundaria que no reactive las formas de homogeneización, sino que pueda desarrollar un continente plural, incorporando a jóvenes provenientes de contextos cada vez más heterogéneos y complejos.

“En la escuela que conocimos hasta ahora, nada indicaba que los saberes, los conocimientos, contenidos enseñados hayan sido emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Se tratará de pensar en salidas que incluyan diversos diagnósticos, variadas perspectivas y múltiples tensiones.

La escuela media es uno de los niveles de enseñanza que, en los últimos años, ha incorporado sectores tradicionalmente excluidos de este tramo de la escolaridad. Bajo la premisa de que más educación promueve un destino mejor, la voluntad de inclusión dio lugar a una serie de políticas que procuraron ampliar el acceso a grupos sociales que por primera vez arribaron a la escuela secundaria. (Nuñez: 2012)

La LEN, junto a la Ley de Financiamiento Educativo generan las condiciones para fortalecer a mediano plazo el horizonte político en el que se vienen inscribiendo tanto los cambios más estructurales como los de orden pedagógico y cultural al interior de las instituciones.

Pensamos en una escuela secundaria que contribuya a la reconstrucción del entramado social, con un sentido político, histórico y social que aporte a la construcción colectiva de un proyecto de país con justicia social y que sea el espacio de formación para que adolescentes y jóvenes ejerzan su ciudadanía plena en este presente desde su condición de sujetos de derecho.

Cuando convocamos a los jóvenes a la tarea de inventar, crear y hacer; cuando se sienten que verdaderamente son protagonistas de una historia, ponen apasionadamente todos sus

potenciales intelectivos y amorosos en realizar la tarea para la cual son convocados.

> *Bibliografía*

Di Pietro, Susana – Abal Medina, María de los Dolores (2013) “Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso” en “Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Vázquez Silvia (Coord.). Ediciones CTERA. Editorial Stella. La Crujía. Bs. As. 2013

Kruger, Miriam Elizabeth (2010) “Jóvenes de escarapela tomar” escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea. – 1ª ed. – La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios.

Nuñez, Pedro (2012) “La Política en la escuela: sensibilidades juveniles, justicia y derechos” (<http://cursos.caicyt.gov.ar>), Argentina

Urresti, Marcelo (2000) “Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” en “Una escuela para adolescentes. Reflexiones y valoraciones.” Emilio Tenti Fanfani (compilador). UNICEF/LOSADA. Bs. As. 2000.

La problemática del consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas en es de la provincia de Santiago del Estero

CHAVES, M. E. (UNSE) - *chavez_mariano@yahoo.com.ar*

CHÁVEZ, M. A.(UNSE)

VÁZQUEZ, M. T. (UNSE)

MATOUK, M. L.(UNSE)

HEREDIA, A. (UNSE)

MOLINA, M. (UNSE)

SKIBA, O. (UNSE)

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Edad de inicio, Sustancias psicoactivas, patrones de consumo.*

» **Resumen**

En el presente estudio el equipo de investigación se propone indagar la edad de inicio, y los patrones de comportamiento que subyacen en el inicio del consumo de alcohol y otras sustancias tóxicas en niños y adolescentes estudiantes santiagueños.

Se intenta detectar percepciones y significados presentes en relación al inicio, sus motivaciones y otros factores psicosociales y culturales que regulan el consumo posterior.

La propuesta metodológica consiste en la aplicación de una encuesta individual y anónima (para preservar la identidad) de los escolares de 10 y 15 años de escuelas de zonas rurales y urbanas de la provincia de Santiago del Estero.

Se incluye a padres y/o familiares y docentes de los escolares encuestados, en talleres y entrevistas individuales y grupales.

Diversos estudios sobre la problemática del alcoholismo coinciden en señalar la creciente importancia del consumo de alcohol en las mujeres sobre todo en los grupos jóvenes de poblaciones. Los patrones de consumo se han modificado en calidad, cantidad y frecuencia. El uso de sustancias psicoactivas es motivo de preocupación fundamentalmente por provocar un problema de gran impacto mundial en la salud pública.

El incremento de la población vulnerable (jóvenes), diversos factores de riesgos que acompañan los acelerados cambios sociales y la disponibilidad de la droga son elementos que

condicionan el aumento de nuevos usuarios en etapas más tempranas de la vida, lo que ocasiona el deterioro biológico, psíquico y sociocultural de la persona.

La familia como institución primaria tiene la responsabilidad ineludible de crear y desarrollar hábitos y costumbres saludables juntamente con las organizaciones sociales de la comunidad. Siendo las etapas de mayor vulnerabilidad desde la niñez a la adolescencia.

El inicio del consumo de alcohol se utiliza para el análisis de la transición a otras drogas desde el modelo “puerta de entrada” que identifica el primer paso de la implicación con “drogas”.

Es por ello que en este proyecto se propone, además de indagar con los jóvenes la edad de inicio, las conductas y motivaciones que sostienen el consumo abusivo, es también abrir espacios de análisis y reflexión conjunta de estudiantes, sus padres y maestros o profesores pertenecientes a las escuelas públicas y privadas de las principales ciudades de la provincia de Santiago del Estero.

Estudios efectuado por CEDRONAR, en la primera encuesta nacional de estudios de enseñanzas medias en el año 2001, alertaba sobre cambios en el consumo de alcohol que pasaba de ser ocasional a semanal con el aumento de la edad. En el segundo estudio nacional sobre el consumo de sustancias psicoactivas INDEC/SEDRONAR 2004, se muestra mayor consumo de alcohol en menores de 12 a 15 años en grandes ciudades.

Los datos cuantitativos de esta investigación muestran la creciente importancia de consumo de alcohol en jóvenes escolarizados y la necesidad de profundizar en la comprensión de otros factores relacionados al consumo de alcohol en los jóvenes partiendo de un análisis cualitativo que indague patrón de comportamiento e imaginarios y representaciones sociales que subyacen en la práctica de la población aun no comprometida en el consumo perjudicial.

Los últimos estudios relacionados con esta problemática denuncian que niños y adolescentes están en riesgo de incorporarse al consumo de droga en edades cada vez más tempranas sin diferenciar situación ni clase social.

La circulación de sustancias tóxicas se ha extendido a los lugares cotidianos, donde desarrolla su vida habitual: escuela, instituciones recreativas, la calle, el barrio, la familia, etc. de allí que todos los niños se constituyen en grupos sensibles en la medida que niños y adolescentes circulan por esos ámbitos para el ejercicio y desarrollo de sus derechos.

Significativos avances se orientan y destacan la importancia de diferenciar el consumo de sustancias psicoactivas o tóxicas en relación a niños/as y adolescentes, lo que supone considerarlo en su particularidad, precisando que lo distingue del fenómeno del consumo en adulto, situación que llama la atención entre otros casos, que no pueden usarse las mismas categorías de análisis ya que no son los mismos fenómenos, esto plantea además formas diferenciadas de abordaje en el problema del consumo de sustancias.

En consecuencia, las provincias deben avanzar en estudios locales que profundicen el conocimiento sobre lo que acontece en sus contextos sociales, históricos y culturales específicos y que posibiliten la contrastación, complementariedad y/o adaptación de los estudios nacionales, posibilitando además el diseño de acciones fundadas en datos científicos.

Desde la Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud, desde el año 2004 se inició una línea de estudios sobre las problemáticas vinculadas a los consumos abusivos, desde el campo

de la salud mental; a partir del 2009 un nuevo proyecto se propuso continuar este trabajo conformando un equipo interdisciplinario -que incluyó profesionales y estudiantes de Educación Sanitaria, Enfermería, Estadísticas, Sociología, Medicina y Trabajo Social- con el objetivo de implementar estrategias de conocimiento e intervención.

El estudio se centró en conocer las variables edad y contexto de iniciación en el consumo por parte de estudiantes de 10 a 17 años, de instituciones educativas públicas y privadas de la provincia de Santiago del Estero, pero también buscó conocer otros factores relevantes que tienen que ver con los patrones o hábitos de consumo de los estudiantes y sus familias: qué consumen (sustancias legales como ilegales), en qué lugares, con quién/es, cuándo fue la primera vez que consumieron, con qué tipo de sustancia se iniciaron, en compañía de quién, en qué ámbito, conocimientos que poseen sobre efectos del consumo, hábitos de consumo familiar, en dónde y con quiénes conviven, edad actual y sexo.

› *Resultados alcanzados. Cuantitativos*

Se realizaron encuestas a 319 estudiantes distribuidos en las diferentes escuelas de diferentes departamentos de la provincia, tomados a partir de una muestra aleatoria proporcional al tamaño de la población de tales departamentos.

› *Análisis de contenido de los datos cualitativos*

El estudio relevó cuantitativamente diversos aspectos relacionados con las prácticas de consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas, en estudiantes de 10 a 17 años. Para profundizar el estudio se incorporó al final del instrumento de recolección de datos una pregunta de respuesta “abierta” con la cual se indagó, como se sostuvo más arriba, conocimientos que poseen los estudiantes sobre los efectos que provoca el consumo de bebidas alcohólicas, cigarrillos y otras sustancias.

Gran parte de las capacitaciones y campañas que se llevan en diferentes instancias, por lo general carecen de instrumentos de evaluación y monitoreo que evalúen su proceso e impacto, por lo que, en alguna medida, este ítem se propone conocer de qué forma los estudiantes han incorporado esos conocimientos provenientes de diversas fuentes, qué saben y qué se representan sobre los efectos de los consumos en la calidad de vida personal y social.

Las respuestas fueron variadas, evidenciando desiguales niveles de acceso a la información y conocimientos.

Recordemos que se trata de estudiantes de escuelas públicas y privadas de zonas urbanas, peri-urbanas y rurales, con edades que van de los 10 a los 17 años. La mayoría convive con su familia, con predominio de jefatura familiar femenina, situación que se relaciona con el estilo de trabajo migratorio que involucra principalmente a los varones. Son familias extendidas en las que además de los padres conviven en la vivienda otros miembros como tíos, primos y abuelos.

Se han sistematizado las respuestas según frecuencia y luego se han construido categorías para aquellos contenidos morfológicamente disímiles pero análogos desde el punto de vista semántico. Se han categorizado las respuestas a partir de los efectos que los estudiantes atribuyen a los consumos de bebidas alcohólicas, cigarrillos y otras sustancias psicoactivas ilegales.

De este modo obtuvimos las siguientes categorías: a) Efectos físicos negativos no-especificados: se trata de las complicaciones o efectos físicos no deseados que los estudiantes enuncian sin dar indicaciones concretas sobre cuál y dónde acontece el daño al cual hacen referencia. Se trata de alusiones a efectos que son generales, amplios y no permiten hacer una asociación precisa entre consumo y sus consecuencias; b) Efectos físicos negativos especificados: son los efectos identificados por los estudiantes señalando zonas puntuales del cuerpo, y c) Efectos sociales/emocionales: alude a las consecuencias no-físicas del consumo, comportamientos, relaciones sociales, problemáticas que involucran a terceros, etc.

a) Efectos Físicos negativos no-especificados:

- Daña la salud
- Daña el organismo
- Enfermedades
- Altera a la persona que consume
- Problemas en la vida
- Enfermedades físicas
- A los órganos
- Destruye nuestro cuerpo
- Te acorta la vida

b) Efectos Físicos negativos especificados:

- Hígado
- Cerebro
- Pulmones
- Causa cáncer
- Emborrachamiento
- Vómitos
- Mareos
- Pérdida de memoria
- Pérdida de la conciencia
- Estómago
- Diarrea
- Cirrosis
- Corazón
- Dolores de cabeza

- Afecta al sistema nervioso
- Pérdida del equilibrio
- Neuronas
- Riñón
- Adicciones
- Cáncer a la garganta, a la lengua y a las vías respiratorias.
- Desmayos
- Envejecimiento del cuerpo
- Embriaga
- Cambia la voz
- No puedes ver bien
- Sueño
- Mucha sed
- Hambre/pérdida del apetito
- Dolor de panza

c) Consecuencias Sociales/emocionales:

- Violencia
- Violencia hacia los hijos
- Violencia hacia la esposa
- Realizan monerías, payasadas, se vuelven bobos.
- Deterioro de la auto-estima
- Se vuelven agresivos, quieren pelear.
- Dicen cosas a las chicas cuando pasan
- Mal humor
- Disfraza de macho - valiente
- Pérdida de la razón: llegas a hacer cosas que estando lúcido uno no las haría.
- Problemas en la familia
- Enfermedades sociales
- Locura
- Desinterés por la vida
- Salir de la realidad que se vive, hasta que pasa el efecto
- Decaimiento
- Pérdida del conocimiento
- Alegría, ganas de festejar, hacer bromas.
- Disturbios en la vía pública, en los hogares
- Violencia hacia las madres
- Forma vicios

- Hace mal en lo psicológico
- Te sentís muy divertido
- La gente se vuelve molesta, sucia, diferente de cuando está sobria.
- Choques
- Crimen
- Lloran
- Si son callados, gritan
- Cambia la filosofía, bienestar, tranquilidad, diversión

Las categorías previamente construidas no agotan las respuestas obtenidas sino que se enfocan en las más frecuentes. También quedó excluida allí una respuesta que tuvo importante presencia: “no conozco sus efectos” “no sé qué efectos tiene” y “ninguno” con lo cual se observa el llamativo bache, ausencia o tal vez indiferencia cognitiva entre los estudiantes.

En este sentido, también es necesario destacar el carácter abstracto y distante que enuncian los estudiantes al responder sobre los efectos de las diferentes sustancias. Al hablar en términos biológicos generales “afecta el organismo”, “hace mal a la salud” y otras afirmaciones similares, no se está teniendo presente las posibles consecuencias negativas más inmediatas del consumo abusivo o que puede involucrar a ellos aun en casos en que no consuman. Por ejemplo un solo estudiante relacionó consumo de sustancias con accidentes de tránsito, y muy pocos con peleas violentas entre jóvenes, las cuales constituyen la principal causa de muerte entre los 16 a 24 años.

Muchos también expresaron respuestas que asocian el consumo y sus consecuencias principalmente con un sentido represivo moralista: es malo, hace mal, está mal, mal ejemplo de vida, malos pensamientos, no debo, genera malos hábitos. Esto se asocia con ciertos mensajes que se construyen socialmente y participan en la conformación de este tipo de nociones entre los estudiantes, como el que expresó uno de ellos: no hay que consumir cuando se es menor de edad, porque somos chicos. El énfasis está puesto en la prohibición por el hecho de ser menor, y no fundamentado en una base preventiva de ciertos tipos de consumo o en las consecuencias del consumo abusivo. La respuesta evidencia carencia de información y/o la presencia de fuentes de desinformación (algunas pueden tener base ideológica religiosa) sobre lo cual se vuelve necesario trabajar para apuntalar la prevención.

Lo mismo acontece en aquellos casos en los que hay respuestas dubitativas e inseguras: se expresa las consecuencias del consumo como algo potencial o carente de información certera: creo que causa..., se pueden enfermar, pueden llegar a...y no se vincula con las consecuencias negativas que siempre están presentes en los menores de edad; o los casos que asocian las consecuencias del consumo como algo meramente pasajero que por lo tanto no tiene nocividad intrínseca: no te hacen nada, sólo es un malestar y te pasa.

Esta parte de la encuesta también permitió observar parte de los imaginarios que algunos estudiantes construyen alrededor de los consumos. La afirmación expresada por algunos de los encuestados “el alcohol te manda a robar” es parte de las representaciones sociales existentes que asocian consumo y delitos. Hay una gran cantidad de investigaciones que sostienen que tal

vinculación está socialmente construida y que, si bien puede acontecer en casos puntuales, no es regla, ni determinante, pero que al ser difundida ampliamente, con contribución de los medios de comunicación masiva, contribuyen a la conformación de etiquetas, estigmas y discriminación que entorpecen un abordaje sanitario adecuado y en todo caso atentan contra la calidad de vida y la salud del sujeto mismo y de la comunidad en su conjunto.

Los estudiantes, en resumen y en su gran mayoría, demostraron tener conocimientos generales sobre los efectos que produce el consumo de sustancias. Muchos lo dijeron a partir de sus experiencias propias (se lo advierte en la redacción de las respuestas) y otros ya sea porque lo aprendieron desde diferentes fuentes o porque lo ven en sus grupos cercanos de amigos, compañeros o familia. Lo que prima es una información opaca, distante, difusa y sobre todo proyectada como consecuencias a largo plazo, en alguna parte del cuerpo que no pueden identificar con precisión y que por lo tanto se lee como si fuesen no en el propio cuerpo sino en el de un tercero, esto quiere decir que no identifican las consecuencias del consumo como algo que les puede pasar a sí mismos, y eso es lo más grave. Son falencias que se tienen que contrarrestar y mejorar en futuras campañas educativas de prevención.

La afirmación de uno de los encuestados “hace mal pero igual todos lo hacemos” nos deja en claro que la información por sí sola no alcanza para generar mecanismos de prevención eficaces. Se tiene que reflexionar sobre el contexto macro-social en el que pesan fuerte los aspectos culturales emanados de una sociedad de consumo, las prácticas de gran parte de la sociedad adulta que consume de manera abusiva (es noticia frecuente las infracciones por conducir con alcohol en sangre) y en el que hay un gran negocio montado alrededor de las drogas (legales e ilegales) que tiene a los jóvenes como los principales destinatarios.

Se sugiere en todos los casos observar, investigar e intervenir en el problema desde el enfoque de derecho a fin de garantizar que toda intervención se priorice “interés superior del niño” (convención de los derechos del niño. Naciones unidas 1989 que nuestro país ha suscripto). También se recomienda realizar un relevamiento en ámbito dedicados a la infancia, adolescencia y al modo de aproximarnos a un diagnóstico de consumo y realizar un análisis cualitativo de la causa en el cual pueda graficarse, hacerse visible, la relación entre la vulneración de derechos y el consumo de sustancias en la niñez con el objetivo de construir recursos destinados a la prevención y la asistencia de quienes se encuentra en esta situación.

Se debe crear ámbitos para reflexionar, analizar y actuar sobre las adicciones y abrir interrogantes sobre el sujeto, la política y los discursos que atraviesa el problema porque comprometerse en este trayecto encierra posicionamiento con una clara postura frente a la complejidad de este campo y sus causas.

› *Bibliografía*

BARREIRO, Alicia; GAUDIO, Gabriela; MAYOR, Julieta; SANTELLAN-FERNÁNDEZ, Romina; SARTI, Daniela; SARTI, María; *La justicia como representación social: difusión y posicionamientos diferenciales.*

- Revista de Psicología Social. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. *En prensa*.
- BECKER, Howard. (1971; Ed. en esp. 2009) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI. Buenos Aires
- BERGER, Peter y Luckmann, Thomas. (1967; 11° Ed. en esp. 1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Bs. As.
- BOURGOIS, Philippe. (2003; Ed. en esp. 2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Siglo XXI. Buenos Aires
- BOURDIEU, Pierre; Wacquant, Loïc (1998). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2012a). Comp. *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia*. Bs. As.
- (2012b) *Cartografías e Intervención en lo social*. Margen. Buenos Aires
- CASTORINA, José Antonio y BARREIRO, Alicia. (2012). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales. Aspectos epistemológicos y metodológicos*. En *Proyectos en Acción. Técnicas, métodos y claves para la investigación social en ciencias sociales*. Curso Virtual. Caicyt-Conicet. Argentina
- DIRECCIÓN Nacional de Salud Mental y Adicciones (2011). *Informe anual de gestión 2010-2011*.
- EPELE, María. (2007). Sobre barreras invisibles y fracturas sociales: criminalización del uso de drogas y Atención Primaria de la Salud. En MACERIRA, Daniel. (Comp), *Atención Primaria en Salud. Enfoques Interdisciplinarios*. Cap. 5. Paidós. Buenos Aires
- EPELE, María. (2010) *Sujetar por la herida: una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Paidós. Buenos Aires
- INDEC (2008). *Prevalencia de vida, del último año y del último mes sobre consumo de fármacos, sustancias ilegales y sustancias psicoactivas sociales*.
- (2009a). *Consumos de cigarrillos en población de 18 años y más*.
- (2009b). *Consumo episódico excesivo y consumo regular de alcohol*.
- JODELET, Denise. (2008) *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. Revista Connexion N° 89. Érès. Francia
- KORNBLIT, Ana Lía; Petracci, Mónica (2007). *Las representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista*. En Kornblit, Ana Lía (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos. Buenos Aires.
- KORNBLIT, Ana Lía; Di Leo, Pablo; Camarotti, Ana (2011). *Prevención del consumo problemático de drogas*. Curso Virtual. Conicet - Unicef - II GG. Ministerio de Educación de la Nación - EDUC.AR - Argentina
- (2012). *Actualización en el consumo problemático de drogas*. Curso Virtual. Conicet - Unicef - II GG. Ministerio de Educación de la Nación - EDUC.AR - Argentina
- MARRADI, Alberto; Archenti Nélica; Piovani, Ignacio (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé. Buenos Aires.

MIGUEZ, Hugo (1998). *Uso de sustancias psicoactivas. Investigación social y prevención comunitaria*.
Buenos Aires, Paidós.

OBSERVATORIO Argentino de Drogas-Sedronar (2005). *Incidencia del consumo de alcohol, tabaco y otras
sustancias en el ámbito laboral*

La autoridad del docente de artística en la educación secundaria. Sentidos y prácticas

DE VANNA, Araceli Elsa - aracelidevanna@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: autoridad- institucionalización relativa- debilitamiento- construcción- sentido.*

» *Resumen*

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de tesis de la Maestría en Educación con mención en Ciencias Sociales cursada en la UNICEN cuya denominación es “Autoridad docente, sentidos y prácticas”.

El tema en torno al cual gira el proyecto de tesis es la construcción de la autoridad docente a través de sus formas de ejercicio en el aula considerando que en la actualidad la autoridad docente de estilo tradicional se encuentra debilitada. Por ello el problema de investigación se asocia con la cuestión de cómo se construye la autoridad en el aula y qué sentidos se ponen en juego por parte de aquellos agentes implicados en la relación de autoridad al interior de la institución, es decir, docentes y alumnos. Por ello se considera que es un análisis micro y sincrónico que se llevará a cabo en la ciudad de Tandil.

Dicha relación presenta una característica particular dentro del aula de clases. En este caso se partirá de un concepto relacional de la autoridad y por ello no se puede más que atender a los sujetos implicados en dicha relación: el docente y el alumno.

En este caso interesa investigar cómo se construye la autoridad en contextos de debilitamiento de su componente tradicional, como es la relación jerárquica que constituía a la autoridad moderna (Arendt; 1996 y Tenti Fanfani; 2001). En este sentido se entiende que la base de la autoridad docente es la relación asimétrica, la relación de poder inscripta sobre la jerarquía de los adultos sobre los niños.

Es así que la gran pregunta que enmarca este proyecto es ¿cómo se construye la autoridad en contextos donde el componente tradicional de la autoridad (que es la asimetría) está debilitado?

Esta pregunta se fundamenta en una serie de autores argentinos de los cuales se parte en este proyecto como lo son: Noel, Gallo, Tenti Fanfani y Corea y Leckowicz que coinciden en la idea en que la autoridad de tipo tradicional se encuentra debilitada más allá de que cada autor indague en causas diferentes de este fenómeno.

El análisis se vinculará al proceso de transformación en los vínculos de autoridad al interior de la escuela secundaria. En este sentido se trabajará con escuelas que atienden diferentes

características poblacionales de la ciudad de Tandil. Se analizará la manera en que se ejerce la autoridad docente en el aula de clases del área artística (considerada un área contemporánea en el nivel seleccionado). Asimismo se intentará interpretar los sentidos y prácticas en torno a la autoridad y sus formas de ejercicio: cómo la ejercen, cómo la sostienen, cómo la llevan a la práctica los docentes. Por otro lado qué percepción tienen los alumnos ¿la impugnan? ¿no la impugnan? De qué manera? ¿Qué elementos intervienen en la aceptación – o no – del mandato de obediencia que toda autoridad supone?

Este recorte se realizará teniendo en cuenta, específicamente tres instituciones de la ciudad de Tandil que atienden a población de barrios populares/ marginales, sectores medios y sectores medios/ altos.

La investigación se realizará mediante una aproximación metodológica de tipo cualitativo, mediante la realización de entrevistas a actores clave (docentes), encuestas a alumnos y la observación de clases en diferentes espacios pedagógicos. Esto último con el fin de poder comparar las dinámicas de construcción de la autoridad docente entre espacios relativamente nuevos – como es el área de Artística – con otros más tradicionales (por ejemplo, matemáticas).

En síntesis, la investigación tiene por objetivo analizar el modo en que se construye la autoridad docente en el aula de educación artística de escuelas secundarias en contextos que dan cuenta de un debilitamiento de la autoridad tradicional/ jerárquica.

› *Ponencia:*

Esta presentación tiene como finalidad presentar el proyecto de investigación anteriormente citado. Teniendo en cuenta el estado del arte del mismo se partirá de aquellos autores que han definido el concepto central del proyecto. Uno de los autores que primeramente definió el concepto de autoridad fue Max Weber. Weber plantea que la autoridad es dominación “pura”. Distinguiendo entre los conceptos de poder y dominación, asimilando a esta última con la autoridad legítima. Para dicho autor, toda autoridad tiene una cualidad relacional y plantea que la “dominación” es “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)... esta dominación (autoridad) puede descansar en los más diversos motivos de sumisión (...) Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad” (Weber, 1964: 170).

Estaríamos hablando de dos dimensiones sobre la autoridad que, aunque complementarias, no se reducen una a la otra: por un lado la perspectiva relacional (la autoridad no es una sustancia, la autoridad es producto y contenido de un tipo determinado de relación social); luego, el carácter legítimo (o sea, consenso y voluntad de obediencia al mandato) de la autoridad. Esto es, como toda relación, para sustentarse en el tiempo, necesita fundamentarse en algún tipo de consenso y acuerdo entre los que forman parte de ella.

Entendiendo que obediencia significa que “la acción del que obedece transcurre como si el

contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta, y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o disvalor del mandato como tal” (Weber, 1964: 172). Para este autor existen tres tipos de dominación (ideales) cuya legitimidad se establece de acuerdo a si la dominación es legal / racional; tradicional o carismática. Para el presente trabajo se entiende que la autoridad no se presenta como estados ideales (puros) sino que, por el contrario, estas se manifiestan como una amalgama de esas formas “ideales” en donde alguna de ellas se vuelve predominante, pero que aún así necesita de las otras para sostenerse. La denominada dominación racional (legal) descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad es pertinente tener presente en esta investigación a qué se hace referencia con los tipos de dominación ideal que plantea el autor con el fin de analizar la cercanía o desplazamiento que existe de dicha autoridad dentro del aula de clases en instituciones del nivel secundario y cuál de ellas sería la más preponderante.

Otro de los autores que se tomarán como fuente de referencia para esta investigación es Hannah Arendt (1996) quien analiza la compleja relación entre autoridad y modernidad.

Esta autora plantea que un componente inherente a la relación de autoridad es el componente asimétrico y jerárquico. Para esta autora la modernidad pondría “en jaque la autoridad tradicional” de la que se valían las instituciones hasta el momento. Hanna Arendt habla de la “crisis” de la autoridad tradicional, referida a una “crisis” de la autoridad propia de la modernidad, puesto que la modernidad implica una dimensión igualitarista que, en su expansión hacia áreas “pre-políticas” – como la familia o la educación – debilitan el componente asimétrico y jerárquico de toda autoridad, fundamentalmente, de la autoridad de tipo tradicional. La existencia de una verdadera autoridad excluye el uso de medios externos de coacción: “se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (Arendt, 1996: 147). Es decir que, no es la fuerza lo que la define, sino una jerarquía de poder reconocida por quienes participan en la relación de autoridad.

La autora considera que la crisis por la que atraviesa la autoridad tradicional en la modernidad se debe a una extensión del igualitarismo que es propio de mundo de lo político – mundo de los adultos – a mundos de los pre-políticos, como la familia o la escuela, que son mundos en donde conviven adultos y niños.

“(…) donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural, exigido por las necesidades naturales (la indefensión del niño) como por la necesidad política (la continuidad de una civilización establecida que sólo puede perpetuarse si sus retoños transitan por un mundo preestablecido, en el que han nacido como forasteros)(…)Que esta tradición se debilitó más y más a medida que avanzaba la época moderna, no es un secreto para nadie” (Arendt 1996: 146).

Se acuerda con la autora cuando establece que la autoridad que rige el vínculo entre adultos y niños ya no es firme, es decir que aquellas instancias que en algún momento eran legítimas ya no lo son.

Existirían entonces, autores que han planteado los efectos de la lógica igualitarista de la modernidad sobre la autoridad y las relaciones entre adultos y niños. En este sentido, a partir de

esta autora se podría explicar el debilitamiento del componente tradicional (sustentado en la asimetría generacional) en la constitución de la autoridad actual.

En este proyecto se comparte con estos autores que existe un componente que es parte inherente a la autoridad que es el componente asimétrico y que esa asimetría tiene que ser reconocida por aquellos que obedecen. Además ese reconocimiento se asienta, de acuerdo con Weber, en tres tipos de creencias: la racional, la tradicional y la carismática (como explicitábamos párrafos anteriores).

Aquí nos interesa conocer qué tipo de autoridad ponen en juego los docentes de educación artística en las escuelas secundarias seleccionadas para esta investigación, cuál es la que se acepta y legitima y cuál es la que se rechaza o impugna.

Tomando los aportes de Arendt y Weber, buscamos reconstruir las dimensiones sobre las cuales los docentes del área de artística de escuelas secundarias de Tandil buscan asentar el mandato de obediencia. En otros términos, nos interesa analizar las prácticas de autoridad y los sentidos que subyacen a las mismas.

Pero como la autoridad es una relación, el análisis no puede dejar de tener en cuenta la “reciprocidad de expectativas” (Weber) en torno a ese mandato. Es por eso que también nos interesa analizar la manera en que los alumnos se posicionan frente a ese mandato: que dimensiones de la autoridad reconocen y cuales impugnan.

Ahora bien, si tomamos el caso de la autoridad pedagógica en particular (ya no la autoridad en sentido general), nos encontramos con que no sólo parecería encontrarse debilitado su dimensión tradicional (asentada en la asimetría), sino también su dimensión institucional (teniendo en cuenta los efectos de los “procesos de desinstitucionalización”, de la que hablan algunos autores).

Tal como plantea Daniel Míguez en Noel (2009) “Se tiene la sensación de que aquellas bases institucionales que pensamos estructurarían nuestra existencia no lo hacen de la forma, con el peso y la determinación que suponían podrían hacerlo. (...) se tiene la sensación implícita de malestar o perplejidad: nos confrontamos con que los supuestos que habíamos naturalizado acerca de cómo se desarrolla nuestra existencia no se cumplen con la espontaneidad que creíamos tendrían” (Míguez, 2009: 15).

Sin embargo, Míguez pone en discusión la idea de “desinstitucionalización”, proponiendo hablar de una “institucionalización relativa”. Esta visión es la que se presenta en esta investigación, superando la idea de que las instituciones clásicas como el Estado, la familia, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, etcétera, han perdido parte de su poder para “fabricar” subjetividades y determinar prácticas sociales, y teniendo en cuenta que “la escuela habita aún en la subjetividad de las comunidades (...) lo que parece suscitar tensiones en los miembros de estas comunidades escolares son las dificultades de transformar el hecho social ideal de la institucionalidad escolar en su “manifestación material”. Es decir que la manera en que la escuela responde a los hechos y situaciones reales “no deja de tener consecuencias en la vida institucional” (Noel, 2009: 20-21). Es preciso reconocer que el proceso de humanización requiere justamente la incorporación o interiorización de criterios que están en el exterior del sujeto, son producto de la historia y lo

constituyen.

Otro autor que trabaja en este sentido es Tenti Fanfani (2001) con quien se acuerda con la idea de que la autoridad del maestro – condición necesaria del aprendizaje – se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas. Ahora bien, problematizando el concepto tal como lo hace el autor anteriormente citado cabe preguntarse ¿de dónde proviene la autoridad del maestro? ¿Por qué algunos tienen más reconocimiento, aceptación y credibilidad que otros?

En esta investigación se parte de la idea de que estas cualidades, nombradas en el párrafo anterior, en la actualidad se encuentran debilitadas y por eso es necesario conocer el proceso y las acciones de debilitamiento o constitución de la autoridad docente, suponiendo que es diferente en algunas áreas respecto de otras.

¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado? En la actualidad, el caudal de autoridad que cada docente es capaz de construir con sus propios recursos y su habilidad para usarlos tiende a ser cada vez más importante.

En acuerdo con Tenti Fanfani (2001) en la actualidad, la escuela pública ya no tiene la fuerza característica de otras épocas. Ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales. Por los recursos de que dispone y por las estrategias que emplea no puede satisfacer demandas complejas relacionadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes como con la socialización y la formación de las subjetividades libres y autónomas (aptas para ejercer la ciudadanía y todas las actividades creativas, productivas, etcétera).

La escuela –que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población y que está presente a lo largo de toda la trayectoria vital de las personas (como la extensión de la obligatoriedad a la escuela secundaria) – se ha convertido en una institución que atiende a diversidad de demandas con escasos recursos para atenderlas.

En síntesis, en el mundo en que nos toca vivir, las instituciones ven debilitado su poder y los individuos (algunos más que otros, cabe recordarlo) son más libres y “autónomos” para participar en su propia construcción como sujetos. Por eso el escenario de la escuela presenta mayor complejidad que antes.

A partir de lo abordado nos preguntamos entonces ¿qué sucede hoy con la autoridad pedagógica en Argentina si ésta requiere de una legitimidad que se encuentra actualmente debilitada? Este interrogante presenta varias aristas: por un lado un debilitamiento del componente tradicional de la autoridad y por el otro el debilitamiento de su componente institucional – que no implica una desinstitucionalización, pero sí una institucionalidad relativa como lo plantea Míguez.

Teniendo en cuenta que en este trabajo nos basaremos especialmente en el área artística esta posición nos es útil para dar cuenta de los procesos de legitimación respecto de la autoridad en determinadas áreas pedagógicas.

Además si pensamos que el presente análisis se llevará a cabo en contextos de debilitamiento de la autoridad pedagógica podríamos pensar que el ejercicio de un arbitrario cultural dominante (como lo nombra Bourdieu) encontraría resistencia en los alumnos. Se parte de la hipótesis de que las áreas artísticas, si bien parecerían tener un formato más flexible, se muestran

y se enseñan de manera tradicional, generando actitudes y acciones diferentes a otras áreas más tradicionales y con un recorrido histórico/ temporal mayor como por ejemplo Matemáticas.

› *El problema de la autoridad en la escuela argentina.*

En este apartado se desarrollarán los análisis sobre las causas explicativas del debilitamiento de la autoridad en la escuela. Esto es, como se ha explicado esa “crisis”. En este sentido, no se trata solo del debilitamiento de la autoridad tradicional. Se trata, fundamentalmente, del debilitamiento de las bases de la legitimidad de la autoridad docente (tanto en sus dimensiones tradicionales – relativización de las asimetrías – como institucionales – debilitamiento del efecto de institución –), y de las causas que, según Tenti Fanfani, Gallo, Noel y Lewkowicz y Corea explicarían ese debilitamiento.

En Argentina, algunos de los abordajes respecto de la autoridad en la escuela, son deudores de Arendt y Elías, mientras que otros han hecho fundamentalmente hincapié en los procesos de desestructuración social que experimentó la Argentina en las últimas décadas del siglo XX.

Entonces se piensa en la existencia de un debilitamiento de la autoridad tradicional y los efectos que eso genera en las relaciones entre adultos y niños en la escuela (y no solo en la escuela).

Tenti Fanfani (2001) y Gallo (2005; 2011) proponen una interpretación sobre los procesos que parecerían haber alterado las bases de la autoridad docente, considerando, básicamente, que estos procesos son de carácter genérico, histórico-culturales. Leckowicz y Corea (2004) establecen como centro fundamental el proceso de desinstitucionalización a partir de la crisis del estado en la década de los 90. Por otro lado Noel (2005) destaca la centralidad de las gestiones institucionales en la construcción de relaciones relativamente estables y consensuadas de autoridad.

Esta investigación se sostiene que la construcción de la autoridad pedagógica llevaría a pensar en el reconocimiento, ejercicio y legitimación de la misma, en la institución en general y en el espacio del aula en particular. Pero que no se debe a una cuestión formal del lugar que ocupa una persona sino que se construye y que en muchas ocasiones, se relaciona con lo que Weber llamaba “dominación carismática”, sin dejar de lado los condicionamientos institucionales que legitiman o impugnan el establecimiento de determinado vínculo de autoridad.

Además Tenti Fanfani (2001) establece que la escuela se ha transformado comparándola con los inicios de la escuela moderna. Actualmente las instituciones presentan debilitado su poder generando nuevas formas de producción del mismo: los adultos han perdido poder frente a generaciones más jóvenes dando lugar a que el maestro deba considerar su autoridad como una “conquista sujeta a renovación permanente y no como una propiedad inherente a su función” (4).

Otra autora con quien se comparte la explicación de los cambios y /o los procesos de debilitamiento de la autoridad en la escuela es Paola Gallo quien considera que las relaciones de autoridad se han transformado en virtud de un proceso mucho más amplio que es el proceso civilizatorio. Considerando que el contexto cambiante en el que transcurren las vidas de las personas y de las instituciones nos lleva a pensar en el concepto de configuración. Dicho concepto

“nos ayuda también a superar una mirada dicotómica de la relación entre individuo y sociedad puesto que, así como los individuos no pueden considerarse aisladamente, tampoco las configuraciones pueden ser pensadas sin los sujetos que las conforman y las constituyen” (Gallo, 2011: 12). Dicha autora parte del supuesto eliasiano de que el proceso civilizatorio supone un desplazamiento de formas más autoritarias a otras más democráticas de relación entre adultos y niños, y que estos desplazamientos han tenido sus consecuencias en la autoridad adulta y, particularmente, en la autoridad en la escuela.

Si bien el interés por la cuestión de la violencia y la conflictividad en las escuelas, y la emergencia de la convivencia como nueva forma de ordenar las relaciones en su interior, tiene su origen más inmediato a comienzos del nuevo milenio; miradas más genéricas han sugerido una asociación entre estos procesos y las mutaciones vinculadas a su vez a la erosión del carácter asimétrico de las relaciones entre adultos y niños (Elías en Alvarez y Gonzalez, 2013). En la Argentina, estos procesos de transformaciones en los vínculos intergeneracionales de la autoridad reconocerían una inflexión en las décadas intermedias del siglo XX (Gallo, 2011).

En el presente estudio se tendrá en cuenta esta situación de transición y debilitamiento de una autoridad tradicional, asimétrica y jerárquica. Dicho análisis se realizará en tres escuelas de una ciudad como Tandil con características diferentes entre si, atendiendo a variables socio-económicas diferenciadas. No obstante ello y más allá de dichas características el modo de constitución de la autoridad en el espacio de artística podría presentar las mismas características.

› **Bibliografía**

- Alvarez, Matías y Gonzalez, Marian. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social. “*Orden Escolar , conflictividad y convivencia en las escuelas. Un estudio de caso en la ciudad de Tandil*”. Directora: Dra. Paola Andrea Gallo. Tandil; 2014.
- Arendt, Hannah (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C (1979) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.
- Corea, C. y Lewkowicz, I (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Ed. Paidós educador. Buenos Aires. Argentina
- Elías, N (1979) El proceso de la civilización. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, P (2005) “De cuando las maestras eran bravas: un apunte sobre la violencia en las escuelas” en Violencias y conflictos en las escuelas. Miguez compilador. Ed. Paidós.
- (2011) Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos. Ed. Libros de la Araucaria. Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2006) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Kessler, G (2002). “De proveedores, vecinos y barderos: acerca de trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires” en Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los ´90. Ed. Biblos.
- (2002) La experiencia escolar fragmentada. IIPE UNESCO.
- Kójeve Alexandre (2004) “La noción de autoridad”. Ed. Claves, Problemas, Bs As.
- Miguez, D y Tisnes, A (2005) “Midiendo la violencia en las escuelas” en Violencias y conflictos en las escuelas. Miguez compilador. Ed. Paidós.

- Noel, G (2005) “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares” en Violencias y conflictos en las escuelas. Miguez compilador. Ed. Paidós.
- Pierella, Ma. P (2006) “Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial” en La cuestión de la infancia. Sandra Carli compiladora. Ed. Paidós.
- Previtali, M (2005) “Violencia y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba” en Violencias y conflictos en las escuelas. Miguez compilador. Ed. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2001) Sociología de la Educación. Ed. Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As.
- Weber Max (1944) “Economía y sociedad”. Ed. Fondo de Cultura Económico. Bs. As

Sujetos pedagógicos y texto: desde lo extranjero a la hospitalidad

Fabrizi, Jorgelina; Di Cianni, María Liliana y Scabuzzo, Tomás. e-mail: jorgelinafab@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: escuela, texto, extranjero y hospitalidad.*

> *Presentación*

Nuestro actual proyecto de investigación “La escuela como texto. Los sujetos pedagógicos en escenarios desiguales” aborda la temática de la desigualdad educativa a partir del discurso de los sujetos pedagógicos. Una de las preguntas que guían nuestra investigación es: ¿desde qué lugar la escuela enuncia y significa a los sujetos? Este proyecto de investigación es la continuidad de dos anteriores: “Lugar de la escuela en la constitución de la subjetividad adolescente actual” (2006 – 2007) y “Constitución de la subjetividad adolescente y desigualdad educativa” (2008 – 2010).

La obligatoriedad ordenada por la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 ha cambiado el sentido que tuvo tradicionalmente ese nivel; los procesos de polarización y fragmentación del orden social estarían presentando una expresión específica en las escuelas, pudiendo producir y reproducir la desigualdad. Por tanto, la educación secundaria muestra un nuevo escenario: la obligatoriedad escolar abre la escuela media a un nuevo público de estudiantes.

La exigencia de universalización de la escuela secundaria, y la obligatoriedad escolar: ¿ponen en cuestión su propuesta formativa aún cuando al mismo tiempo, se aspira a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes? Los cambios que se requieren en la escuela secundaria: ¿deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de jóvenes que no hubieran estado, por las razones que sus condiciones estructurales y subjetivas les dictaran?

Este nuevo escenario constituye un ¿nuevo territorio? para los docentes que, en tanto sujetos pedagógicos, se encuentran interrogados por ¿nuevos? desafíos, circunscribiendo nuevas preguntas intentando dotar de sentido a aquello que los interroga.

De este modo, la escuela puede convertirse en una de las instancias privilegiadas para comprender: por un lado el impacto de los procesos sociales que la condicionan y por otro la lectura que realizan respecto de ellos los sujetos escolares.

Esta ponencia circunscribe de las entrevistas tomadas a docentes el siguiente interrogante: ¿Qué es lo que conciben como dentro y fuera de la escuela a partir de la ley de obligatoriedad?

Lo que antes quedaba afuera de la legalidad escolar ahora está adentro:

- ¿qué relación establecen los docentes con este sector que antes no ingresaba?
- ¿qué características tiene la inclusión desde el discurso de los docentes?

La inclusión supondría entonces la presencia de la afirmación del derecho que cada uno de ellos tiene a ser reconocido y reconocerse como un miembro particular de la institución educativa:

¿Cómo se presenta la inclusión a partir de instituir la educación como derecho?

¿Cómo se efectiviza en lo cotidiano institucional en relación a los sujetos pedagógicos?

A partir de articulaciones teóricas intentaremos nombrar estos nuevos textos que presenta el escenario escolar a partir del discurso de los docentes. Esto implica poner a dialogar las nociones de extranjero y hospitalidad con relación a las tensiones actuales que circunscriben los docentes en su trabajo en las escuelas.

› *Escuela como texto.*

Consideramos que la institución escolar es uno de los representantes del Otro social, un dispositivo que estaría ofertando determinado texto. La pensamos como un texto narrativo, edificado sobre la escritura, leída como aquello que puede construir un posible lugar psíquico de inscripción de aquellos sujetos cuyo destino será siempre el de un proyecto.

La escuela se hace texto a leer e interpretar desde los sujetos pedagógicos que la habitan pero también desde los actores sociales que la interrogan; es marco privilegiado de actuación, enunciación y significación.

Somos leídos por el lenguaje y más que formados, somos causados por efecto de la lectura. A una misma letra se le puede dar diferente lectura y es esa posibilidad la que introduce tensiones que pueden entrar en diálogo.

¿Cómo pensar las interpretaciones escolares no como meras reproductoras del texto social, sino más bien capturadas en la fractura, siendo atravesadas por el conflicto? Cuando el docente da lugar a la subjetividad en el texto institucional, cuando los contenidos no se delegan repetitivamente, puede surgir algo inesperado tanto para él como para los alumnos que abre posibilidades de construir nuevos textos.

Lo que pretendemos es reflexionar sobre lo textual en juego, eso que es hablado en cada texto, cada vez, y el desarrollo que de ahí en más se produce, con sus ecos y resonancias en los otros. Leer la escuela puede entenderse como un efecto, donde no se trata tanto de leer a otro sino de leerse en otro.

El texto de la escuela hoy, atravesado por la ley de obligatoriedad, determina prácticas discursivas: ¿promueve la hospitalidad? ¿aloja a lo extranjero? ¿cómo enseñar en la diversidad?

› *Trabajo de campo*

Planteamos como metodología de trabajo un abordaje de tipo cualitativo. Nuestro universo de estudio para la realización de esta investigación de carácter exploratorio está compuesto por

directivos, docentes y alumnos de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. Con respecto a las técnicas utilizadas, comprenden entrevistas, observación participante, análisis de documentos y talleres de reflexión.

El texto de los docentes acerca de su trabajo en las escuelas nos orienta para empezar a reflexionar acerca de su cotidianeidad actual y de cómo pensar a los alumnos que permanecen en la escuela y ellos consideran como “extranjeros”: ¿qué es lo que conciben como dentro y fuera de la escuela a partir de la ley de obligatoriedad? ¿promueven maniobras y dispositivos para incluir en términos de hospitalidad?

Con respecto a caracterizar la escuela actual una docente en una entrevista refiere:

“La obligatoriedad impactó en el funcionamiento de mi escuela, con un aumento considerable de la matrícula, un seguimiento de las inasistencias del alumnado y delegación de los casos que no respondieron a las acciones institucionales, a los equipos de inclusión. El equipo directivo debe considerar clave deliberar en la renovación de las ideas y de las prácticas para que puedan adecuarse al nuevo marco de las escuelas que hoy tenemos. Hay que reconocer la complejidad que muestran hoy las instituciones educativas. Se hace necesario repensar los espacios a ser gestionados redefiniéndolos a partir de los propios sujetos como agentes de la educación. Para ello es necesario deconstruir, desarmar algunas formas de organización y confrontar con las formas organizacionales y curriculares alternativas que se vienen desarrollando”.

Las inasistencias, los “casos” y el trabajo en equipo entre otros representan la posibilidad de ¿nuevos? espacios de interrogación del texto escuela. ¿Cómo alojar la novedad en términos de “renovación” y “espacios alternativos”?

› *Entre lo extranjero y la hospitalidad*

Lo extranjero es una figura que puede tener el sentido de lo extraño. Lo extraño es lo no familiar, interpretando a veces lo extranjero como amenazante. Pero también con lo extranjero se puede establecer una relación amable. Lo extranjero puede, en su diferencia, portar rasgos atractivos.

Cada tiempo y cada comunidad genera sus figuras de lo extranjero, así como intenta establecer un tipo de relación, que puede llegar tanto al extremo del rechazo como a diversas formas de aceptación y tolerancia.

En la escuela los docentes lo definen como algo que al mismo tiempo pertenece al interior de la institución y a la vez es extraño, en el sentido que impone pensar en algo más. ¿Cómo responder a lo que los interroga como extranjero?

Con respecto a los cambios que introdujo la ley un directivo en una entrevista no dice:

“La ley compromete mucho al directivo no sólo a los padres, porque la ley anterior era solamente la responsabilidad de los padres. Ahora si ustedes leen la ley con detenimiento la responsabilidad también es de la conducción del colegio, recae en el directivo, entonces tenemos que cuidar mucho este tipo de cosas. Cuidar, nosotros lo hacemos siempre porque si un chico

desaparece o tiene un problema más vale que vamos a investigar de qué se trata. Pero lo que pasa que nosotros nunca nos habíamos encontrado como ser este caso, con una situación en la que no podemos trabajar con la madre del chico o el padre o el tutor; que es un problema ahora que nos está excediendo. Son casos aislados, porque en realidad lo que quiere el directivo de cualquier establecimiento es deslindar responsabilidades”

La ley es un texto, y por lo tanto supone una lectura, una interpretación que debe dejar espacio a la discusión y cuestionamiento de aquello que se determina como verdad. Supone también una concepción de sujeto y de lo social en cada época. Interpretar abre lecturas, en tanto deja lugar a la construcción de aquello que no dice y a la transformación de lo que expone: ¿Cómo alojar a lo que excede al texto escolar pero a la vez lo constituye en tiempos actuales?

Una docente nos cuenta en los marcos de una entrevista que:

“La heterogeneidad - diversidad se trabaja con atención lo más personalizada posible, atendiendo los ritmos de aprendizaje individuales y realizando un acompañamiento en las trayectorias escolares de los alumnos.”

“Se tomaron decisiones e implementaron nuevas estrategias pedagógicas para el acompañamiento en las trayectorias escolares grupales, como evaluaciones con soportes textuales (redes – mapas conceptuales etc.)”

La noción de hospitalidad puede orientarnos para pensar e interrogar ese campo que se abre entre el hacer posible y lo imposible como horizonte al que se destinaría cualquier acción ética.

En este sentido, la cuestión se vuelve entonces, en cómo alojar a ese otro. Dado que el otro, por definición, tiene una característica que no es abarcable por nuestro saber, se muestra en su diferencia, en su ajenidad. Es aquí que la hospitalidad aparece en tanto política que instaura espacios donde no se elimine la diferencia del otro. Por el contrario y, en tanto principio de alojamiento al extranjero, supone un cuestionamiento de lo propio que se suspende para albergar sin condiciones, sin interrogar demasiado al que llega.

La docente continúa explicando su labor :

“Pedagógicamente se pusieron en práctica nuevos formatos de tutorías para casos de alumnas embarazadas, y de alumnos en riesgo educativo por adicciones. Los docentes realizaron capacitaciones para la implementación de los nuevos diseños curriculares en sus áreas y utilización de nuevas tecnologías en las aulas.”

La ética de la hospitalidad cobra relevancia en los espacios de conflicto, por tanto es imposible pensar la sociedad sin un principio de hospitalidad. Pero en el mismo movimiento en que se alberga lo distinto sin poner condiciones, es necesario hacer lugar a la palabra del extranjero, invitarlo a nombrarse en su diferencia en camino a la producción y alojamiento del sujeto. De esta manera, se posibilita incluirlo a partir de aquello mediante lo cual se nombra a sí mismo, su nombre propio.

Dentro de la escuela, lo extranjero, la pluralidad de sentidos se manifiesta por la coexistencia de diversos valores, criterios de verdad, criterios éticos, diferentes maneras de ver y pensar la realidad. Nos preguntamos entonces cómo la escuela puede transformar esta serie para

construir un espacio de auténtica convivencia y no sólo de simple tolerancia. La respuesta a esta pregunta, vendrá de la mano de intervenciones singulares a partir de la práctica, en el marco de la imposibilidad de anticipar un universal para cada encuentro:

“Los obstáculos o riesgos en este trabajo se encuentran en la sistematización de estrategias ante problemáticas similares, y la posible anticipación en las posibilidades de los alumnos”.

¿Cómo hacer coexistir las estrategias para “casos similares” sin perder el horizonte de maniobrar en la singularidad?

La posibilidad de invención, de producción subjetiva, aparece como recurso disponible frente a la tensión entre la imposibilidad de lo incondicional de la hospitalidad y la ley. Se trata de establecer, sostener y propiciar la diferencia como máxima separación del ideal de homogeneidad. Límite que se impone, por la presencia de los diferentes sujetos, a la mera repetición de lo idéntico.

Poner a dialogar estas nociones en los marcos del trabajo docente nos lleva a pensar en la hospitalidad y el valor de la palabra en el territorio del lenguaje poniendo en suspenso los sentidos instituidos. Esta interrogación entonces nos llega con la figura de lo extranjero que es quien introduce la posibilidad de cierta separación e interrogación dentro de nosotros mismos.

› *Reflexiones finales*

En nuestro país se decidió la obligatoriedad de la enseñanza media, a partir del año 2006. Esto sigue planteando algunos interrogantes, teniendo en cuenta que es probable que muchos de los jóvenes, unas décadas atrás, por determinadas condiciones, no hubieran asistido al secundario. La obligatoriedad ordenada por la nueva normativa estaría modificando sustancialmente los sentidos del secundario.

¿Cómo pensar la ley con relación a los procesos sociales? Diremos que el primer encuentro con la obligatoriedad tendría las características de un desencuentro. Es así que pensamos en apostar a los tiempos de la ley en relación a los procesos sociales que se presentarían asincrónicamente.

Las nuevas nociones que trae aparejada la escolaridad obligatoria ¿interrogan? la tarea docente que se debate en los desencuentros actuales entre enseñanza y escolaridad. ¿Qué se les ofrece a los jóvenes? Es a partir de los relatos docentes que aparecen sostenes y acompañamientos para alojar este nuevo público. ¿Es posible singularizarlos?

Hacer lugar a la ruptura conlleva la aparición de la novedad, de lo incierto en el estado normado de las cosas, agujerea los saberes establecidos y transmitidos donde está envuelto el “saber” propio de la educación sobre lo que los sujetos requieren como aprendizajes. La novedad, el “fuera-de-texto” sobre el cotidiano sostiene algo diferente a lo esperable y es condición de posibilidad para inscripciones subjetivas.

La institución educativa presenta una tensión entre el conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y, la posibilidad de liberar la potencia creadora propia del sujeto.

Es innegable que la educación está condicionada por el contexto político y social y, en muchos casos, no sólo reproduce la situación existente, sino que ensancha los abismos que separan a los distintos sectores sociales. Pero la educación también puede ser un elemento de transformación de la sociedad, al jugar un rol fundamental en la superación de las desigualdades sociales, porque si bien la escuela no es la única instancia de acceso al conocimiento, sí es la única que puede asegurar la distribución equitativa del mismo, contribuyendo a que los alumnos realicen otras trayectorias posibles que las esperables por ejemplo por su origen social.

Las dificultades, derivadas de esta tensión, a las que se enfrenta la educación y los discursos pedagógicos, responden a lo fallido propio de su estructura. Es decir, que van más allá de las particularidades de una época o de un determinado modelo.

En la tarea de educar se trataría entonces de hacer frente a la paradoja que supone ofrecer el espacio para lo singular y novedoso del encuentro con el sujeto y tomar posición en el compromiso de sostener la transmisión cultural.

En los marcos de estas jornadas intentamos reflexionar sobre este encuentro-desencuentro entre ley y procesos sociales, y entre sujetos pedagógicos que fluctúan entre un pasado “familiar” y la pregunta acerca de cómo alojar lo que les resulta “extranjero”, sin perder el horizonte de que la extranjería es parte de nuestra condición humana .

› *Bibliografía*

- Caffarelli, C (2003), “Amados niños: construcción del estigma y condiciones de vulnerabilidad psicosocial en contextos escolares”. Maestría en Problemas y Patologías del Desvalimiento. UCES, Buenos Aires.
- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). La hospitalidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002). Chicos en banda. Cap. 4. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S y Scliar, C (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.
- Elgarte, Roberto; Fabrizi, Jorgelina y Negrete, María Andrea (2009), “*Adolescencia y porvenir: ¿por qué venir a la escuela?*”. Ponencia en “II Congreso Internacional Educación, lenguaje y sociedad”. Editorial de la U.N. La Pampa.
- Fernández, Carolina, (2013) “Lobo suelto, cordero atado. Malestares, adolescencias y hospitalidad”, en Actualidad Psicológica. Año XXXVIII- N°419.
- Lacan, Jaques (1953/1987). “Función y campo de la palabra y el lenguaje en el psicoanálisis”. En Escritos I. Buenos Aires: S. XXI editores
- Lacan, J. (1963-64) *El Seminario, Libro 11*. Buenos Aires, Paidós.
- Mitre, J. (2010) El adolescente como extranjero de su tiempo. El Sigma.com. Buenos Aires.
- Miller, Jaques - Alain (2010). Extimidad. Buenos Aires: Paidós.

Negrete, A., Fabrizi, J. y Di Cianni M. (2013) La educación como derecho: ¿derecho a la educación?
Ponencia en “VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa CD, Editor:
UNCO Universidad de Comahue.

La educación secundaria. En búsqueda de una alternativa que renueve las prácticas de enseñanza para incluir a todos

GABELLA, Xenia

REISS, Pablo

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

> Resumen

Este Proyecto focaliza su objeto en las prácticas de inclusión en contextos de vulnerabilidad y en las posibilidades de intervenciones que configuren el sentido del concepto de diversidad en el marco de una Escuela Secundaria que necesita repensarse. Algunos de los objetivos propuestos fueron indagar en las prácticas docentes la consideración de la diversidad y la realización de prácticas inclusivas; así como retroalimentar la formación de grado. La metodología empleada se encuadra en la lógica inductivo-analítica, este enfoque desarrolló una indagación focalizada en un caso, Escuela Secundaria N° 7707 de Puerto Madryn, Chubut, cuyas categorías de análisis fueron, “La escuela y los condicionantes del contexto” y “Las prácticas de enseñanza”.

Las conclusiones revelan la percepción de los docentes desde su lugar de enunciación: el de poner en palabras la vulnerabilidad del contexto y de los alumnos desde la dificultad, el obstáculo, la carencia, el valor, de limitación, nunca desde el rechazo ni la inexorabilidad. La preocupación por la inmediatez, la urgencia por captar un significado en un instante, el lugar común de los cómo, el lugar de la formación docente, el de la biografía como marcas indelebles, ponen de relieve la imposibilidad de pensar “otro tiempo”, el de la reflexión, el de la posibilidad.

La preocupación central por los cómo implicaría ¿qué tipos de cómo? para poder pensar una nueva relación con el contexto y las prácticas docentes, lo que supone construir entre varios.

Cabría preguntarse ¿Cómo incide la construcción de la subjetividad del docente en esta tarea de acompañar el proceso en sus estudiantes, cuando evidencian una diversidad que incomoda, molesta, pone en crisis la “práctica docente perpetuada en el estereotipo y la homogeneidad?

Al momento de la práctica ¿cuáles son las contradicciones que se le plantean al docente respecto de garantizar el principio de igualdad? ¿Qué dificultades encuentra cuando se propone desarrollar acciones que concreten el principio de igualdad en diversidad? ¿Tiene oportunidades de reflexionar qué significado adquiere la igualdad y de qué diversidad se trata? ¿Tiene posibilidad de vincularse académicamente con docentes que recorren otras trayectorias en el sistema? ¿Cómo

se entrama la biografía escolar con la construcción de una profesionalidad que considere la diversidad? ¿De qué concepción de igualdad se está hablando y qué relación guarda con el concepto de homogeneidad? ¿Asume la institución la tarea de discutir estos sustentadores de la práctica? ¿Existen espacios para discutir cuestiones pedagógicas o elaborar grupalmente propuestas didácticas que consideren la diversidad? ¿Cómo se trabaja desde la diversidad sin producir más diferencias? ¿Cómo se trabaja desde la diversidad sin caer en posturas deterministas “hay poco por hacer” o interpretarla como “faltante”?

Entonces, para lograr que la investigación se convierta en herramienta favorecedora de los procesos inclusivos, es necesario promover el planteo y análisis de la mejora de las trayectorias escolares y de las prácticas docentes a través de la producción de un corpus de conocimientos que retroalimente los procesos educativos.

› *Las primeras ideas..., un marco de referencia*

El Proyecto, “La educación secundaria. En búsqueda de una alternativa que renueve las prácticas de enseñanza para incluir a todos” avanza en el análisis de las prácticas de inclusión en medio de enunciados teóricos que plantean a la Escuela Media para y en la diversidad, de prácticas que tienden a la homogeneización y de discursos que recuperan a la escuela desde una encrucijada de culturas y de prácticas, que convalidan un modelo tradicional homogeneizador. Indaga además sobre la reconstrucción de una política cultural y una pedagogía que evidencien compromiso respecto a la forma de abordar los problemas que inciden en la vida cotidiana de los estudiantes, desarrollando una actitud crítica e inclusiva, de respeto por la diversidad, vinculando temas personales, culturales y sociales con el proyecto pedagógico que debe “construirse” desde las diferencias.

Se adhiere a Kaplan (1994) cuando expresa que “Necesitamos una real promoción de la investigación educativa en el país para conocer y transformar nuestras escuelas...”. Es por ello que para lograr que la investigación se convierta en herramienta favorecedora de los procesos inclusivos, es necesario promover el planteo y análisis de la mejora de las trayectorias escolares y de las prácticas docentes a través de la producción de un corpus de conocimientos que retroalimente los procesos educativos. Cabría entonces preguntarse ¿Cómo incide la construcción de la subjetividad del docente en esta tarea de acompañar el proceso en sus estudiantes, cuando evidencian una diversidad que incomoda, molesta, pone en crisis la “práctica docente perpetuada en el estereotipo y la homogeneidad”?

Es así que desarrollar este Proyecto implicó avanzar en la indagación, análisis y construcción de conocimiento contextualizado de los docentes de la Escuela N° 7707, vinculados con las prácticas de inclusión. Se consideró pertinente examinar las dificultades que se les presentan a los docentes para concretar prácticas inclusivas, indagar en las mismas la consideración de la diversidad en los grupos clase identificando posibles incidencias y condicionamientos institucionales con el objeto de reconocer las acciones posibles en la

construcción de una escuela para todos. Cabría preguntarse ¿es posible albergar, alojar, dar sentido a las instituciones sin considerar a ese Otro diverso, diferente, desigual que demanda ser incluido?

La experiencia profesional propia – desde roles distintos: profesores, Vicedirectora, Directora, Supervisora, MOT - da cuenta de que el discurso de la diversidad vale por ser nuevo y que implica un desmoronamiento de los sentidos precedentes. No obstante, la práctica docente se acompaña de otras evidencias, tales como fracaso escolar, segregación por distintos rasgos, que conllevan una cuota importante de sufrimiento, de miedo, de malestar, de desaliento, de impotencia. Las escuelas públicas de estratos bajos, a la hora de definir un perfil de “profesor ideal” piden voluntad, buena disposición, admitir las condiciones institucionales, comprensión y aceptación de la diversidad, sin hacer referencia a la excelencia pedagógica. Se presenta aquí entonces una paradoja en tanto lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 el Título V en lo referido a Políticas de promoción de la igualdad educativa, que expresa que las mismas “deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los sujetos en todos los niveles y modalidades, principalmente obligatorios”.

En este sentido es que se selecciona como encuadre teórico del Proyecto a las fundantes nociones que deben ser diferenciadas en el marco del tratamiento de la inclusión. Heterogeneidad, diversidad y multiplicidad son conceptos que deben ser esclarecidos con el fin de dar coherencia teórica a la indagación. Mientras que Heterogeneidad implica reconocer el signo de la diferencia que se despliega en el ámbito institucional y social; Diversidad supone el reconocimiento de esa diferencia permitiendo la simbolización del signo y la respuesta para abordarla sin clasificaciones binarias. La multiplicidad en cambio, requiere de espacios de expresión de las singularidades. Supone creación de condiciones donde los sujetos manifiesten su poder, su autonomía y creen sentido.

Tal como lo señala Popkewitz (1991), la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales. El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas. Al decir de Lewkowicz “Una situación no admite observadores: sólo admite habitantes. Una situación “es” situación porque nos obliga a pensar desde dentro. Si no, es una mera ocasión para desplegar la subjetividad que ya tenemos constituida”. En este sentido construir un proyecto inclusivo en la escuela secundaria implica involucración y cambio, implica subjetivación colectiva y prácticas diversas ante la diversidad de habitantes. Implica asumir el desafío de “pertenecer” construyendo inclusión reconociendo la responsabilidad de cada uno y todos en la escuela secundaria de hoy.

› *La trayectoria investigativa: un proceso inconcluso*

El proyecto se encuadra en la lógica inductivo-analítica posicionándose frente al conocimiento de la realidad con la premisa de que los fenómenos sociales se construyen a través de la observación comprensiva, integradora y multideterminada de lo real en tanto expresión de la complejidad e interdependencia de fenómenos de diferente naturaleza.

En el marco de este enfoque se desarrolló una indagación focalizada en un caso, Escuela Secundaria N° 7707 de Puerto Madryn, Chubut, considerándose –desde esta lógica- que la finalidad de la investigación es descubrir leyes tendenciales acerca de los hechos, que permitan comprender la realidad y generar teorías a partir de la observación de los fenómenos. Elegir, por consiguiente, un contexto de descubrimiento y generación de teoría. “Necesitamos profundizar en el conocimiento de las prácticas e instituciones educativas reales, estas que tenemos hoy, para transformarlas en base a lagunas de nuestras utopías” Kaplan (2009).

La selección de una metodología cualitativa permitió considerar los axiomas que la sustentan: una concepción múltiple de la realidad; la comprensión de los fenómenos; la interrelación entre el investigador y el objeto de investigación; la descripción de casos individuales; la intencionalidad del muestreo; la recogida de datos en situaciones naturales no controladas; las técnicas de recogida de la información cualitativa de naturaleza interactiva y el análisis de datos inductivo.

Se realizó la recuperación de las voces de los estudiantes a través de cuestionarios a los alumnos de tres de los diez cursos con que cuenta la organización de la matrícula de la institución campo de indagación siendo el objetivo “dar la palabra” a quienes están en permanente contacto con los haceres docentes. Posteriormente, se efectuaron cinco entrevistas grupales en profundidad a la directora y la coordinadora pedagógica del colegio, los tres supervisores de la región, a seis docentes, y a un director de otra escuela de la localidad de similares características de matrícula, que posibilitaron completar y profundizar la información al mismo que tiempo posibilitaron la necesaria triangulación metodológica. Además se relevó información documental institucional aportada por el equipo de gestión.

Se construyeron dos categorías teóricas de análisis: “La Escuela y los condicionantes del contexto” y “Las prácticas de enseñanza”, cada una de las cuales comprendió distintas dimensiones. La primera categoría incluyó las sub categorías diversidad versus homogeneidad; construcciones colectivas y escuelas inclusivas e igualdad en la diversidad. En este caso la organización de un espacio de capacitación que desarrollara las categorías citadas, desafió las formas de abordaje debido a la complejidad del objeto de estudio y la amplitud del campo que convocara a los investigadores. La segunda categoría comprendió las subcategorías: biografía escolar; formación y práctica docente; profesión y diversidad; y prácticas alternativas en una escuela para todos.

La información aportada por la aplicación de distintos instrumentos se categorizó y jerarquizó aplicando la triangulación: comparación constante de los instrumentos utilizados. Surgen así nuevos análisis e interpretaciones, que en un proceso dialéctico de construcción del conocimiento de la realidad educativa como objeto complejo, permitió comprenderla y buscar su

transformación en un contexto histórico concreto.

› *Lo que aparece en el campo. Describiendo la realidad.*

Tantos las entrevistas realizadas a todos los actores institucionales (directores, docentes y supervisores de nivel medio) como el análisis de documentos (Memoria Anual de la Institución y Proyecto de Gestión Institucional), arrojaron como resultado que uno de los principales condicionantes estructurales que tiene la escuela refiere al espacio, los recursos y la cantidad de estudiantes por aula. La importancia de un ambiente cómodo tanto para los docentes como para los alumnos puede facilitar o limitar el desarrollo y el aprendizaje.

La cantidad de estudiantes por aula constituye un condicionante para la institución. Estas condiciones demuestran no solo la diversidad que se despliega en la dinámica grupal, sino que también la dificultad que en muchos casos esta situación presenta. Las voces de los supervisores constatan que los docentes deben enfrentar diferencias importantes en los grupos de estudiantes lo que implica que la práctica pedagógica les resulte dificultosa.

Estos problemas estructurales que se presentan en la institución, no son los únicos. Los condicionantes sociales, los propios del aula y aquellos que surgen de los docentes forman también un obstáculo convergen a la hora de enseñar y aprender.

En las voces de directores y docentes la institución se enfrenta diariamente a situaciones que limitan el hecho educativo.

Estas condiciones sociales, y que se visualizan en el grupo áulico, no siempre son tomadas en cuenta a la hora de planificar una clase. Cabe destacar también que a través del análisis de documentos se han relevado proyectos en los cuales los contextos micro y macro educativos no se explicitan desmereciendo, de esta manera, la incidencia que ambos poseen en la puesta en acto de las prácticas docentes. En cuanto a las encuestas realizadas a los estudiantes, es pertinente mencionar que tampoco se ha visualizado esta situación en las voces de los alumnos.

Del análisis de documentos se desprende una contradicción entre lo planteado en la teoría y las prácticas: en las encuestas realizadas a los estudiantes de 1º, 2º y 3º año de secundaria, solo catorce de cuarenta y ocho alumnos, han manifestado al trabajo grupal como una actividad frecuente dentro de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, el Proyecto de Gestión Institucional tiene como uno de sus objetivos fomentar “la grupalidad, priorizando técnicas de negociación colaborativa en la resolución de problemas y facilitando la comunicación y circulación de la información.”

El análisis del PEI, deja en evidencia la importancia de recuperar la diversidad como valor constitutivo de la función educativa, como así también generar recursos para igualar oportunidades, enseñar herramientas para la vida y garantizar la misma calidad para todos los estudiantes.

Al referirse a “Igualdad en la diversidad”, las voces de la directora y de la de la coordinadora pedagógica de la institución coinciden explicitando su significación en la posibilidad de erradicar

la estigmatización existente para con la comunidad educativa y los alumnos de la escuela. En ese sentido se debería reconocer a los alumnos diferentes desde algún lugar y brindarles un espacio para recibir la misma calidad educativa.

En el análisis de documentos se ve reflejada la importancia que se le atribuye al trabajo grupal, las metas cooperativas, el intercambio de opiniones, la valoración y el respeto por los valores y la participación en debates, haciendo referencia también a la posibilidad de abrir caminos a la participación, al consenso y al compromiso. Asimismo, en las encuestas realizadas a los estudiantes estos ponen en evidencia que el trabajo grupal no es una actividad predominante al momento de realizar el hecho educativo por lo cual se observa una nueva contradicción.

Respecto de las prácticas de enseñanza, los docentes entrevistados refieren que en su etapa de formación inicial, se los preparó para el trabajo en el aula con grupos ideales, sin embargo, les toca enfrentarse a un contexto diverso. La carencia de intervenciones tempranas en las escuelas; la falta de contenidos referidos a adaptaciones curriculares, así como la experiencia sustentada en el ensayo error, dificultan la tarea a la hora de la puesta en práctica, sugiriéndose como un agravante más el número elevado de alumnos por curso.

Por otro lado, según lo expresado, institucionalmente se plantean directivas claras con respecto a los contenidos a desarrollar en el año, aunque no así a los procedimientos o estrategias metodológicas ya que quedan a criterio del docente una vez realizado el correspondiente diagnóstico del grupo en cuestión. Algunos docentes, coinciden en la importancia del acompañamiento al alumno y en la necesidad de explorar en las capacidades particulares del mismo respetando las características constitutivas por sobre los tiempos que delimitan el ciclo lectivo.

En las entrevistas los docentes al referirse al trabajo áulico evidencian atención a las diferencias en cuanto a los variados ritmos de aprendizaje, expresando que reconocen las fortalezas individuales de los alumnos. Para ello, estiman que deberían recurrir a proyectos adaptados que les permitan desarrollar estrategias y atender a la problemática particular de aprendizaje. Sin embargo plantean que el trabajo se organiza en relación a las capacidades del grupo mayoritario. Para los docentes de la muestra el concepto de heterogeneidad escolar transita, en el reconocimiento de un “otro”, en este caso los alumnos, quienes demandan nuevas maneras de hacer “óptimas” las prácticas pedagógicas considerando la diversidad como el valor que da sustento a las nuevas prácticas didácticas.

Cuando sobre las prácticas alternativas en una escuela para todos se trata tanto docentes como directivos y supervisores rescatan experiencias significativas desde las prácticas dentro y fuera de la escuela. Anécdotas que ofician de modelo y propuestas que invitan a la reflexión acerca de la misión de la escuela y del educador como guía en la trayectoria escolar del alumno.

Cavilar en propuestas tales como la incorporación de la pareja pedagógica, o el trabajo modular, refractaría, según los docentes, un interés real de los estamentos superiores que desde el discurso se referencian preocupados por la diversidad y el tratamiento respectivo de la misma.

› *Hallazgos, una mirada comprensiva.*

La Escuela situada en un espacio, es posible de ser analizada en su “condición de envase”, Nicastro (2006), como objeto exterior al sujeto, pero también puede ser pensada como un espacio que adquiere sensibilidad cuando inscribe la exterioridad, cuando posibilita la coexistencia de lo múltiple. En las voces de los protagonistas de esta investigación y en los documentos institucionales analizados -proyecto educativo institucional, jornadas pedagógicas, reuniones de personal y memoria anual-, se recuperan ambos análisis.

Desde la coexistencia de lo múltiple, en los documentos mencionados, aparecen reconocidas las condiciones sociales tales como “la pobreza extrema, el escaso dominio del idioma, adicciones, violencia, diferencias sociales en los barrios”. Y las condiciones en las interacciones áulicas, tales como “actitudes discriminatorias, dificultad en la convivencia, escasa participación, sobreedad”.

Ante estas condiciones contextuales podemos pensar la escuela -como lo expresa Duschatzky (2007)-, aferrados a un ser o a un deber ser, y lo interesante de ello es que desde ambas orillas dejamos escurrir todo aquello que pasa día a día y produce interrelaciones donde lo diverso encuentra su espacio de subjetivación. Coincidiendo con Bernard Charlot (2006) el fracaso escolar no existe, sí existen alumnos con experiencias frustradas, interrumpidas. Pero también es posible significar las condiciones del contexto, como posibilidad de albergar lo diverso, de expresión de las singularidades y de atribución de sentido.

Expresiones tales como “...Ofrecerles a todos para que adquieran el mismo conocimiento a partir de reconocer sus dificultades... ... Ofrecerles a todos las ayudas que cada uno necesite... Brindarles un espacio personal para recibir la misma calidad educativa...Atender las significaciones particulares” interpelan las categorías de homogeneidad y uniformidad. Hay un reconocimiento de lo diverso y de lo diferente como sinónimos y una explicitación de la necesidad de “...un trabajo en redes, articulado, colegiado, la generación de acuerdos, líneas directrices, la participación ampliada a todos los actores sociales, la inclusión de las particularidades, la interpelación de la concepción homogénea de sujeto de aprendizaje...”.

Interesa recuperar en este aspecto la construcción colectiva de proyectos pedagógicos socioeducativos integrales, en términos de Giroux (2003) “las políticas educativas de la diferencia” y en términos de Achili (1996) la configuración de situaciones que posibiliten procesos colectivos de inscripción y de articulación.

Retomando las voces de los actores institucionales, se vuelve necesario “construir otros itinerarios posibles, imaginar otros proyectos”, de manera que el espacio institucional restituya el sentido de la experiencia entre todos, desde un espacio público inclusivo. Para ello, entre algunas de las estrategias que los actores institucionales reconocen, se mencionan “elaborar trabajos diferentes, ofrecer apoyos específicos, potenciar la cooperación entre alumnos, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio, favorecer la toma de decisiones compartidas”. En palabras de Perrenoud (2004), todo ello se incluye en las tres de las diez competencias básicas para enseñar. De igual manera todos los actores institucionales expresan la dificultad que supone concretar proyectos innovadores, superadores de la actual situación.

Indudablemente en todas las voces de los actores institucionales cuando ponen en palabras las condiciones del contexto, materializan representaciones acerca de la escuela (“Tratar que los chicos se vean incluidos en una escuela abierta”, “ofrecer calidad pero con los apoyos que cada uno necesita”), la sociedad (“que no exista esa brecha social entre la comunidad y los alumnos”), el futuro (“preparación para la Universidad y el mundo del trabajo), la familia (“no conocen otra cultura ni otra realidad”), el desempleo (“pobreza en sus casas”).

Resulta muy interesante reflexionar acerca de qué están diciendo estas voces. Por un lado están reconociendo las relaciones con el saber vinculado con una posición social y por otro, las relaciones de saber que implica esa posición social. A pesar de ello se convive con voces contradictorias ya que la coordinadora pedagógica expresa “No es que viene un chico que tiene posibilidades de irse a estudiar a no sé dónde, ojalá alguno tenga pero en realidad la posibilidad que tienen es que algún club lo vea y se lo lleve. Me parece que la realidad de futuro tiene que ver más con un club...”

En los docentes entrevistados aparecen demandas ligadas a la necesidad de poseer conocimientos relativos al “como hacer” en la práctica y por lo tanto restarían valor a los procesos de reflexión para construir conocimiento profesional. Surge también con potencia las marcas que la biografía escolar ha impreso en el accionar docente. Al respecto una profesora responde en la entrevista: “Teniendo en cuenta mi biografía, trato de actuar como me hubiera gustado que actuaran...”.

Aún así, en este contexto de esperanza y renovación que abre nuevos desafíos a la tarea de enseñar cada día, es preciso pensar en el otro, (alumno) desde una postura que no reproduzca y repita las “copias”, sino desde la “alteridad”. Entonces cabe preguntarse ¿Cómo percibimos a los otros y a nosotros mismos? ¿Qué “marcas” dejamos en esos otros en la relación educativa? Un docente entrevistado respondía: “Se nos hace difícil al no tener una formación que nos de las herramientas para llevar adelante toda idea de escuela inclusiva”.

La reflexión sobre la práctica es imprescindible, es decir, mirarse a sí mismo, reflejarse, mirar a otro para poder proyectar y proyectarse en una mejora de la práctica profesional. La voz de un docente entrevistado nos dice: “Somos profesionales, trabajamos como tal. No debemos tirar constantemente la pelota para que el otro la agarre”. Expresiones relacionadas con este aspecto no aparecen en los restantes instrumentos aplicados. Al respecto Barbier (1999) aporta luz sobre estos conceptos poniendo énfasis en el análisis individual y expresa que: “es importante dotarnos de las herramientas para darnos cuenta de la dimensión colectiva...”

No hay duda que ambas dimensiones son relevantes en el análisis y reflexión sobre la práctica siendo tan necesaria la mirada sobre sí mismo como la reflexión del colectivo institucional. Conviene aquí resaltar las palabras de una docente quien expresa: “Abrir las puertas del aula a la pareja pedagógica. Compartir experiencias, hacer cosas juntos.”

Se puede afirmar que tanto la planificación como el diagnóstico son elementos esenciales en la práctica docente, considerándola como una práctica intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, destinada a sujetos en formación y con el fin de lograr resultados de aprendizaje. Los dichos de los docentes entrevistados dan cuenta de falencias en la formación,

específicamente en estos aspectos ya que expresan: “Tenés que buscar vos la manera de inventarte tus propias estrategias porque lo que aprendiste era para grupos ideales.” y “Uno se hace sobre la marcha, experimenta a través del error y de la prueba.”

Tomando los aspectos más significativos del proyecto de gestión de la institución, en el cual podemos leer: “Respetar las diferencias considerando la heterogeneidad y las diferentes trayectorias escolares.” se puede señalar que una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria.

El respeto a las trayectorias escolares de los alumnos y que estas sean continuas y completas, tiene como principal objeto que se vean cumplidos sus derechos educativos. Un punto especial es en la transición de escuela primaria a secundaria y en los alumnos con bajos recursos y sectores desfavorecidos. Los docentes nos comentan: “Readecuar los contenidos para la realidad de nuestros alumnos”.

A esta altura del análisis es relevante recuperar aportes de Inés Dussel (1996) quien nos plantea que hoy sigue siendo necesario volver a pensar cómo pueden redefinirse la inclusión y la exclusión concibiendo a la escuela como una oportunidad de dejar marcas distintas en los sujetos para participar en la construcción de una sociedad un poco más justa e igualitaria, y también de una cultura que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social.

› *Palabras abiertas para un cierre necesario*

Hemos focalizado nuestro trabajo en las prácticas institucionales de inclusión en contextos de vulnerabilidad y en las posibilidades de diseñar intervenciones pedagógicas que lleven a la acción los principios sostenidos desde la atención a la diversidad. A tal efecto se construyeron dos categorías teóricas de análisis: “La Escuela y los condicionantes del contexto” y “Las prácticas de enseñanza”, cada una de las cuales comprendió distintas dimensiones.

En principio diremos que se hace evidente que ni la Escuela ni los alumnos responden al conjunto de representaciones construidas. En este sentido, la percepción de los actores -aquello que ven en un determinado tiempo y espacio- revela su propio lugar de enunciación y es un lugar común: el de poner en palabras la vulnerabilidad del contexto y de los alumnos. Hay una necesidad, de leer el contexto no desde la emergencia sino desde lo emergente, desde lo que intuyen aunque no puedan darle forma, específicamente en los modos de intervención pedagógica. La tensión entre mirar con otros anteojos y volver a la seguridad de aquellos con que construyeron sus representaciones, siempre está latente, porque aquí otra tensión los atraviesa: sólo a través de un trabajo colectivo se sostiene esa percepción que aparece como caótica mientras va armando un pensamiento acerca de cómo abordar la diversidad.

¿Cómo pensar el contexto desde un conjunto de signos que dinamicen las prácticas colectivas para significar lo diverso? Es aquí donde aparece la preocupación por la inmediatez, la urgencia por captar un significado en un instante, el lugar común de los cómo, el lugar de la

formación docente, el de la biografía como marcas indelebles, que ponen de relieve la imposibilidad de pensar el tiempo diferido, suspendido, para hacer lugar a “otro tiempo”, el de la reflexión, el de la posibilidad. Porque pensar que la escuela deja marcas, en nosotros y en nuestros alumnos, también admite la posibilidad de pensar cómo desmarcarse cuando los contextos cambian, no hacerlo es no poder significar lo diverso, no poder hacerle lugar, no desnaturalizar lo que fue y no está siendo.

Entonces ¿qué incluir en las prácticas docentes para significar la diversidad?, no basta la percepción del “Otro” en términos de alumnos, sino la relación con el saber, con el tiempo, con el mundo, con uno y con los demás, de un sujeto singular inscripto en un espacio social. Vueltos al lugar de los cómo se esbozaron algunas posibilidades: reflexionar acerca de agrupar alumnos con dificultades similares, abrir la puerta a la pareja pedagógica, compartir experiencias, inventarse sus propias estrategias, readecuar los contenidos.

Desde una “lectura en positivo” parafraseando a Bernard Charlot, sobre qué es lo que pasa, qué actividades se ponen en marcha, qué sentido tiene la situación para cada uno, decimos que el proceso de explicitación de la diversidad está presente en términos de obstáculo, de limitación, de dificultad, de aceptación, de valor, nunca de rechazo ni de inexorabilidad. Desde este lugar es posible pensar las condiciones del contexto y las prácticas de enseñanza, no eliminando los hechos como acontecen sino relacionándolos de una manera distinta para construir pensamiento.

Indudablemente pensar en términos del lugar que ocupa el “Otro” en nuestro contexto de situación desde las carencias, habilita escasamente el pensamiento para la acción, de allí la preocupación central de los docentes por el cómo, por las herramientas. Cabe aquí la pregunta por ¿qué tipos de cómo? Y para ello indudablemente la pregunta por las características contextuales y la vinculación con las prácticas docentes necesita ser pensada no sólo en términos descriptivos desde el exterior, como en general apareció; sino y fundamentalmente en términos subjetivos de ese “Otro” que es docente y que “es” en una relación donde lo que fue una constante ya no lo es.

Pensar/nos acerca de la diversidad y de las prácticas de inclusión no son procesos impermeables al contexto, ni meramente autocontemplativos, suponen modos de producir entre varios, intentar construir desde un “estar aquí” aludidos e implicados, sentir que hay otros con los cuales es necesario realizar las lecturas de lo que pasa y nos pasa, un “nosotros”, no como autoprotección del mundo exterior sino como posibilidad de inscribir lo diverso.

› ***Bibliografía***

- ACHILI, L. (1996). "Práctica docente y diversidad sociocultural", Ed. Homo Sapiens, Santa Fe.
- BELGICH, Horacio, (2001). "El trazado de la diferencia en la escuela" Laborde Editor, Bs. As.
- BERNARD CHARLOT (2006). "La relación con el saber" Ed. Libros del Zorzal, Bs. As
- DUSCHATZKY, Silvia. (2007). "Maestros errantes, experimentaciones sociales en la intemperie". Paidós. Bs. As.
- DUSSEL, I. (2007) Artículo: "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva

- postestructuralista” Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004 335.
- FERRY, G. (1997). Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras. Novedades Educativas. Bs. As.
- GIROUX, H. (2003). “La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural”. Ediciones Morata. Madrid.
- KAPLAN; Carina (1994). “Buenos y malos alumnos” Aique, Bs.As
- NICASTRO, S. (2006). "Revisitar la mirada sobre la escuela", Ed. Homo Sapiens. Santa Fe.
- PERRENOUD, P. (2007). "Diez nuevas competencias para enseñar" Ed. Graó. Barcelona.
- POPKEWITZ, Th. (1997). “Sociología política de las reformas educativas”, Ed. Morata. Madrid.
- SACRISTÁN, J G (1995). “Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación”. KIKIRIKI. *Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 38, 18-25, 1995
- SKLIAR, C. (2007) Seminario: Pensar la Educación. Entre la Herencia y el Acontecimiento. Clase 7. Flacso
- TERIGI, F. (2007, mayo). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, Argentina.
- ZELMANOVICH, P. (2003). "Contra el desamparo". En Dussel, I., Finocchio, S. (comp) "Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis" (p.p.49-63). F.C.E. Bs. As.

La inclusión y retención escolar de alumnas embarazadas y de padres y madres adolescentes en el PEI de una escuela secundaria en la localidad de Sierra Grande, Provincia de Río Negro. Un estudio de caso

MARÍN ARANDA, María Alejandra (Universidad Nacional de San Juan)
alejandramarin21402@hotmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

> *Introducción*

El tema seleccionado para el proyecto de tesis surge del interés y preocupación por la escolaridad de las alumnas embarazadas, mamás y alumnos papás adolescentes que transitan la escuela secundaria. La preocupación por este grupo de alumnos/as se centra ante la consideración de escenarios complejos donde se desarrolla la práctica escolar. Escenarios conformados por los efectos de políticas de carácter neoliberal que acentuaron valores de competitividad e individualidad, pretendiendo eliminar diferencias, convirtiendo el éxito o el fracaso educativo en responsabilidad personal. Sociedad en la que el conocimiento aparece como factor primordial de producción y donde se comprueba a diario que la formación inicial resulta cada vez más insuficiente. En contextos donde también se constata que el conocimiento se encuentra distribuido entre distintos individuos, grupos, instituciones; entre distintos ambientes simbólicos y físicos, lo que lleva a plantear la necesidad de repensar cuál es el rol de la escuela y del docente en “la sociedad del conocimiento”.

Garantizar entonces, equidad y calidad en los aprendizajes implica realizar un cambio en los modos de concebir la escuela y en sus compromisos con el aprendizaje.

Centrarse en el aprendizaje es reconocer la diversidad de sujetos, de saberes, de prácticas, el derecho a recibir al conocimiento como bien común, a la escuela como generadora de valores y sentidos colectivos. Hacer foco en el aprendizaje implica redefinir qué aprendizaje resulta valioso y

reconocer a los sujetos del aprendizaje en su multiplicidad y diversidad.¹ En esta multiplicidad y diversidad de sujetos de aprendizaje es donde situamos a las embarazadas, papás y mamás adolescentes y su derecho a la educación.

> *Objetivo General:*

1. Identificar los programas ministeriales –nacionales y provinciales- diseñados e implementados para la inclusión y retención de las alumnas embarazadas y padres y madres adolescentes con el objetivo de garantizarles su permanencia y egreso del sistema educativo.
2. Identificar en el PEI de la escuela Media Bachiller en la localidad de Sierra Grande las líneas de acción programadas para garantizar la retención y graduación de este grupo de alumnos/as.
3. Analizar las variables situacionales de la institución escolar y de los alumnos que condicionan el éxito o el fracaso de las líneas de intervención diseñadas para mantener a esta población dentro del Sistema Educativo.

> *Objetivos Específicos*

Caracterizar los programas ministeriales –nacionales y jurisdiccionales- diseñados para la inclusión y retención de estos/as jóvenes.

Identificar y Caracterizar en el PEI de la escuela Media Bachiller en la localidad de Sierra Grande los proyectos diseñados con el propósito de atender a la población en estudio.

Analizar y evaluar el impacto de las líneas de intervención institucional en la retención y graduación de la población en estudio.

Analizar el estilo de gestión que lleva adelante el equipo directivo de la escuela Media Bachiller, como condicionante del diseño e implementación de proyectos institucionales que atiendan a este tipo de población.

Identificar la concepción de adolescente sostenida por los actores escolares: directivos, profesores, preceptores, compañeros y alumnos/as en condición de maternidad y paternidad adolescente, supervisor y pertenecientes a Dirección Provincial de Nivel Medio.

Conocer si la situación de maternidad/paternidad y embarazo adolescente es reconocida por actores escolares: directivos, profesores, preceptores, supervisor y pertenecientes a dirección de nivel medio.

¹ Romero, Claudia. (2004). La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa: autoevaluación y planes de mejora. 1º ed. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Identificar las normas legales vigentes que regulan la situación de la maternidad/paternidad y embarazo adolescente en las instituciones escolares de la jurisdicción provincial y del sistema educativo argentino.

Conocer expectativas respecto a la educación y proyecto de vida de alumnas embarazadas, padres/madres adolescentes de la escuela media bachiller.

Caracterizar las trayectorias socio-escolares de las alumnas/os embarazadas, mamás y papás adolescentes de la escuela media bachiller.

De esta manera nos proponemos trabajar sobre la hipótesis de que la inclusión, la continuidad y la posterior promoción de los papás/mamás y embarazadas adolescentes del sistema educativo estaría condicionada por:

A) el diseño e implementación de proyectos educativos institucionales y ministeriales diseñados con este propósito (específico) y

B) por las actitudes y estrategias puestas en juego por estos/as adolescentes para permanecer y egresar del sistema educativo y la influencia que el contexto social al que pertenecen tiene sobre ellos.

➤ ***Abordaje teórico/metodológico a partir del cual se llevó a cabo la investigación***

La temática comienza a ser explorada en el año 2005 a partir de una primera lectura de un documento elaborado por el IPE (2003)² en el que aparecen referencias a un proyecto de retención para este grupo de alumnos/as que dependía de la Dirección de Nivel Medio en la provincia de Buenos Aires. El aporte de los coordinadores e integrantes de este proyecto escolar se vincula a que *“Es posible construir estrategias que partan desde el reconocimiento de la diversidad, que denuncien las situaciones de desigualdad y tiendan hacia la garantía de los derechos en búsqueda de una mayor igualdad y democratización de las relaciones”*. En su trabajo con las escuelas encuentran que *“Las percepciones y posicionamientos de los docentes y directivos de las escuelas son muy diferentes”*³. (Vera, Langer y Schiariti, 2005, p. 32)

Las preguntas comienzan a aparecer: ¿qué provocaba esa diferencia en los posicionamientos y percepciones? ¿Cuáles eran las representaciones y como se relacionaban con

² ¿Alumnos o madres y padres adolescentes? (2003). Informes periodísticos para su publicación. N° 17. IPE Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.

³ Vera, M. Langer, E. Schiariti, L. (2005). Maternidad y paternidad adolescente en la escuela: desafíos de inclusión social. En Revista Ensayos y Experiencias: Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes, maltrato y abuso sexual en la infancia. 1ª Edición N° 57. Buenos Aires. Novedades Educativas.

los diversos posicionamientos? ¿Qué pasaba en las escuelas, en sus actores y esta diferencia en los posicionamientos?

La búsqueda se dirigió hacia trabajos referidos a la adolescencia y juventud bajo el supuesto de que estas diferencias podría sustentarse en ciertas representaciones de estas categorías y como se conjugaba con ellas la situación de embarazo, maternidad y paternidad.

En esa dicha investigación rescatamos los aportes de Urresti y Margulis (2000) que pretenden recuperar cierta “materialidad” e “historicidad” en el uso sociológico de la categoría juventud. También se rescatan las contribuciones de Kuasñosky y Szualik⁴ referidas al análisis de la identidad social de un grupo de jóvenes mujeres, vinculándola al contexto social en el que ellas se encuentran. Por último nos pareció importante también situar en este marco de búsqueda inicial el aporte que realiza Fainsod⁵(2006), donde señala que desde enfoques tradicionales se presenta un patrón respecto del ser adolescente que se erige como único, verdadero y medida de todos los adolescentes. Bajo estos enfoques “las adolescentes embarazadas y adolescentes madres se presentan, como desvíos de lo que constituye el ser adolescente (ibid), p.43-45). Esta autora busca cambiar el eje de la mirada al reconocer que no sería el embarazo por sí mismo la causa sino las condiciones de existencia el factor sobresaliente en esta situación. Se alinea su posicionamiento bajo supuestos o posiciones que consideran que “junto con las funciones mas estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social”, además de considerar los procesos de socialización con los de subjetivación. (ibid).p.22-26)

Las preguntas aparecían respecto de esas condiciones institucionales: ¿Qué posición se asumía ante esta situación en la escuela secundaria? ¿Qué acciones diseñaba y cómo abordaba la temática? ¿Qué elementos o factores intervenían en el accionar o lo dificultaban? ¿Que permitía que algunas escuelas si pudieran organizar acciones y otras no?

Por lo que el interés comenzó a enfocarse en los procesos de planeamiento, proyecto educativo institucional y gestión que las instituciones desarrollaban en relación a esta temática. Uno de los aportes seleccionados en relación a la planificación de acciones escolares a nivel institucional, es el que realiza Inés Aguerrondo⁶.La autora señala que la planificación aparece concebida como compromiso de acción, donde el perfil de la planificación se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción. (1993, p.139-145). Del trabajo de Frigerio y

4 Kuasñosky,S. Szulik,D.(2000) ¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza? En Ensayos sobre cultura y juventud. La juventud es más que una palabra. Mario Margulis. 2º Edición. Bs. As. Editorial Biblos.

5 Fainsod, P. (2006). Embarazo y Maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. 1º edición. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.

6 Aguerrondo, I.(1993) Planificación de las instituciones escolares. En Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su Gestión. Frigerio, G. Poggi, M. Tiramonti, G. Aguerrondo, I. Troqvel Educación. Serie FLACSO

Poggi⁷ fueron rescatadas las precisiones sobre la noción de Proyecto Educativo. Los modos en que se inventa el proyecto, son una práctica de aprendizaje institucional y formadora para todos miembros de la comunidad educativa. (1996, p.24)

Duschatzky y Birgin⁸ plantean nociones en el campo de la gestión escolar. Una de ellas, la gestión como fatalidad, “operaría a partir de un conjunto de representaciones que no reconocen el estado de la situación. En cambio, la gestión como ética, plantea un hacer apoyado en la capacidad de leer las situaciones y de decidir frente a la singularidad. (ibid) (p. 140-148)

Pero las preguntas iniciales comenzarían a relativizarse a partir de la consideración de otra investigación realizada por Duschatzky⁹. Allí la autora pretende dar cuenta de que “tampoco los estilos de gestión institucional parecen condicionar plenamente las valoraciones construidas” (1999, p.13). Desde esta línea de pensamiento el interés está sobre las representaciones de los alumnos/as, donde estas no se derivan exclusivamente de la condición socioeconómica de los sujetos.

Ante estas consideraciones, la exploración se amplió hacia investigaciones que trataran sobre las expectativas y proyectos de vida de embarazadas, madres y padres adolescentes y la relación de ellos con el proyecto escolar, contextualizadas socio-históricamente. Así también, el aporte de Graciela Climent señala que los proyectos de vida se construyen bajo ciertos modelos familiares. Siguiendo a esta autora “coexisten dos proyectos de vida en las adolescentes madres uno privilegiado por las madres (la maternidad) y otro valorado (estudiar), pero que son las condiciones de pobreza en la que se desenvuelve la vida de las mujeres de los sectores populares, las que hacen que no se le visualice como un proyecto a desarrollar”. (2002, p.335)¹⁰

Sin embargo, Juliana Marcus¹¹ menciona que es “la situación de precariedad material en la que se vive en estos espacios de socialización y las pocas posibilidades de realización laboral, sumado a que son expulsadas tempranamente del circuito educativo, terminan imponiéndose y

7 Frigerio, G. Poggi, M. (1996) El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar. Santillana.

8 Duschatzky, S. Birgin, A. (2001) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires. FLACSO Manantial.

9 Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. 1ª edición. Buenos Aires. Paidós.

10 Climent, G. (2002) El derecho a la educación y los proyectos de vida. Perspectiva de las madres de las adolescentes embarazadas de una zona del Gran Buenos Aires. Revista de Estudios de Género. La ventana [en línea] 2002, Vol. II [citado 2010-07-14]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=88411126014>. ISSN 1405-9436.

11 Marcus, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres otorgan a la maternidad. Revista Argentina de Sociología. Buenos Aires, Argentina Año 4 N° 7. pp100-119.

estableciendo que la maternidad se presente como la única vía de afirmación y realización personal". (2006, p.106)

El proceso de investigación se encuentra enmarcado en lo que se denomina estudio de caso. Este proceso se desarrolla tomando un caso simple, una institución educativa de la localidad de Sierra Grande, perteneciente al departamento de San Antonio Oeste, de la provincia de Río Negro.

La entrevista ha sido una de las técnicas de recolección de datos empleadas, en particular las entrevistas de carácter semi estructuradas. (Grupo L.A.C.E., 1999) o denominada por Sabino como entrevistas por guías o pautas. (1996). Fueron elaboradas entrevistas para cada categoría de actor entrevistado, contemplando los roles que desempeñan en las instituciones que forman parte: director de nivel medio, supervisor, integrantes del equipo directivo del centro escolar, profesores que trabajaban con alumnas madres/embarazadas o alumnos padres, profesor referente, preceptores, grupo de compañeros de estos chicos y para las alumnas madres y alumnos padres.

Algunas preguntas fueron comunes a la mayoría de los entrevistados a los fines de la triangulación de la información, mientras que otras estuvieron en función de la particularidad del actor y de las preguntas de investigación aquí planteadas. En el caso de los docentes, fueron entrevistados aquellos donde se efectuaron observaciones áulicas. El profesor referente, fue entrevistado con posterioridad al resto de los actores¹².

Para obtener una mirada más amplia de las trayectorias escolares de alumnos/as bajo la condición de embarazo/maternidad y paternidad adolescente, se contemplo la realización de entrevistas a mamás, papas y adolescentes embarazadas que estuvieran cursando 1º año, 3º año y 5º año, así como también alumnos/as que hubiesen egresado y abandonado la escuela.

Aquellas entrevistas que estaban dirigidas al grupo de compañeros de estos alumnos, fueron realizadas considerando la técnica de grupos focales o grupos de discusión.

También se consideraron de utilidad la observación y el análisis documental. Respecto de la primera, se realizaron observaciones de clase en función de los cursos a los que asistían las alumnas madres y alumnos padres adolescentes, con el objetivo de indagar adecuaciones/acciones áulicas elaboradas para ellos/as por el equipo docente responsable. Este tipo de observación es denominada por Sabino como Observación semiestructurada. (1996, p.166)¹³. En relación al análisis documental se baso en el análisis de proyectos escolares, normativa, programas nacionales y provinciales y en el trabajo con entrevistas grabadas, guiados por las preguntas de investigación.

Siguiendo a Stake (1999), los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados en relación a los estudio de casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales

¹² La entrevista se realizó tres meses después, al ser considerado por varios docentes en las entrevistas, como figura importante en el trabajo con las alumnas embarazadas, madres y padres adolescentes en la escuela.

¹³ Sabino C. (1996). El proceso de investigación. 3ª Edición. 2003. Buenos Aires. Editorial Lumen-Hvmanitas.

y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. Se elaboraron protocolos, contemplando los diversos actores entrevistados y los interrogantes derivados de las preguntas de investigación. Todo ello con el objetivo de reconocer categorías locales, divergencias y concurrencias en la explicación de las acciones o fenómenos indagados y para la elaboración de relaciones entre realidad abordada y los marcos teóricos precisados en este trabajo de investigación.

El estudio de caso se completo con el estudio etnográfico con el propósito de permitir la triangulación metodológica, a los efectos de ofrecer una comprensión integral y lo más ajustada/pertinente posible del caso seleccionado.

› *Principales avances y problemáticas a los que se ha enfrentado en el proceso de investigación.*

Las observaciones de clase se efectuaron previo acuerdo con los docentes y considerando que estuvieran presentes alumnas madres o alumnos padres (turno escolar de la mañana y turno tarde). En dos oportunidades, no se pudieron realizar las observaciones el día previsto, debido a la inasistencia de las alumnas, provocando la reprogramación de las fechas y clases a observar.

Para desarrollar las entrevistas con los docentes y preceptores tuvimos que buscar horarios: horas libres, en horario extraescolar o en el caso de los preceptores durante el horario de trabajo. En el caso de la alumna egresada, concurrimos hasta su domicilio particular para acordar la realización de la entrevista, explicándole los motivos de la misma. Para la alumna que abandono la escuela también se concurrió al domicilio particular, se le explicó el trabajo de investigación y si quería realizar una entrevista. La alumna acepto la propuesta, pero no concurrió a ninguna de las reuniones pactadas. Ante ello, tuvimos que buscar otra alumna madre. Repetimos el procedimiento y la alumna mamá (cursaba 3º año en el 2008) accedió bajo la condición de que la misma se realizará en el patio de su casa.

En el caso de la entrevista de actores pertenecientes a Dirección de Nivel Medio, el encuentro fue pensado con la Directora de Nivel, pero por compromisos laborales de la misma no se pudo efectuar. Mediante contacto telefónico, se acordó con una técnica la realización de la entrevista. Esta fue pensada de forma individual pero por la organización laboral de los técnicos¹⁴ la entrevista terminó desarrollándose en forma grupal: cuatro técnicos.

Para buscar documentación respecto del número de nacimientos en la localidad, edades de la madre y año, concurrimos al Policlínico local. Allí tomamos contacto con la Directora del mismo

¹⁴ Cada Técnico aborda un aspecto en particular: aspecto legal o de aplicación de la normativa, la aplicación de planes nacionales a la provincia, del trabajo con las escuelas técnicas y aspectos de organización escolar.

en ese año quien nos acerco un cuaderno con el detalle de los nacimientos por mes y año. Situación ante la cual debimos numerarlos y organizarlos por edad de la madre.

› *Principal aporte del trabajo.*

Observamos que las acciones promovidas para la inclusión y retención escolar desde ámbitos ministeriales provinciales y supervisivas de la zona, en un *sentido formal* aparecen más destinadas a la prevención y cuidado de embarazos y enfermedades de transmisión sexual y a la difusión de información al respecto. Se trata de *contener y aplicar la normativa* (refiere a la resolución que regula la asistencia escolar).

A nivel institucional encontramos una realidad similar, pero específicamente, las acciones aparecen denominadas bajo el nombre de *cuestiones o contemplaciones*. La ayuda en las modalidades de trabajo escolar con alumnas embarazadas, madres y padres adolescentes no estaría implicando necesariamente igualdad de oportunidades, contemplando la propuesta educativa pensada para todos los alumnos.

Nos parece importante, rescatar la figura de los referentes institucionales, actores potenciales de cambio para las estrategias escolares que actualmente se están desarrollando y de la importancia/valorización del grupo de compañeros/as en la continuidad de la escolaridad de los alumnos y alumnas en condición de maternidad y paternidad adolescente, por resultar sostén, colaboradores/difusores de actividades escolares.

Por su parte, los alumnas/os en condición de maternidad y paternidad adolescente van construyendo sus estrategias escolares *sobre ciertas condiciones socio-históricas e institucionales*. Podríamos decir que lo hacen en un contexto caracterizado por la escasez espacios de socialización más allá de lo doméstico, del ámbito familiar, donde se evidencian experiencias sociales y escolares (previas y actuales) vulnerables tanto personales como familiares.

En el caso de las madres, el rendimiento mejora o se maximiza, porque habría alguien que espera de ellas. La escuela también se valora porque se convierte en la única institución que permite compartir algo de lo juvenil bajo la condición de alumnas madres.

Desde el ámbito familiar aparecen, más allá de las madres, las hermanas mayores, alentando la continuidad de la escuela, tanto de aquellas que terminaron la escuela como de quienes no pudieron hacerlo, permitiendo observar el apoyo y valoración de lo escolar. Al mismo tiempo, nos lleva a revisar la relación escuela-familia, las concepciones institucionales construidas respecto de la “no preocupación” por la escolaridad de los/as hijos/as.

Estos/as alumnos/as continúan la escuela secundaria considerando las posibilidades futuras, tanto en lo laboral como en lo personal. Produciéndose el proceso de *interpelación* desde la escuela, que se vincula a la capacidad de nombrar a los sujetos allí donde no son nombrados por ningún otro significativo.

En el desarrollo de estas trayectorias se reconoce también la importancia de la mirada de actores escolares hacia estos/as alumnos/as ya que muchas de ellas sostienen desde lo simbólico.

Situación que nos lleva a reflexionar sobre ellas, los preconceptos y prejuicios en nuestros discursos y por consiguiente en las prácticas escolares.

Nos parece importante analizar los enfoques difundidos en espacios de formación docente, las luchas clasificatorias en relación a la definición de la adolescencia y la mirada social que genera el enfoque desde el cual es analizada la misma. Observándose prevalencia de posiciones que no incluyen aspectos materiales, históricos, simbólicos e institucionales que intervendrían en la definición y construcción de categorías sociales como la adolescencia, el embarazo, maternidad y paternidad adolescente. Las miradas, tanto de las dificultades en la trayectoria, como el abandono, recaen fuera de la escuela y se convierte en una cuestión de índole personal, de responsabilidad individual o del grupo familiar de los alumnos y alumnas en condición de maternidad y paternidad adolescente.

Que se sostengan estas posiciones o representaciones hace que la problemática escolar de las alumnas embarazadas, madres y padres adolescentes, no sea considerada problemática que deba trabajar la escuela.

En cuanto a la consideración de los procesos de gestión como condicionante en la elaboración y diseño de actividades, observamos que se ha generado un modo particular de diseñar y gestionar proyectos escolares en la escuela: se trata de un modo basado en la implementación de políticas educativas nacionales y provinciales. Esta situación estaría dificultando gestionar una institución escolar apoyados/as los actores en la capacidad de leer y de decidir frente a la singularidad de situaciones escolares, ya que muchas de estas vienen sugeridas y ciertas acciones delimitadas con anterioridad por instancias nacionales o provinciales.

Obstaculizaría también *la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución*, situación que se observa en el escaso impacto en la realidad escolar, sus prácticas y sus actores, de la cantidad y la variedad de propuestas escolares elaboradas.

Una pregunta sigue resonando: *¿Que sucede con aquellos/as alumnos/as en condición de paternidad, embarazo y maternidad adolescente que no llegaron o que abandonaron la escuela media?*

Si bien es parte de responsabilidad civil garantizar el derecho a la educación por parte de los integrantes de una comunidad educativa, también es responsabilidad de otros niveles de conducción el asesoramiento y acompañamiento a las instituciones escolares. Revisando y revalorizando estas acciones, resulta necesaria la reflexión y debate de concepciones y representaciones de estos actores respecto de adolescencia, embarazo, maternidad y paternidad adolescentes. Ya que en estos ámbitos de conducción escolar, la maternidad aparece conceptualizada como productora de abandono escolar. Situación que no es enmarcada en las dificultades escolares y sociales previas de los/as alumnos/as, quedando la comprensión de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as en condición de maternidad y paternidad adolescente acotada a desempeños individuales.

> *Bibliografía*

- Aguerrondo, I. (1993) Planificación de las instituciones escolares. En: Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su Gestión. Frigerio, G. Poggi, M. Tiramonti, G. Aguerrondo, I. p139-174. Troquel Educación. Serie FLACSO
- ¿Alumnos o madres y padres adolescentes? (2003) Informes periodísticos para su publicación. Nº 17. IIPE – Buenos Aires. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires. Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/.../informe17_madresadolesc.pdf
- Climont G. (2003). La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas. Revista Argentina de Sociología. Año 1. Nº 1. p77-93. Buenos Aires, Argentina.
- Checa, S. (2005). Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente. En: Checa, S. (comp) Género, Sexualidad y Derechos reproductivos en la Adolescencia. 1º Ed. 1ª reimp. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S. Birgin, A. (2001). ¿Donde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires. FLACSO Manantial
- Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. 1º edición. Buenos Aires. Paidós.
- Fainsod, P. Alcantara, A. (2005). Desigualdad, embarazo/maternidad adolescente y escuela media. Trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares. En Revista Ensayos y Experiencias: Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes, maltrato y abuso sexual en la infancia. Nº 57. 1º edición. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Fainsod, P. (2006). Embarazo y Maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza. 1º edición. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila.
- Frigerio, G. Poggi, M. (1996.). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Para pensar y hacer la vida escolar. Santillana.
- Gogna, M. (coordinadora) (2005) Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. 1a ed. - Buenos Aires: CEDES. Disponible en: <http://www.cedes.org>
- Kuasñosky, S. Szulik, D. (2000) ¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza? En Ensayos sobre cultura y juventud. La juventud es más que una palabra. Mario Margulis. 2º Edición. Bs. As. Editorial Biblos.
- Langer, E; Ríos Fernández C y Schiariti. (2008). Apoyo a las escuelas secundarias para la inclusión. Alumnas embarazadas y alumnos padres adolescentes. En Revista Novedades Educativas. Año 20 Nº 208. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.
- Marcus, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres otorgan a la maternidad. Revista Argentina de Sociología. Año 4 Nº 7. p100-119.

- Margulis, M. Urresti, M. (2000) La juventud es más que una palabra. En Ensayos sobre cultura y juventud. La juventud es más que una palabra. Mario Margulis. 2ª Edición. Bs. As. Editorial Biblos
- Pantelides, E. (2006). Maternidad en la Adolescencia. Mitos y Realidad. En Revista Novedades Educativas. Año 18 -Nº 184. Buenos Aires. Argentina. Editorial Novedades Educativas
- Paredes de Meaño. Zulema. (1995) El Proyecto institucional en el marco de las Transformaciones educativas. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.
- Rockwell, Elsie.(1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. 1987. México DF.
- Romero, C. 2004. La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa: autoevaluación y planes de mejora. 1º ed. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Stake, Robert E. (1999) Investigación con estudio de casos. Segunda Edición. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Vera, M. Langer, E. Schiariti, L. (2005). Maternidad y paternidad adolescente en la escuela: desafíos de inclusión social. En Revista Ensayos y Experiencias: Sexualidad, salud y derechos. Maternidades adolescentes, maltrato y abuso sexual en la infancia. Nº 57. 1º ed. Buenos Aires. Novedades Educativas

Plan de Finalización de Estudios Secundarios "Fines 2": sentidos en torno a la inclusión y la escolarización

MÍGUEZ, María Eugenia - email: mariumiguez@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Política pública- Derecho a la educación de jóvenes y adultos- Inclusión- Escolarización*

» **Resumen**

Esta ponencia se enmarca en una línea de investigación que viene desarrollando un grupo consolidado de investigadores a través de sucesivos proyectos UBACyT¹, cuyo eje consiste en describir y comprender cómo se articulan y se receptionan, en diferentes ámbitos institucionales y organizacionales del campo pedagógico, diversos sentidos en disputa en torno del derecho a la educación y de los recientes discursos político-educativos acerca de la obligatoriedad de los estudios secundarios. En trabajos anteriores² hemos presentado los avances y problematizaciones sobre el Plan Fines 2 y su implementación en tanto política pública nacional, intersectorial y de inclusión social. En esta oportunidad y acorde a la convocatoria del Encuentro y del eje y mesa seleccionados nos interesa señalar de qué manera el Programa Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos; e identificar y describir aquellos aspectos de la forma escolar que se configuran para la inclusión

1Proyectos UBACyT F028 2008-2010 "La construcción social del cambio educativo educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en la forma de lo escolar" (dirs González, D. y Suárez, D.) y F194 2011-2014 "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico" (dirs. Suárez, D. y González, D.)

2 González, D. y Miguez, M. E. (2013) "Derecho a la educación de jóvenes y adultos: Bachilleratos Populares y Plan FinES. Alternativas convergentes" Ponencia presentada en: VIII Jornadas de Investigación en Educación. "Educación, Derechos, Políticas y Subjetividades" Universidad Nacional de Córdoba. 9 al 11/13 y González, D. y Miguez M. E. (2013) "EL Plan FinES ¿Una alternativas de escolarización? Notas sobre una investigación en curso" Ponencia presentada en: VI Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. "La investigación educativa en el contexto Latinoamericano" Universidad Nacional del Comahue. 30 y 31/10 y 1/11/13.

social y educativa de esta población. Nos centraremos en el estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes a fin de comprender los modos en que tienen lugar estas nuevas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas.

› *El Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires.*

Desde el año 2003 en adelante podemos reconocer una ampliación de la intervención estatal. Observamos una mayor presencia de lo social en la legislación con mayor apertura al reconocimiento de derechos (Fraser y Honneth, 2003)ⁱ. La afirmación de la educación como derecho social y una mayor principalidad estatal fue impulsada en términos legislativos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y, para el caso bonaerense, de la Ley de Educación Provincial (LEP) en 2007. En las leyes citadas, sancionadas en la gestión de Néstor Kirchner, aparece el Estado como principal garante del derecho a la educación. Éste asume un papel principal en asegurar el acceso a todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación, en un proceso de desarrollo, con crecimiento económico y justicia social (LEN) (Vassiliades, A, 2012)ⁱⁱ. Para el caso bonaerense el Estado asume un papel principal en la provisión y garantía de una “educación inclusiva y de calidad” para todos los habitantes de la provincia (LEP art. 5). En consonancia, con dichas leyes se consagra la obligatoriedad de la educación secundaria y surge como área relevante del accionar del Estado Nacional, la educación de jóvenes y adultos siendo la Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos la encargada de conducir y monitorear las políticas para el sector.

De acuerdo al marco normativo de la Provincia de Buenos Aires, la ejecución del Plan está a cargo de las Jefaturas Regionales y Distritales. En consecuencia, hemos seleccionado los distritos de La Matanza (perteneciente a la Región Educativa N°3) y al distrito de Vicente López (Región Educativa N°6). Aclaramos que no se tratará de un análisis comparativo entre ambos distritos, atento que esto implicaría tener en cuenta otras variables que exceden el objeto de estudio de nuestro trabajo. La selección de dos municipios tan heterogéneos permitirá analizar el Programa en realidades diferentes, cuyos intendentes, además, responden a distintos signos políticos partidarios.

El Programa Fines 2 atravesó diferentes etapas, una vinculada al Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (PAT). En este caso, el Plan se presenta como el área educativa del PAT, que se renombra desde el Ministerio Nacional de Desarrollo Social bajo el título de “Argentina trabaja, enseña y aprende”. El programa se llevó a cabo a través del trabajo entre el Ministerio de Educación de Nación (ME), la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la Coordinación de Formación para el Programa Ingreso Social con Trabajo. Dentro de las políticas integradas encontramos también el “ELLAS HACEN” destinada a 100 mil mujeres, para que puedan formar parte de una cooperativa y trabajar para mejorar sus barrios, capacitarse, y terminar sus estudios primarios y/o secundarios. Entre los destinatarios del Fines encontramos también en una primera etapa, a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares,

el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos), y adeudan materias. Sin embargo, desde el 2009, además de continuar con la primera, se implementó la segunda etapa del Plan, destinada a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria (Fines I) o la secundaria (Fines II).

› *El encuadre teórico-metodológico.*

En relación al proceso de investigación, en primer término se recopiló información bibliográfica y documental e investigaciones sobre el tema. El trabajo de campo consistió fundamentalmente en entrevistas semi estructuradas y en profundidad a autoridades educativas jurisdiccionales, referentes de movimientos sociales y políticos, docentes y centralmente a los y las jóvenes y adultos cursantes para describir y comprender los significados construidos a partir del tránsito por esta experiencia. Sin embargo, tal como lo plantea la teoría del cambio, analizar los distintos contextos y niveles de enunciación, construcción y reconstrucción de normas, regulaciones y políticas no supone una relación causal y directa entre los contextos generales y lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos y las instituciones que los receptionan y resignifican (Popkewitz, 1994)ⁱⁱⁱ. Es por ello que nos centraremos en el estudio de casos, esto nos permitirá indagar sobre las lógicas de implementación y de localización del Programa Fines en cada uno de los distritos seleccionados, intentando articularla con la reconstrucción narrativa de las trayectorias educativas de los estudiantes involucrados en dicho programa.

› *Las Trayectorias Socioeducativas*

Son múltiples las miradas desde las cuales se ha estudiado el asunto del sujeto en educación. En América Latina y Argentina el estudio de las trayectorias escolares ha sido explorado sobre todo en el campo profesional docente. Son múltiples las investigaciones sobre las trayectorias de los docentes y la reconstrucción de sus propias historias de vida con el objetivo de comprender las prácticas de enseñanza que ponen en juego en el aula y las prácticas de enseñanza que les fueron transmitidas en su recorrido por la escuela (Vezub, 2008)^{iv}; (Alliaud y Suarez, 2011)^v.

El estudio de las trayectorias en educación nos permite dar cuenta de la configuración de los actores en los contextos de la escolarización; de los sujetos sociales, del docente y el alumno como organización de fenómenos identitarios y, por ende, de la construcción de subjetividades. La escolarización tiene efectos en la vida de los individuos participantes en el contexto educativo, las trayectorias podrían dar cuenta de los modos de ser de esos efectos (Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2011)^{vi}. Sin embargo, son pocas las producciones centradas en los estudiantes y sus trayectorias escolares.

Sinisi y Montesinos (2010)^{vii} consideran a las trayectorias educativas alejadas de toda consideración lineal, ligada solamente al ámbito de las decisiones personales. A diferencia de ello, las trayectorias se constituyen en una construcción. La significatividad de lo educativo no se

mantiene inmutable en la vida de las personas. A lo largo del curso de la vida, las experiencias laborales, migratorias, familiares, entre otras, se van imbricando e influyendo en las modificaciones de la valoración de la educación y la escolarización, en diferentes momentos vitales. Las dimensiones que componen aquello que analíticamente puede denominarse trayectoria educativa y/o escolar sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida. Por otra parte, Labache y De Saint Martin (2008)^{viii} ofrecen los resultados de una investigación que pone el foco en los sentidos y prácticas que despliegan los sujetos a lo largo de su vida. Para la interpretación teórica, recurren centralmente a los desarrollos teóricos del antropólogo F. Barth y recuperan el concepto de frontera, desde el cual pensar las trayectorias de los sujetos de manera de acceder a la comprensión de la dinámica de los grupos sociales. Por un lado, porque las fronteras delimitan los contornos de los diferentes grupos sociales; por el otro, porque habilitan espacios de intercambio entre grupos que se reconocen diferentes entre sí. Desde esta categoría sostienen que la creación de fronteras es una construcción social permanente, que involucra fuertemente la actividad de los sujetos y, por tanto, enhebra “operaciones morales y cognitivas, prácticas y políticas”. Las fronteras constituyen “prácticas vivenciadas”, construidas y reconstruidas en el transcurso de las experiencias educativas y de las experiencias de ruptura. De esta manera, plantean que su abordaje debe articular las trayectorias colectivas (familiares o generacionales) e individuales, así como las historias de los diferentes grupos de pertenencia.

Llosa (2005)^{ix} focaliza su investigación en una población cuya escolarización no supera la secundaria incompleta, situación que la autora, siguiendo a Sirvent, define como “nivel educativo de riesgo” que implica un probable futuro de exclusión, en el marco de las múltiples pobrezas del contexto actual. Entiende por “nivel educativo de riesgo”, “la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas económicas.” La autora hace foco en los procesos psicosociales que puedan dar cuenta de la “demanda por educación de jóvenes y adultos en la historia individual y en el contexto social” de los barrios en que habitan los sujetos donde realizó su trabajo de campo. La autora considera que el “interjuego entre los trayectos por la educación inicial (referida al sistema educativo formal), la EDJA y los aprendizajes sociales (referidos a los aprendizajes no intencionales e inestructurados que permanentemente se suceden en la vida cotidiana) constituye parte de los aspectos que dan cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital y sociohistórico”.

Por último, Terigi (2009)^x realiza una reflexión acerca de las características de la escuela secundaria y su contribución a la producción del fracaso escolar, vía la repitencia y la deserción. Su análisis interesa ya que estos sujetos son los potenciales destinatarios de las ofertas educativas en la modalidad de EJA. La autora diferencia conceptualmente las trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. La organización del sistema por niveles educativos, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción son

tres rasgos relevantes que estructuran las trayectorias teóricas. La combinación de estos tres aspectos es la que genera repitencia. La autora realiza algunas consideraciones finales sobre algunas problemáticas que signan las trayectorias escolares en el nivel medio, que constituyen, a su entender, los tópicos para pensar en el diseño de políticas educativas: 1- las transiciones educativas; 2 - las relaciones de baja intensidad con la escuela; 3 - el ausentismo; 4 - la sobreedad; y 5 - los bajos logros de aprendizaje. Terigi plantea como reflexiones finales que alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad supone la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada obligatoriedad subjetiva y la supresión de las dificultades que producen trayectorias escolares marcadas por el fracaso escolar. Según la autora se trata de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles, diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar sin renunciar a los aprendizajes a que todos tenemos derecho.

› *Las voces de los y las estudiantes.*

En la visita a las comisiones de Fines histórico (cooperativistas), Fines tramo y Ellas Hacen conversamos con estudiantes que accedieron voluntariamente a las entrevistas. A continuación presentamos algunos testimonios ordenados por temas.

En cuanto al Plan

“Me pareció primero, porque queda cerca de mi casa. Igualmente yo ya había hecho otro de auxiliar administrativa por el Plan Jefas y Jefes que había salido; también iba y me gustó porque te abre la cabeza más allá de todo y me recibí de auxiliar también, y bueno, esté porque era cerca de casa, porque iban a ir dos o tres conocidas de ahí y ya cuando fui el primer día me encantó. Y aparte eran dos veces a la semana y era también por el tiempo viste; no tengo chicos, atravesé por un problema personal muy fulero mío y necesitaba salir de mi casa. Lo decidí, primero ya te dije, para ver si estaba capacitada para ir al colegio, para estudiar algo. Y segundo porque por primera vez en mi vida tomé una decisión que no se la consulte a nadie, porque para mí dicen “ya sos grande” y no me interesó, entonces me dio una gran satisfacción, el no preguntarle a nadie lo que yo podía hacer. Me parece que son las dos cosas principales, porque viste...a mí se me murió un hijo hace cinco años, y yo me acuerdo que siempre me decía “vos siempre empezás algo pero nunca lo terminas, siempre empezás algo pero nunca lo terminás” me parece que eso se me grabó muy a fuego y creo que cuando empiezo, tengo que terminarlo, me parece.” (Estudiante Vicente López)

“Porque me quedó como cuenta pendiente terminar los estudios. Yo la escuela la deje porque no me gustaba lo que había ahí dentro, desde la gente con la que compartía el espacio hasta las cosas que nos hacían hacer. Me fui porque me aburrí, no tenía problemas para hacer la secundaria.

Entonces cuando en el Descamisados dijeron que estaban por ceder un espacio para hacerlo, me interiorice en lo que era, y sobre todo por los horarios, por lo que decidí terminar los estudios secundarios. Porque curso dos veces por semana por la noche, por lo que puedo sostener la cursada y puedo trabajar, ya que es la manera que tengo de mantenerme. Tal vez un motivo por el que nunca me puse antes a retomar el estudio es porque estaba con mis tiempos según el trabajo, y esto ayuda a poder estudiar y trabajar. Al ser una decisión propia, ayuda mucho poder sostenerla con trabajo propio.”(Estudiante La Matanza)

“Mis hijas van al mismo colegio donde empezamos el programa. No lo empezamos acá, lo empezamos en otro colegio, mis hijas van ahí y me comentaron que se hacía la secundaria para adultos y me fui a anotar el mismo día que me enteré. Entonces me anoté yo, mi señora y mi hija mayor.” Porque me convenían las horas por el trabajo, porque yo hasta hace 5 meses trabajaba de panadero, treinta años trabajando de panadero y fletero, hacía las dos cosas. Deje un trabajo porque no me daba para hacer todo a la vez y me dedique solamente a fletes y me daban los horarios para estudiar así dos veces por semana.” (Estudiante Vicente López)

En relación al Plan Fines 2, observamos que la mayoría de los entrevistados rescata como aspecto positivo la forma de cursada. La posibilidad de asistir dos veces por semana, en sedes ubicadas cerca del barrio en el que viven, constituye una gran facilidad de acceso y permanencia de los jóvenes y adultos en el plan. Señalan como positivo el rol de los docentes tutores como propiciadores de debates, más aún en las materias sociales. Los caracterizan por la paciencia, la responsabilidad y el respeto por los tiempos de cada estudiante. Remarcan la posición del docente como aquel que acompaña y no como el “docente evaluador” de aquella escuela secundaria por la que transitaban anteriormente. En este sentido, estas características del Plan tienden a semejarse al régimen académico de los terciarios y la Universidad, más que al formato de la escuela media. Consideramos que el formato escolar tradicional se organizó en base a la homogeneización del patrón cultural de los sectores dominantes, y posicionó desigualmente a los distintos grupos sociales para transitar con éxito por la escuela al desconocer las trayectorias socioculturales de los sectores subordinados (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013). De acuerdo a las voces de los entrevistados y lo expresado anteriormente podríamos pensar que el formato del Plan Fines presenta rupturas con el formato escolar mencionado, mostrando flexibilidad en relación a días, horarios, espacio donde funcionan las sedes, posición de los docentes, consideramos que éstos pueden ser factores que promueven la inclusión de los sectores históricamente postergados al nivel secundario.

Sobre los docentes

“A mí me parecen re-macanudos, porque inclusive no es que te dicen “NO”, es la opinión tuya y ellos lo ven a la experiencia de tu vida y lo que vos puedas haber vivido en este barrio, que es totalmente distinto a la mirada de otra gente, porque a veces viste, al vivir en un barrio más o

menos así, porque yo vivo a la vuelta, pero estas casas monoblock se hicieron hace poco, y capaz que viste, que piensan que nosotros tenemos otra mirada, y a veces me gusta que me escuchen los profesores para que vean que yo tengo otras miradas y no estoy tan justificativa de que porque uno viva acá tiene que salir a delinquir y hacer un montón de cosas y la problemática de los adolescentes, que me parece que todos le echan la culpa a los adolescentes y ninguno ve...inclusive con las mismas madres que hay ahí, algunas le echan la culpa a los demás y no se hacen cargo de sus...no errores porque, sino de su responsabilidad por los hijos, y entonces me gusta que me escuchen para que vean que yo tengo otra mirada, que me hago cargo de situaciones y me parece que todo lo que sea educación empieza por casa, no tirándole toda la educación a los profesores o las maestras de la escuela primaria, entonces esas cosas me gusta charlarlas y veo que del otro lado te escuchan, está bueno que te escuchen. Esas cosas. Pero todos eh, todos.” (Estudiante Vicente López)

“Hay que saber bancarse a nuestro grupo (risas), tienen mucha paciencia la verdad. Somos nuevos, estamos en el primer año del FINES, y nos ayudan en ese sentido también, a retomar el ritmo de trabajos, de tareas, etc. También esto de dejar debatir e intercambiar, son abiertos y buscan que nosotros también lo seamos al momento de hablar, en especial en las materias sociales y eso.” (Estudiante La Matanza)

“Y...mirá, recién empezamos hace cuatro meses. Todavía estoy medio corriendo para adaptarme, pero tenemos un grupo copado que se armó y nos ayudamos mucho con eso, aparte los profes te entienden en que uno es un laburante y principiante y tienen paciencia, por suerte. Hay que saber soportarnos, parecemos adolescentes pendejos (risas). Me gusta cuando se arman discusiones. El tema de los tiempos es fundamental, nos respetan en nuestra situación de trabajadores y algunos ya dijeron que no evalúan sino que mandan a hacer trabajos. Siento como que voy a estar menos perseguido por otros tiempos y puedo priorizar mis otras actividades.” (Estudiante La Matanza)

“De estos profesores que tenemos ahora, por ahí, que saben tratar más a los adultos, que no te tratan como un chico. Te dicen “bueno, expresate con lo que vos pensás”, cuando ibas a la primaria te decían “no, esto es así y esto otro así”. Entonces acá te dejan pensar libremente sobre la materia que están dando, tu opinión.” (Estudiante Vicente López)

En consonancia con lo anterior remarcan la posición del docente como aquel que acompaña, valoran como positivo el formato de las clases rescatando las acciones que llevan adelante los docentes para rescatar los saberes previos y opiniones de los estudiantes. También es recurrente la ponderación por aquellos profesores que los invitan a reflexionar críticamente sobre la realidad y brindar asesoramiento sobre sus derechos como ciudadanos, trabajadores, etc.

Sobre la construcción del conocimiento

“A mí me gustan todas las materias que se refieren a, por ejemplo, Matemática no, Química no, me gusta, por ejemplo, la que está dando ahora un profesor que está ahí que es Sociedad, Derechos Humanos, me gusta la clase esta de Movimientos Políticos y Derechos Humanos que es como si estuvieras en la Universidad porque él no te hace anotar nada de lo que habla, te hace investigar y tenés que hablarlo directamente y todas las cosas que se trate de la familia, tenemos a veces esas que son materias nuevas según nos dicen a nosotros que en el secundario nunca se daban. Esta todo incluido, no me acuerdo bien cómo se llamaban las materias pero esta todo incluido, también esas son las materias en las que yo me puedo explayar y dar mi opinión sobre lo que tengo distinta opinión sobre o más que los chicos de ahí, lo miro de otro lado capaz, eso, que podamos debatir y todo eso me gusta. En sí son distintas las materias, porque está ésta que es Derechos Humanos, pero también está “Estado, Política y Sociedad”. (Estudiante Vicente López)

“En general me resulta fácil estudiar. Tal vez mi problema es el tema de los tiempos y lo relacionado al ritmo de entregas de tareas, las materias que requieren más tiempo como Matemática me resultan más tediosas. Me gusta mucho el debate, por lo que las materias tipo Sociología o Realidad Social Argentina me llaman mucho más. Porque se aprende mucho con la realidad de uno y de los otros, permite darnos cuenta que no es todo igual. No todo es como dicen los noticieros y tampoco es todo como dicen los del gobierno. Da una mirada crítica de las cosas el poder ver otras situaciones.” (Estudiante La Matanza)

“Te hacen ver las cosas de diferentes formas a la que vos las verías. Aparte al solo hecho de estudiar y leer mucho te abre la cabeza como para tratar gente, para hablar, para desenvolverte, que no te lleve por delante nadie o sepas cómo manejarte en el negocio.” (Estudiante Vicente López)

A partir de estos relatos observamos que la construcción del conocimiento en los espacios educativos de Fines 2 se vincula al debate y la circulación de voces. Tal como señalan los estudiantes, el docente es facilitador y promotor de discusiones que interpelan la realidad del sujeto. Resulta interesante que un estudiante defina esta construcción como mirada crítica de la realidad. Estos círculos de debate podríamos vincularlos con los Círculos de la Cultura desarrollados por Paulo Freire. Los participantes de los "círculos de cultura" eran llevados a dialogar, entre sí y con el "coordinador de los debates", sobre los contenidos existenciales asociados a las diferentes figuras (Beiseigel, 2003). Durante las discusiones, los coordinadores procuraban orientar la reflexión del grupo hacia la apropiación crítica de las determinaciones de las

circunstancias de vida de cada población. La búsqueda de esta "concientización" era el objetivo fundamental del proceso. La educación del adulto debería constituirse, a la vez, en práctica del diálogo, práctica del respeto a las posiciones de los otros y práctica de la democracia. Freire planteaba así una educación para el diálogo y para la formación de la personalidad democrática. El desarrollo de la conciencia crítica se efectuaba en la práctica de la reflexión y del debate crítico sobre las experiencias de vida de los participantes. Los círculos de la cultura se desarrollaban como espacio educativo necesario para la alfabetización de adultos en contextos rurales, el método freireano de alfabetización que allí circulaba resulta potente para analizar los espacios educativos de Fines 2.

Sobre su futuro

“Quisiera ser trabajadora social, porque veo mucha injusticia, muchos que se abusan por ser que entran a los barrios, punteros políticos, o que se yo, todas esas cosas, veo que llenan sus bolsillos y no reparten. Entonces eso me enferma, yo vivo esa situación en el barrio y me molesta, lo veo y viste...si no tengo bien los pies sobre la tierra viene un militante y te dice “porque cobras el plan, si vos no vas a una marcha, yo te saco” y me parece que la gente ignorante, no lo digo despectivamente, lo digo de no estar informada, va. Yo sé mis derechos porque para eso tenemos profesores que nos enseñan de que no tengo porque ir a ninguna marcha o manifestación porque yo trabajo y si fuera así, nadie me tiene que obligar para sacarme el sueldo por no ir a una manifestación. Es una cosa de las que me indigna, viste; y no puedo ir casa por casa explicándole, eso es lo que me...porque eso es mi único granito de arena que yo podría cambiar hacerles ver que tenemos derechos. No porque cobremos un plan o porque “necesitemos a” uno siempre tiene que bajar la cabeza e ir donde te dicen. Me parece que es esto, valorarnos a nosotros y saber qué derechos tenemos, esto es lo bueno del FINES, porque tuvimos dos profesores que son, el que esta acá, que es abogado, es el jefe del Colegio de Abogados de San Isidro y tenemos una profesora que es Maricel que también trabaja ahí, primero nos dicen los derechos, y nos ayudan si tenemos algún problema de trabajo, familiar, lo que fuera, entonces ellos siempre te dicen “cualquier problema, te vas y nos ves allá”, entendes? Eso está bueno estar acompañado por gente que te pueda respaldar en alguna situación familiar ya te digo, el trabajo; me parece que está bueno. Y bueno, eso es lo que me gustaría tener en mente como plan a futuro.” (Estudiante Vicente López)

“Es una de primeras preguntas que te hacen los profes y entre nosotros también. Exactamente no sé, pero tengo ganas de ponerme un negocio propio, por lo que supongo que quiero estudiar algo que me permita eso. Es importante, te ayuda bocha para conseguir mejores laburos. También hay una cosa de aceptación social el tener el título, sos algo más por estar recibido. Por un lado porque si te lo propones y lo cumplís, te sentís mejor, como que llegaste. Pero también los demás ven que si estudiaste estas más formado, y si ven que la elección de estudiar siendo

grande ya, ven que sos alguien que se puede poner metas y cumplirlas.” (Estudiante La Matanza)

“Tener el título te permite ser alguien, que no te miren mal como si algo malo tuviera. Porque a uno lo miran y si ven que fue al secundario creen que es mejor preparado para hacer distintas cosas, no sé. Yo siento que puedo hacer muchas cosas, pero para un trabajo decente te piden el título, ahí la importancia para mí.” (Estudiante La Matanza)

“...por ahí con la edad que yo tengo, es como la satisfacción de tener el título, total mi vida ya la tengo hecha, mi trabajo, mi casa, mi familia, no lo hago por la plata en sí, lo hago porque siempre me gustó tener estudios.” (Estudiante Vicente López)

Advertimos una marcada valoración por la posesión del título. Por un lado, asociada al esfuerzo vital y cotidiano que implica sostener la escolaridad y terminarla. Pero, por el otro, es posible vincularla a la permanencia de sentidos de “lo escolar” que enfatizan la responsabilidad y el esfuerzo individual, opacando las condiciones objetivas en que, en muchas ocasiones, transcurre el paso por las instituciones y el padecimiento de prácticas que tienden a expulsar y discriminar a los sujetos.

Nunca es tarde

“Primero fue cuando empecé el secundario y tuve que dejar porque a mí mamá no le daba el bolsillo, después yo me embarqué a los diecisiete y después fue criar a los hijos. Y en realidad, cuando uno cría a los hijos, como me paso a mí, no pensás en tu...en vos, pensás en que tus hijos estudien, terminen, vayan al colegio, se eduquen, y siempre lo relegué, lo deje de un costado, pero me parece que no está bien que uno deje sus sueños de costado aunque sean chiquitos,. No por tus hijos, sino por uno, porque al final haces por los demás y no haces por vos y hasta cuando pasan los años te das cuenta que no hiciste nada de tu vida, no sos...la verdad me sentí hace un año, dos, me sentí que digo “yo era capaz de haber estudiado alguna buena carrera” y deje de costado mi vida que me pareció que nunca es tarde, así que por eso.” (Estudiante Vicente López)

“Pasa que mi vida es complicada. Mi familia era muy pobre y cuando terminé el primario tuve que trabajar sí o sí. Después a los veintiún años me casé y tuve hijos, y ya estudiar no pude porque me dediqué a los hijos. Y como mis hijos tan grandes, ahora sí me puedo dedicar a mí.” (Estudiante Vicente López)

En los relatos de los entrevistados es posible advertir la existencia de diversas experiencias ligadas a las posibilidades de terminar la educación secundaria. La necesidad de trabajar, cuidar de la familia, una mala relación con la institución educativa o con los docentes, pueden transformarse

en obstáculos que alejan a nuestros entrevistados de la posibilidad de terminar el secundario en los tiempos pautados por el sistema. Sin embargo, este alejamiento no debe ser entendido en términos de “abandono” ya que “de diferentes maneras- los sujetos mantienen un vínculo con lo educativo/escolar que se expresa en cuestiones tales como el persistente deseo de darse una “segunda chance” o apostando por la escolaridad de sus hijos, entre otras. Los entrevistados hablan de idas y vueltas, de tránsitos por otros ámbitos educativos en sus búsquedas por “formarse”, de “querer y no poder”, de enojos y resentimientos con experiencias escolares previas, de la proyección de un futuro escolarizado para sus hijos; de la producción de una identidad escolarizada que se manifiesta de múltiples formas y variadas ponderaciones a lo largo de la vida.

> *Reflexiones finales*

A modo de cierre y apertura y, siguiendo los aportes de Terigi (2007), consideramos que el Fines 2 forma parte de una oferta educativa, a cargo del Estado, que podría habilitar y reconocer las diversas trayectorias educativas de los jóvenes y adultos sin renunciar a los aprendizajes a que todos tenemos derecho. El marco de referencia citado conforma una pieza clave para advertir la necesidad de explorar las trayectorias educativas de los estudiantes de Fines 2, en el marco de la EJa, con el objetivo de acercarse a la comprensión de las características de sus destinatarios e identificar y describir aquellos aspectos de la forma escolar que se configuran para atender a esta población, en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. Otro aspecto a tener en cuenta será el comprender los eventuales procesos de construcción de demanda por educación de nivel secundario en esta población con vistas a una mayor inclusión social y educativa.

> *Bibliografía*

- Arfuch, L. (2002): “El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.” Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R. y otros (2007): “Las formas de lo escolar.” Buenos Aires: Editorial el estante.
- Beisiegel, C. (2003): “Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire.” Consultado: julio 2003. http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_la_pr%C3%A1ctica_en_paulo_freire.html;
- Bertaux, D. (2010): “Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos.” Sao Pablo: Edufrn Editora da UFRM
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001): “La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.” Madrid: La Muralla.
- Brunetto, C, Finnrgan, F. Kurlat, S. y Lozano, P. (2014) “Contribuciones y limitaciones del Plan “FinEs 2 Secundaria”. Perspectivas de estudiantes y profesores en: NOVEDADES EDUCATIVAS, N° 283, Julio

2014

- Delory-Momberguer, C. (2009): "Biografía y Educación: figuras del individuo proyecto". Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) – CLACSO.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1997): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar." Buenos Aires. Ed Losada.
- Finnegan; F. (2012) (comp.): "Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas." Buenos Aires: Aique.
- Gluz, N. y Rodriguez Moyano, I. (2003): "Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires", en: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21 (21). 2013. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Rockwell, E. (2009): "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos", Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, Ma.T. (2008): "Educación de adultos: investigación, participación. Desafíos y contradicciones." Buenos Aires: Miño y Dávila.

iFraser, N. y Honneth, A. (2003): "¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico." Madrid: Morata

iiVassiliades, A. (2012): "Regulaciones del trabajo de enseñar en la Provincia de Buenos Aires: perspectivas docentes frente a la desigualdad social y educativa." Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

iiiPopkewitz, T. (1994): "La sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación". Madrid: Morata.

ivVezub, L. F. (2008): "Trayectoria y experiencia en el desarrollo profesional docente" en Tesis de doctorado, trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales. Cap.4. Buenos Aires

vAlliaud, A. y Suárez, D. (Coords.) (2011): "El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente". FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires

viSerrano Castañeda, J. y Ramos Morales J. (2011): "Trayectorias: Biografías y Prácticas." México: Horizontes educativos

viiDiNIECE (2010): "Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos." Serie la educación en Debate, Nº 7. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

viiiLabache, L. y De Saint Martin, M. (2008): "Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas". Educ. Soc, Campinas, vol 29, n. 103 (333-354). Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>

ixLlosa, S. (2005): "Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente." Cuadernos de Cátedra. Opfyl. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

xTerigi, F. (2009): Las trayectorias escolares Buenos Aires: Ministerio de Educación-Organización de los Estados Americanos

La inclusión educativa en el nivel secundario desde el diseño normativo y programático en el período 2003-2010

MORRONE, Aldana Gisela (UNGS) - aldanamorrone@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Educación Secundaria – Inclusión educativa- Políticas públicas*

» **Resumen**

En esta ponencia nos proponemos presentar un análisis sobre los programas educativos vinculados a inclusión en el nivel secundario en el período 2003-2010. Este análisis es parte de mi tesis de maestría que se utilizará como el punto de partida para mi tesis de doctorado. En la tesis de maestría trabajo sobre la inclusión educativa en el nivel secundario a nivel nacional en los planos normativos, discursivo y programático en el período 2003-2010, cuyo título será “Inclusión social e Inclusión educativa, los desafíos de la universalización de la escuela secundaria en el período 2003-2010” bajo la dirección de la Dra. Graciela Krichesky. Mientras que en la tesis de doctorado profundizaré en la inclusión educativa en el nivel secundario, a partir de la adopción de una mirada micro sobre el tema, centrándome en el estudio de trayectorias escolares en el conurbano bonaerense, ya que es en los propios sujetos y en su tránsito por la escuela secundaria, con sus formatos específicos, donde se hace material el entramado de la política educativa. Esta mirada habilita la posibilidad de realizar un tránsito que va de la normativa a los alumnos, dejando en evidencia la articulación de políticas públicas, el formato escolar que condiciona las trayectorias y las formas específicas que dichas trayectorias pueden tener en condiciones urbanas.

En esta ponencia me propongo hacer una breve presentación de los principales programas nacionales educativos que en el período 2003-2010 fueron dando forma objetiva al discurso de la inclusión educativa en el nivel secundaria, así como la legislación que también dio forma a esta proclama. La presunción de fondo es que desde el inicio del período se comenzó a construir fuertemente la idea de la inclusión social y específicamente la inclusión educativa como el gran desafío del período, y es a partir de los programas implementados y de la normativa que se puede caracterizar las acciones concretas llevadas adelante de forma masiva, los cambios que se propusieron desde el Estado Nacional, y los objetivos que se postulan para dar sentido a la inclusión educativa en el nivel secundario. Este análisis es el que dará el sustento teórico y la base para profundizar en esta misma línea respecto a las formas específicas que este fenómeno asume en

el conurbano bonaerense, en el marco de mi tesis de doctorado bajo la dirección de la Dra. Flavia Terigi.

› *Leyes nacionales que enmarcan el periodo seleccionado*

Previo a la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN) es preciso destacar un conjunto de leyes que vinculadas a diferentes aspectos de la educación fueron demarcando el período seleccionado. Según documentos oficiales de circulación son presentadas como cambios necesarios para dar respuesta a la compleja situación que presentaba el sistema educativo, con la pretensión de “reparar” las consecuencias educativas de las políticas implementadas durante los 90` (DiNIECE 2013a). Este grupo de normas que fueron sancionadas entre 2004 y 2006 previas a la sanción de la LEN, abordan diferentes aspectos del sistema educativo, a continuación presentamos un breve resumen de cada una de ellas:

- Ley 25.864 de garantía de salario docente y 180 días de clase: Esta ley fue promulgada en 2004 y acuerda que todos los niveles educativos deberán contar con un mínimo de 180 días de clases garantizados, y que si la suspensión de clases se vinculara a la imposibilidad de las jurisdicciones de garantizar los salarios del personal, cada jurisdicción podrá solicitar financiamiento al Poder Ejecutivo Nacional.
- Ley 25.919 Fondo Nacional de Incentivo Docente: Esta ley fue dictada en 1998 (Nº 25.053) y prorrogada, en 2004 bajo el número 25.919. A partir de un impuesto automotor se crea un fondo económico destinado a brindarles una suma de dinero considerada: asignación especial de carácter remunerativo a aquellos agentes que cumplan efectivamente la función docente. Esta ley es modificada con la promulgación de la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo.
- Ley 26.058 de Educación Técnica profesional: Esta ley fue promulgada en 2005 y se propone regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional, promoviendo aspectos como la formación continua de los docentes, el equipamiento necesario para las instituciones, prácticas profesionales para los estudiantes, etc.
- Ley 26.075 de Financiamiento Educativo : Esta ley fue promulgada en 2006 y propone el Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del 6% en el Producto Bruto Interno.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral: Esta ley fue promulgada en octubre de 2006. Su principal objetivo es garantizar la educación sexual para todos los alumnos del país tanto en la gestión estatal como en la gestión privada.

Este grupo de leyes apunta a generar modificaciones en el sistema educativo en diferentes niveles, por un lado están aquellas que se refieren al nivel económico, tanto desde el punto de vista

de inversión en educación y específicamente referida a los salarios docentes. Por otro lado también pretenden garantizar el derecho a la educación determinando una cantidad de días de clases a nivel nacional y regulando la educación técnica en sus diferentes niveles. Por último, también se abordaron aspectos vinculados a contenidos que deben ser incluidos en la educación, como la educación sexual. A partir de esto se puede entrever que comienza a delimitarse el problema educativo como un entramado complejo que merece ser abordado desde diferentes aristas del sistema.

En 2006 es promulgada la Ley Nacional de Educación nº 26.206, dicha ley por el carácter federal del sistema educativo, puede ser considerada como una ley marco, ya que luego cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben promulgar sus propias legislaciones. Sin embargo a partir de esta ley, desde el punto de vista de la influencia del Ministerio Nacional de Educación, se define que éste puede declarar la emergencia educativa en las provincias y que el Consejo Federal de Educación (CFE) pueda implementar normas obligatorias (DiNIECE 2013). Uno de los grandes cambios que propone la LEN es la obligatoriedad del nivel secundario, que hasta el momento alcanzaba solo a la secundaria básica; a partir de esto la educación obligatoria en Argentina es de 13 años. Por otro lado permite que cada provincia pueda decidir respecto a la duración del nivel secundario, definiendo si el séptimo año de la educación será parte del nivel primario o del nivel secundario; también define las modalidades del sistema educativo, redefinió los objetivos específicos de cada nivel, y también aspectos curriculares y los núcleos de aprendizaje prioritarios. Debido a la extensión de este trabajo no podemos profundizar en el análisis detallado de las modificaciones a partir de la LEN y solo mencionamos algunos aspectos fundamentales. Otro aspecto a resaltar de este período es que se comienza a trabajar desde el Ministerio Nacional de Educación los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) con el objetivo de abordar la diversidad curricular existente, para poder conseguir ciertos acuerdos a nivel nacional que demarquen lo que es considerado primordial para enseñar en los diversos niveles (DiNIECE 2013a). Debido a la característica marco de esta ley el Consejo Federal de Educación fue aprobando resoluciones que fueron dando contenido concreto a aspectos que en la LEN son definidos de forma más general. En el período que va desde 2007 hasta 2010 el CFE¹ elaboró 21 resoluciones vinculadas a educación secundaria:

Nº Resolución	Temática	Fecha
01/07	Aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo Federal de Educación	27 de marzo

¹Fue creado en 1972. En sus inicios su asamblea federal está compuesta por los ejecutivos vinculados a educación de las jurisdicciones y es presidido por el ministro de educación nacional. Desde 1979 se denominó Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). A partir de la Ley Federal de Educación (1993) agregó a su composición a tres representantes del Consejo Interuniversitario Nacional. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995) se creó el Consejo Universitario por lo que tres representantes de este organismo forman parte del CFCyE en lugar del CIN. Con la implementación de la LEN se reemplazó al CFCyE por el Consejo Federal de Educación, pero se ratifica esta composición. (DiNIECE 2013a)

7	15/0	Aprueba los documentos de los marcos de referencia de los sectores Producción Agropecuaria, Construcciones Civiles, Electrónica, Electricidad, Electromecánica, Energías Renovables, Mecánica, Mecanización Agropecuaria, Automotores, Aeronáutica, Aviónica, Aerofotogrametría, Química, Industrias de Procesos, Minería, e Informática.	19 de septiembre
7	18/0	Aprueba el documento “Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria”	19 de septiembre
8	39/0	Dispone extender hasta el 31 de diciembre de 2008 los alcances de la Resolución CFCyE N° 269/06, de la Resolución CFE N° 3/07 y de los convenios suscriptos entre el INET y las respectivas jurisdicciones en el marco de la Resolución CFCyE N° 250/05 y establece que durante el año 2008 se llevará a cabo un proceso de evaluación y seguimiento de la implementación de los planes de mejora y de la efectividad en la ejecución de los recursos previstos en el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, con el propósito de introducir los cambios, modificaciones y/o ajustes que resulten necesarios en los lineamientos, criterios y procedimientos indicados en el Documento “Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional -2007”, así como en el coeficiente de distribución del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, para el período 2009 en adelante.	23 de enero
8	45/0	Aprueba el documento “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional N° 26.150	29 de mayo
8	47/0	Aprueba el documento “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior”.	29 de mayo
8	61/0	Encomienda al MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN la realización de una consulta nacional para la elaboración de un Plan Federal para la Educación Secundaria Argentina	21 de agosto
9	79/0	Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria	28 de mayo
9	82/0	Aprueba el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno” a ser implementado en escuelas técnicas públicas de gestión estatal	30 de julio
9	84/0	Aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.	15 de octubre.
9	88/0	Aprueba el documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria- Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”.	27 de noviembre
9	93/0	Aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”.	17 de diciembre
10	102/	Aprueba el documento complementario a la Resolución CFE N° 18/07 “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria”.	24 de junio
10	103/	Aprueba el documento “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria”.	24 de junio
10	111/	Aprueba el documento “La Educación Artística en el sistema educativo nacional”.	25 de agosto
10	114/	Subsume el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno” como parte del Programa “CONECTAR IGUALDAD.COM.AR”.	30 de septiembre
10	118/	Aprueba los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.	30 de septiembre
10	119/	Aprueba el documento “La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional”.	30 de septiembre
10	123/	Aprueba el documento “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”	13 de diciembre

127/ 10	Aprueba el documento “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”.	13 de diciembre
128/ 10	Aprueba el documento “La educación rural en el sistema educativo nacional”.	13 de diciembre

(Elaboración propia en base a información disponible en DiNIECE 2013a)

Como se puede observar en este breve resumen de las resoluciones presentadas, el CFE fue demarcando líneas de acción para diversos aspectos ya considerados en la LEN. Las definiciones podríamos agruparlas en grandes líneas de acción: Aspectos administrativos y de gestión de la educación secundaria en sus diferentes modalidades, aspectos curriculares, objetivos de la educación secundaria a mediano y largo plazo.

› *2003-2010 período de diseño, surgimiento e implementación de programas educativos*

El período seleccionado puede ser caracterizado por el diseño y la implementación de bastas líneas de acción sobre la escuela secundaria que impactan en diversos niveles de ésta. A continuación presentamos un cuadro resumen con los principales programas y sus objetivos:

Programa	Principales objetivos	Destinatarios	Fecha	Principales estrategias	Dependencias
PNBE (Programa Nacional de Becas Estudiantiles)	- Fomentarla retención de los alumnos provenientes de hogares de bajos recursos en la escuela secundaria. A partir de 2003 se suman a los objetivos iniciales vinculados al nivel socioeconómico de los alumnos la mejora de la calidad educativa.	Estudiantes de entre 13 y 19 años que están en la escuela secundaria que cumplan con los requisitos de selección y participación: pertenecer a hogares de bajos recursos económicos y asistir escuelas participantes. Los rangos de edad fueron variando según el período de implementación.	1997 en adelante. Disminuye su presencia a partir de 2009 por la AUH por ser incompatible, pero continúan algunas líneas específicas de becas.	- Becas de retención - Distribución de textos escolares (2003 en adelante) - Implementación de los Proyectos Institucionales de Retención (Los PIR son implementados solo para las escuelas participantes. Este componente tuvo una baja inversión, y es el componente considerado específicamente educativo)	Ministerio de Educación Nacional y provinciales. Recibió fondos de PROMSE y PROMEDU I
PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo)	- Mejoramiento de la calidad educativa Expansión de la infraestructura escolar	Todo el sistema educativo de gestión Estatal. Este es un programa transversal a partir del cual se implementan otras acciones específicas.	2003-2009	- Becas de retención (PNBE) - Infraestructura escolar - Capacitación docente - Construcción y adecuación de aulas informáticas	Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Planificación Federal

<p>TAE(Todos a Estudiar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión, permanencia y egreso del nivel secundario - Garantizar la igualdad de posibilidades - Compensar desigualdades. <p>Se enmarca en el Proyecto Nacional de Inclusión Educativa (PNIE).</p>	<p>Educación secundaria completa. Estudiantes de 11 a 18 años que cumplan con los requisitos de selección: estar fuera de la escuela secundaria.</p>	<p>2004 en adelante. Disminuye su presencia a partir 2009 por la AUH por ser incompatible, pero continúan algunas líneas específicas de becas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Becas de inclusión - Proyectos de Inclusión - Espacios Puente - Acompañamiento - Capacitación para docentes y referentes participantes 	<p>Ministerio de Educación Nacional y provinciales Articulación con Organizaciones de la sociedad civil</p>
<p>PROM EDU I (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar el porcentaje de alumnos que egresan de la escuela secundaria - Mejorar los indicadores de eficiencia interna de la escuela secundaria (Promoción y retención) 	<p>Estudiantes de 13 a 19 años. Este es un programa transversal a partir del cual se implementan otras acciones específicas.</p>	<p>2008-2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Becas de retención PNBE - Equipamiento escolar - Capacitación docente 	<p>Ministerio de Educación Nacional y provinciales.</p>
<p>FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la matrícula en la educación de jóvenes y adultos - Articular entre las ofertas de formación para el trabajo y las de terminalidad de la educación secundaria 	<p>Mayores de 18 años.</p>	<p>2008 en adelante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalización de estudios secundarios a partir de la preparación y rendición de examen final de materias pendientes. (FinEs I) - Aceleración de estudios secundarios en seis semestres (FinEs II) 	<p>Ministerio de Educación Nacional y provinciales Organizaciones de la sociedad civil, empresas y otras dependencias públicas.</p>
<p>PMI (Proyecto de Mejora Institucional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avanzar en la institucionalización de una escuela que elija a todos - Mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias escolares - Generar propuestas curriculares que se vinculen con los intereses y las necesidades de los alumnos 	<p>Todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país (sin incluir las escuelas técnicas) y las escuelas de gestión privada con subvención estatal que presenten proyectos.</p>	<p>2010 en adelante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de proyectos educativos en las escuelas en función de las necesidades definidas por los planes jurisdiccionales y las propias escuelas 	<p>Ministerio de Educación Nacional y provinciales</p>

<p style="text-align: center;">CI (Conectar Igualdad)</p>	<p style="text-align: center;">- Revalorización de la escuela pública - achicamiento de la brecha digital</p>	<p style="text-align: center;">Todas las escuelas secundarias de gestión estatal.</p>	<p style="text-align: center;">2010 en adelante</p>	<p style="text-align: center;">- Distribución de netbooks a los estudiantes de las escuelas secundarias de gestión estatal y los estudiantes de los institutos de formación docente - Capacitaciones a docentes y responsables en las escuelas - Puesta en funcionamiento de plataformas y contenidos específicos para la educación del nivel</p>	<p style="text-align: center;">Ministerio de Educación Nacional y provinciales</p>
--	---	---	---	---	--

Es importante resaltar que decidimos incluir al PROMSE y al PROMEDU I, que son programas transversales que incluyen en su seno a los diferentes momentos de implementación del PNBE por ejemplo, porque consideramos que es a partir de dichos programas que se puede comprender algunas de las líneas generales de acción desde el Estado Nacional. Dichos programas en sus diseños incluyen la delimitación y definición de problemas específicos sobre los que el estado decide intervenir, que dan contexto al diseño e implementación de otros programas, no solo desde un aspecto económico sino como sustento teórico.

Al presentar estos programas vinculados a educación secundaria de forma cronológica se puede observar el proceso que hay en la definición de las problemáticas vinculadas a escuela secundaria, pasando de estar centradas en las condiciones socioeconómicas de los alumnos a incluir aspectos vinculados a lo pedagógico, a la oferta educativa, a las condiciones estructurales de la educación de gestión estatal, a la capacitación docente, a los intereses de los estudiantes, a las tasas de retención y egreso y a la brecha digital.

Por ejemplo, al interior del PNBE, y debido a su largo período de implementación, se puede observar como con el paso del tiempo los objetivos originales del programa se fueron ampliando y contemplando no únicamente los aspectos socioeconómicos de los alumnos, si bien ese componente sigue siendo un factor primordial en la estrategia principal del programa que es la beca económica. A partir de 2004, con el programa TAE, en el marco del Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE), la idea de inclusión comienza a definirse teóricamente y en un programa concreto y específico con este fin, ya que las becas otorgadas por dicho programa son definidas como “becas de inclusión”. En el diseño formal queda definido como prioridad dar respuesta a la exclusión escolar que se presenta como consecuencia del deterioro socioeconómico de vastos sectores de la población, que por este motivo se encuentran fuera del sistema educativo. A su vez encuadra la exclusión educativa como parte de la exclusión social, por lo cual podemos comprender la exclusión educativa como una forma de acumulación de desventajas. Otro aspecto

que se resalta desde la conceptualización teórica del programa, es la relación entre trabajo y escuela, donde se considera que muchos jóvenes pueden abandonar la escuela por las necesidades de las familias de contar con más ingresos, este aspecto da cuenta de que el factor socioeconómico de la exclusión sigue siendo fuertemente contemplado. Otro eje en el diseño es que se centra en el discurso de la igualdad de oportunidades, a partir del cual se contemplan los puntos de llegadas diferentes de cada persona en su vida, pero se supone un punto de partida igualitario más allá de la clase social de pertenecía, que permita las mismas posibilidades. En este sentido, consideramos que se siguen sosteniendo fuertemente los principios de las teorías de la desigualdad que ubican a la educación como un factor preponderante para generar igualdad de oportunidades a los individuos/grupos sin contemplar las diferencias en su punto de partida (Rodríguez, L. 2001); más allá de las críticas que puedan presentarse a estas concepciones, es importante considerarlas debido al peso que presentan en el imaginario social y en las construcciones discursivas en torno a la inclusión en educación y la movilidad social ascendente.

El plan FinEs I destaca uno de los problemas principales de la escuela secundaria, que es el egreso de aquellos que si estarían “incluidos” pero que no logran finalizar sus estudios secundarios, por este motivo está orientado a los alumnos que habiendo finalizado el último año del secundario aún adeudan materias. El FinEs II es para cursar o terminar los estudios secundarios; al pensar el diseño de este programa se pueden identificar dos orientaciones principales, por un lado hacia aquellos que habiendo interrumpido sus estudios secundarios desean finalizarlos a posterior o aquellos que nunca los iniciaron y desean realizarlos por fuera de la edad establecida por la normativa nacional. Por este motivo, comprendemos que este programa intenta impactar no solo sobre quienes no realizaron sus estudios secundarios, sino sobre uno de los grandes problemas de la educación secundaria que es la tasa de egreso de aquellos que ya estarían incluidos. Esto está, en líneas generales, con uno de los objetivos del PROMEDU I que es aumentar el egreso de alumnos de la escuela secundaria. El fundamento que se esgrime desde el diseño de FinEs es que la finalización de los estudios secundarios posibilitarían la participación crítica en la sociedad, que aparte se ha complejizado en estos últimos años, y brindaría herramientas que permitan construir mejores condiciones de vida. Por lo cual, una vez más, la relación entre educación secundaria y movilidad social ascendente se hace presente.

En el caso del PMI se ponen en evidencia las necesidades que son identificadas, de realizar modificaciones al interior de la propia escuela, ya que el programa se propone grandes desafíos que impacten en la forma de la escuela, en tanto institución específica, propiciando que estas ofrezcan prácticas diferentes a las tradicionales y que modifiquen su oferta. Dentro de los lineamientos nacionales de la política, que luego será redefinida por cada jurisdicción, desde el momento que define la idea de “una escuela que elija a todos”, se evidencia su fuerte impronta en la necesidad de modificar aspectos de la propia institución, no siendo ya los problemas socioeconómicos de los jóvenes, o cuestiones externas su eje central de impacto, sino el propio corazón de la institución escuela desde su oferta misma. En el caso del programa CI se pueden evidenciar dos grandes aspectos, por un lado la necesidad de modernizar la escuela incluyendo fuertemente las nuevas tecnologías, desde la distribución de netbooks a los alumnos y docentes y desde la capacitación y

creación de contenidos específicos para el dictado de las materias en el aula de cada escuela. Cuando se enuncia la idea de disminuir la brecha digital, también se está pensando en que sea la escuela la que pueda brindar, desde su seno, estrategias y herramientas que hoy son indispensables para desempeñarse en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

No es objetivo de esta investigación analizar el desarrollo y funcionamiento de estos programas, sabemos que del diseño programático a nivel nacional, al aula de cada escuela secundaria hay numerosas mediaciones que definen no solo el modo en que los programas se implementan, sino los resultados que puedan generar. Lo que nos interesa destacar es cómo desde el aspecto programático son identificados problemas, propuestas y soluciones, así como sentidos de la escolarización del nivel secundario y sus objetivos. Creemos que quedan expresados los principales problemas identificados en torno a la inclusión escolar, así como las principales estrategias desplegadas desde el Estado nacional, y la evolución y desarrollo de éstas en el período seleccionado para.

› *Reflexiones Finales*

En el período 2003-2010 se construye un marco normativo y programático que da cuenta de los intereses del Estado respecto a la educación secundaria. Desde el aspecto normativo, el desafío principal se centró en la reunificación del sistema educativo a nivel nacional, respetando la estructura federal de éste. Con ese fin se propuso generar la homologación de títulos, definir las modalidades del nivel secundario, fomentar la elección de las jurisdicciones respecto a la estructura del nivel primario y secundario pero definiendo que el 7º año es equivalente en todo el país más allá de su ubicación en un nivel u otro, y principalmente se promulgó la obligatoriedad de todo el nivel secundario. Si bien desde el plano normativo se abordan principalmente aspectos formales, curriculares y de diseño del nivel secundario, así como sus objetivos, el hecho de definir la obligatoriedad del nivel determina una postura frente a la escolarización y la inclusión. También es importante destacar las leyes que apuntan a generar mayor inversión en educación, ya que este aspecto era considerado uno de los grandes problemas a resolver. El diseño programático da cuenta de cómo, con el paso del tiempo, la problemática de la exclusión educativa deja de centrarse únicamente en los aspectos socioeconómicos de los adolescentes y jóvenes para comenzar a identificar aspectos propios de la institución escolar que pretenden ser abordados desde diferentes aristas. En este marco, las trayectorias escolares de los jóvenes comienzan a ser tratadas desde aspectos discursivos como un problema a ser resuelto y desde la implementación de programas que apuntan a mejorar los indicadores de repitencia, promoción y abandono escolar. En conjunto con esta normativa y los programas escolares, podemos identificar a partir de 2009 con la Asignación Universal por Hijo (Decreto 1602/09) que tiene un fuerte componente educativo², como el

²Respecto a la AUH hemos trabajado como esta en conjunto con la obligatoriedad del nivel genera en la práctica una nueva situación donde se supone la realización de trayectorias educativas en tiempos teóricos y en edad teórica. Esta situación fue modificada en 2014 a partir de la creación del

interjuego entre la obligatoriedad y esta asignación determinarían una intensión de inclusión y de realización de trayectorias en los tiempos teóricos. Por lo presentado hasta aquí, nos interesa resaltar algunos aspectos, por un lado el intenso tratamiento que el Estado ha dado desde la normativa y el diseño programático a la educación en general y a la educación secundaria en particular, lo cual da cuenta de que esta situación es identificada por el Estado como un problema a resolver y como tal, asumiendo una posición determinada ante estas cuestiones³. También es interesante destacar que si bien las cuestiones socioeconómicas de quienes asisten a las escuelas es una problemática ya identificada y abordada, también pueden resaltarse los propios problemas estructurales en términos económicos del sistema educativo, y principalmente la relevancia que ha tomado específicamente el diseño y forma de la escuela secundaria. Por estos motivos, parece evidenciarse que los problemas de rendimiento y tránsito por la escuela secundaria ya no son un problema únicamente de los alumnos y sus familias, sino de la propia institución escuela.

> *Bibliografía*

Auditoría General de la nación (2009).Informe de auditoría de gestión “Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) – Subprograma I – Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación convenio de PRÉSTAMO BID Nº 1345/OC-AR al 31/12/08. Disponible en:http://www.agn.gov.ar/files/informes/2011_170info.pdf (Consultado el 18 julio de 2014)

BID (2013) Informe de Terminación de Proyecto. PCR. Disponible en:<http://www.iadb.org/es/proyectos/documentos-del-proyecto,7019.html?id=ar-11038&overview&projectStatus=Completed&isAjaxRequest&maxDocs=3>(Consultado el 18 julio de 2014)

CFE (2010) ANEXO I RESOLUCION 123 LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA EL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Disponible en [:http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/documentos/documentos-de-politica-educativa/](http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/documentos/documentos-de-politica-educativa/)(Consultado el 28 de junio de 2014)

DiNIECE (2013) La educación en debate Nº 13 Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal.Disponible en:<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie>

programa PROG.RES.AR. (Morrone, A 2013; Morrone, A. y Terigi, F. 2014)

³Se utiliza el concepto de toma de posición en el sentido que es utilizado por Oszlak y O'Donnell el Estado toma posición ante determinadas situaciones y por este motivo explicita sus intento real o formal de resolverlas: “Una política estatal es esa toma de posición que intenta -o, más precisamente, dice intentar- alguna forma de resolución de la cuestión. Por lo general, incluye decisiones de una o más organizaciones estatales, simultáneas o sucesivas a lo largo del tiempo, que constituyen el modo de intervención del estado frente a la cuestión. De aquí que la toma de posición no tiene por qué ser unívoca, homogénea ni permanente.” (Oszlak y O'Donnell, 1981: 112)

- [%20en%20debate%2013%20WEB.pdf?sequence=1](#)(Consultado el 18 de julio de 2014)
- DiNIECE (2013a) La educación en debate Nº 10 Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Disponible en:<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109840/educa10.pdf>(Consultado el 18 de julio de 2014)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, (2003). Objetivos de la Gestión Educativa 2003-2007 Por una educación de calidad para todos. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95494/EL002998.pdf?sequence=1> (Consultado el 20 de junio 2014)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, (2005). Programa del Mejoramiento del Sistema Educativo. Reglamento Operativo General. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/promse/pdf/rog.pdf> (Consultado el 20 de junio 2014)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, (2005a). PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSIÓN ESCOLAR “todos a estudiar”. Documento disponible en: <http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/Todosaestudiar.pdf>(Consultado el 20 de junio 2014)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, (2005b). Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar, Lineamientos Generales. Disponible en: http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/DocumentosSUBWEB/area1/programas/documento_base.pdf (Consultado el 20 de junio 2014)
- Morrone, A. (2013). “Políticas públicas y trayectorias educativas: el desafío de una escuela secundaria de gestión estatal para todos y todas”. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa: -“La investigación educativa en el contexto latinoamericano“. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Argentina, Cipolletti, 30, 31 de octubre y 1 de noviembre de 2013.
- Morrone, A. y Terigi F. (2014) “Inclusión educativa en el nivel secundario: políticas, escalas y formato escolar “Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina 29, 30 y 31 de octubre de 2014.
- Stuart Milne, E. (2012). El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (1998-2008). Un rompecabezas para armar. Tesis de Maestría en Educación con orientación en gestión educativa. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Disponible en: <http://190.220.3.38:8080/jspui/bitstream/10908/739/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu%20Stuart%20Milne%20Estefan%3%ADa.pdf> (Consultado el 5 de mayo de 2014)
- Ministerio de Educación de la Nación (2008) PLAN DE FINALIZACION DE ESTUDIOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS PARA JOVENES Y ADULTOS. Disponible en: http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno22-9-2008-1.htm(consultado el 15 de junio de 2014)

La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén

MOSCHINI, Gisela Mariel (CONICET/ Face- Unco) - gisela_moschini@yahoo.com.ar

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: Escuela secundaria, obligatoriedad, régimen académico.*

> Resumen

La extensión de los años de escolaridad constituye una prioridad de la agenda política de muchos países de América Latina. En Argentina, la obligatoriedad de la escuela secundaria se decreta a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/06, tensionando un ya existente escenario fragmentado, heterogéneo y desigual.

La ampliación de la cobertura educativa constituye un avance significativo en materia de derechos para los/las estudiantes, pero no se corresponde con las altas tasas de repitencia y abandono escolar. El mandato de inclusión interpela al formato tradicional alentando iniciativas que promuevan variaciones en su estructura y funcionamiento. Una alternativa- tendiente a lograr una mayor inclusión de la población en el nivel secundario- ha sido la reconfiguración del régimen académico vigente en las diferentes jurisdicciones del país.

Enmarcada en este problema de investigación, esta ponencia presenta avances de mi tesis doctoral ,cuyo objetivo es analizar dispositivos de acompañamiento a jóvenes de sectores marginales mientras transitan la escolaridad secundaria. Los interrogantes que guían la indagación son ¿qué variaciones al formato escolar se gestionan desde la órbita política y cómo se traducen en las escuelas?, ¿impulsadas o amparadas bajo qué normativas?, ¿qué negociaciones, disensos, estilos de adhesión y apropiación del régimen escolar realizan las escuelas y los/as sujetos/as?

El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, describir brevemente el nuevo régimen académico de la provincia de Neuquén, donde el proyecto de recursado de materias y la incorporación de un periodo adicional de orientación y evaluación se perfilan como innovaciones, reavivando antiguos y nuevos debates sobre los modos de estar de los/as jóvenes en la escuela y la calidad de los aprendizajes. Los regímenes académicos, como documentos ordenadores de la vida escolar, adquieren centralidad en el análisis para focalizar especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los/as alumnos/as y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar (Baquero y Terigi, 2009).

En segundo lugar, se recupera la voz de jóvenes que logran dar terminalidad al secundario en el marco de estos nuevos lineamientos. Desde un enfoque cualitativo, se retoman algunos sentidos otorgados a la experiencia de cursado, a partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas a jóvenes cuyas historias escolares están marcadas por idas y reingresos a la escuela.

En el marco de la nueva cartera educativa la necesidad de impulsar variaciones en el régimen académico supone promover instancias como el proyecto de cursado. Este cambio en las estructuras preexistentes conlleva ventajas y riesgos cuya indagación adquiere relevancia para generar mejores condiciones de escolarización.

> *La figura del régimen académico*

La Secundaria. Diferentes líneas teóricas han llevado a cabo estudios sobre el modus operandi de las instituciones educativas, resaltando el carácter inalterable y reticente para promover cambios. La configuración de ciertos patrones de sentido que se producen y transfieren históricamente en la comunidad escolar, han sido objeto de análisis y se los ha denominado bajo la categoría de cultura escolar. La misma estaría constituida por un “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002. p 37).

Una categoría que intenta profundizar y completar esta mirada es la de gramática escolar, es decir, aquellas características arraigadas del sistema y puntualmente del nivel medio. Para Tyack y Cuban equivale al “conjunto de principios y reglas que rigen las instituciones, conformadas por diversos elementos: graduación en cursos anuales, la formas de dividir el tiempo y el espacio, clasificación de los saberes a enseñar y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende” (2002, p. 167).

Muchas investigaciones coinciden en que la resistencia al cambio en las escuelas secundarias reside principalmente en el enciclopedismo¹ de su currículum, el principio de designación de docentes por especialidad disciplinar y la organización del trabajo por hora de clase. Se suma la rigidez del calendario escolar por etapas y las arbitrariedades de su régimen académico. Los mismos constituyen elementos estructurantes de la organización escolar, moldeando la forma escolar que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina (Southwell, 2011).

La inclusión y obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno (Grupo

¹Terigi define el enciclopedismo como exceso de contenido informativo de los programas (2011, p. 55).

Viernes, 2008). Existen esfuerzos destinados a introducir innovaciones y dar lugar a otro estilo de experiencias. Tal es el caso de las Escuelas de Reingreso en la provincia de Buenos Aires² o el Programa de Inclusión/ Terminalidad (PIT) en la provincia de Córdoba³. Estas propuestas se piensan como opciones diferentes a la escuela tradicional y operan como circuitos paralelos, ya sea creando nuevas instituciones en nuevos espacios o nuevas instituciones en espacios compartidos pero compartimentados, lo cual habilita el debate acerca de la distribución diferencial según grupos de población particulares. El lugar lindante donde se localizan estas experiencias, así como la disposición a no afectar la totalidad de lo escolar, constituye un elemento central para realizar una lectura de la lógica que prima en dichas políticas. Parafraseando a Llinás (2011) se localizan en un espacio “fronterizo”, reforzando la desigualdad y fragmentación educativa (Tiramonti, 2004).

En esta contienda por aquello universalizable y no (Southwell, 2008), los regímenes académicos (Camilloni, 1991) se perfilan como ámbitos de posibles mutaciones. Por régimen entendemos el conjunto de reglas y normas que rigen una actividad, las cuales constituyen el modo habitual o regular de producir la misma. En este trabajo analizaremos el nuevo régimen escolar de la provincia de Neuquén, el cual busca “organizar la vida institucional de los diferentes actores escolares y plantea un corpus de criterios y normas de alcance universal, que busca ordenar la práctica educativa” (Ponce de León, 2012, p.4).

Nos centraremos en una dimensión del régimen académico, entendido en sentido restringido, es decir, circunscripto a aquellas cuestiones ligadas a la actividad académica de los estudiantes, las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación sistematizadas en el plan de estudio, regímenes de evaluación, calificación y promoción (Baquero y Terigi, 2009, p.8).

› *Reconfiguraciones en el régimen escolar de la provincia de Neuquén*

El nuevo régimen escolar se propone ordenar, unificar, sistematizar y actualizar las normas que reglan la vida de los actores escolares. La novedad no es un cambio radical sino el resultado de un proceso que supuso aggiornar ciertas disposiciones para promover alternativas a las formas de estar en la escuela.

La Resolución N^o 0151, titulada “Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de

² Creadas en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002. Se modifica la estructura académica curricular de la enseñanza secundaria al pasar a un régimen de aprobación por asignatura. Las pautas de ingreso establecen haber estado por lo menos un año desescolarizado, tener más de 16 años y 18 como máximo, entre otros cambios donde la posibilidad de idear trayectos formativos diversos reconoce los logros anteriores.

³ Propone un “régimen de escolaridad flexible, que dispone el cursado y la aprobación por espacios curriculares (obligatorios y complementarios pensados para cursar en 4 años), y un sistema de ingreso (de 14 a 17 años) que reconoce los espacios curriculares obligatorios aprobados por los estudiantes en las experiencias previas de escolarización secundaria debidamente certificadas”. (Documento Base, p.15 del Ministerio de Educación de Córdoba).

Alumnos de Nivel Medio”⁴ es dictaminada por el Consejo Provincial de Educación (CPE), y su redacción estuvo a cargo de la Dirección Provincial de Nivel Medio de dicho organismo⁵.

Entre las variaciones que dispone la resolución encontramos:

Homogeneización de criterios para todas las modalidades del nivel. Es decir, se perfila como normativa única para: Centros Provinciales de Educación Media (CPEM) – Escuelas Provinciales de Educación Técnica (EPET) – Agropecuarias y de gestión privada.

Promoción de alumnos con 2 y 3 previas⁶

Autoriza la presentación de Proyectos Institucionales para ser aprobados por la Dirección General Enseñanza Media.

Contempla “situaciones especiales”: exenciones. Causas: salud, distancia, trabajo, madre de familia⁷ (se omite la palabra padre).

Adherimos a la idea de lo innovador como “aquellas experiencias que desafían lo conocido y constituyen un aporte al mejoramiento de las prácticas educativas, generando cambios tanto en las concepciones como las prácticas. Otra característica es que las innovaciones son pertinentes al contexto” (Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E: 2008. p 10). Entre las dos innovaciones que consideramos significativas destacamos:

- el P.O.E.C8(periodo de orientación y evaluación complementaria)

Consiste en el desarrollo de un lapso de tres semanas de duración, para finalizar el término lectivo⁹, mediante el cual el alumno regular con calificación anual entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos tendrá la posibilidad de alcanzar la promoción de la materia. Los alumnos regulares con calificación anual de 1 (uno) a 3 (tres) puntos y los que no aprueben el P.O.E.C participan de la instancia de

⁴Rectificación de la resolución anterior N° 1542/05. A grandes rasgos esta última establecía: Período Lectivo en Trimestre / Instancias de evaluación en Diciembre y Febrero/ Calificación trimestral numérica entera no promediable sobre escala de 1 a 10/ Categorías Ausente y Sin Calificar / Criterios comunes para todos los alumnos, inclusive repitentes.

⁵ Durante el transcurso que comprende desde el año 2002 al 2008 se han reelaborado distintas disposiciones a cargo de distintas comisiones de trabajo conformadas por: Directivos, Secretarios, Jefes de Preceptores, Profesores, Asesores Pedagógicos, Asesores Técnicos de la Dirección Provincial de Nivel, Supervisión de Enseñanza Media de distintas zonas de la provincia y Supervisión de Educación Técnica.

⁶En los últimos años por resolución del CPE- emitida en el mes de Marzo luego de las mesas de examen estipuladas- se impulsó la incorporación de una mesa extraordinaria para aquellos estudiantes que adeudaban tres materias estando en condición de repetir. Se debía optar por una de las tres asignaturas - para lo cual hay que formar jurados- y en caso de aprobación se promociona el año.

⁷ Véase Resolución N° 1646/05 Régimen de inasistencias justificadas para alumnas en estado de gravidez.

⁸Un ejemplo de modificación en la forma de evaluación lo constituye la implementación de la comisión evaluadora adicional (CEA) en la provincia de Buenos Aires, según res. 587/11. Para más información véase “El régimen académico para las escuelas secundarias de la provincia de buenos aires: articulaciones entre experiencia escolar y prácticas institucionales”, en M. Aldana Ponce de León. VII Jornadas de Sociología –diciembre 2012 “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

⁹Lapso en el que se desarrolla el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (Por ejemplo: 01/03/10 al 10/12/ 2010) según calendario escolar año 2010 de la provincia.

evaluación de Febrero o Julio. La asistencia es de carácter obligatorio garantizando el 80% y el periodo estará a cargo del profesor del curso, según corresponda.

El periodo comprende las siguientes instancias:

Orientación y Acompañamiento: tiene una duración de una semana y el propósito es orientar a los/las alumnos/as en aspectos metodológicos, conceptuales y procedimentales y elaborar estrategias de apropiación satisfactoria de los contenidos promocionales¹⁰.

Evaluación: tendrá una duración de dos semanas en la cual se deberá hacer efectivas las evaluaciones a través de instancias escritas, orales, prácticas, teóricas o combinadas, que aborden los contenidos promocionales de la asignatura.

El dispositivo¹¹ de evaluación de los aprendizajes históricamente representa un rasgo difícil de transformar y es un pilar de la organización de la escuela y de los estudiantes (Terigi, 2011).

- el proyecto de cursado como modalidad alternativa

El abandono escolar y la repitencia encubren una realidad compleja, resultado de un proceso biográfico, connotado a nivel institucional y político. Según el anexo de la Resolución 93/2009 del CFE, se deben “establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas” (Parte 2-inciso 62). En la provincia de Neuquén, como un modo de afrontar dicho estado de situación, se aprobó el proyecto de cursado de asignaturas y equivalencias.

“El cursado de asignaturas es una modalidad que podrán adoptar las instituciones, en función de sus posibilidades organizativas y aplicarla en las siguientes situaciones: a- cursado de asignaturas previas de alumnos promovidos. b- cursado de hasta 5 materias adeudadas de alumnos no promovidos c- cursado de alumnos egresados no promovidos, para completar estudios” (Art 113. Res. 0151. Cap XI).

Lejos de desestimar dichas innovaciones creemos pertinente cuestionarnos sobre las prácticas escolares en relación con las condiciones en que los jóvenes estructuran, subjetivan y vivencian sus trayectorias escolares reales¹². ¿Se trata de un mero cambio normativo?, ¿esconde una disputa entre aquello que se flexibiliza y aquello que sigue dominado por la arbitrariedad? Surge el interrogante acerca de ¿qué negociaciones, disensos, estilos de adhesión y apropiación del régimen escolar realizan las escuelas y los/as sujetos/as?

¹⁰Los contenidos promocionales se definen como “contenidos básicos, término que no es intercambiable con el de mínimos, ya que remite a saberes en general o campos de conocimiento”. Sustentados en el concepto de aprendizaje significativo, las “expectativas de logro” expresan las capacidades que se pretende que el alumno adquiera al finalizar el año (Res. 0151/10, pág. 14-15).

¹¹Por dispositivo aludimos a conjunto heterogéneo de elementos comprendido por discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (García Fanlo, 2011. p 1).

¹²Las trayectorias pueden definirse como el recorrido que los estudiantes realizan durante su pasaje por la escuela en sus distintos niveles y ciclos a lo largo de su biografía escolar (Terigi, 2007).

› *Sentidos y decires de estudiantes sobre la experiencia de recurrar*

El enseñanza. Nuevas propuestas educativas surgen para dar respuestas a las realidades juveniles que ingresan al sistema educativo. No todos los que tienen la misma edad participan de la misma “clase de edad”, ya que no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales como formar pareja, trabajar, alcanzar la autonomía económica, estudiar, etc. Existen variables que atraviesan y modifican la experiencia de ser joven, tales como la clase social, el género, el entorno familiar, entre otras. El proyecto de recursado constituye un caso paradigmático de una decisión política que reubica en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares. Creemos que es un avance en el modo de significar la heterogeneidad de jóvenes que acoge la escuela en sus aulas y dar respuestas a las nuevas condiciones juveniles.

La variación de algunos aspectos del régimen de cursada, acreditación y condiciones de promoción anual, permite el retorno a las aulas de aquellos estudiantes que- aun habiendo escalado en el sistema hasta el último año- adeudan materias lo cual impide la obtención del título secundario. A su vez, debido a la proliferación de planes de estudio¹⁴, el desgranamiento, la circulación y pasaje de estudiantes por diversas escuelas, el recursado de equivalencias garantiza el acceso a contenidos de asignaturas específicas antes no abordados.

E215: El recursado está mejor...pero no me gusta que solamente permitan recurrar cinco materias. Porque yo tengo ocho materias y ahora igual tengo que, es como dice mi marido en sí fuiste al pedo porque no sacaste todas las materias. Pero saqué cinco...

En esta cita se deja entrever como operan nuevas exclusiones y requisitos para acceder a la posibilidad de recurrar. Mientras un grupo de estudiantes accede al recursado, otro- por exceder las 5 materias- se incluye en la categoría de repitente y debe rehacer el año completo, aun a expensas de desaprobado materias promocionadas con anterioridad. La paradoja es que si bien se validan aprendizajes previos, al poner un tope máximo a la cantidad de materias a recurrar, el itinerario puede llevar otras duraciones.

Por otro lado, se posibilita una mayor convivencia entre el trayecto de la escuela secundaria y otras actividades u obligaciones, porque la asistencia es por asignatura y hora cátedra. Muchos jóvenes estudian y trabajan o conjugan la escolarización con responsabilidades ligadas a la maternidad/paternidad juvenil, desafiando así la idea de “moratoria social” (Margulis y Urresti, 2008).

13 Para una construcción teórica de las “clases de edad” ver M. Urresti, “Cambio de escenarios sociales: experiencia juvenil urbana y escuela”, en E. TentiFanfani (comp.), Una escuela para los adolescentes, Losada, Buenos Aires, 2000.

14 Una de las características de la provincia es la inexistencia de un curriculum común.

15 Referencias: E1 (Alumna de 25 años- recursante de 5º año). E2 (Alumna de 26 años- recursante de 5º año).

E1: ...dio la casualidad que yo entro a las 18 hs a trabajar así que no tenía problema para venir a recursar...así que me anoté y dije bueno este año las saco.

E2: Yo soy mamá, ama de casa y yo trabajaba también...

Estas jóvenes como tantas otras/os que actualmente acceden al nivel secundario, lo hacen conjugando la posibilidad de finalizar sus estudios en el nivel con algún tipo de trabajo que les permita obtener ingresos. La organización del formato escolar atenta contra la combinación de ambos tipos de actividades, impidiendo compatibilizar los horarios.

Muchas veces son los vínculos y lazos que se consolidan entre docentes y alumnos/as los que posibilitan la continuidad de los/las estudiantes en el recursado. Algunos profesores negocian con los recursantes estrategias de adecuación en función de las singularidades de cada caso, inclusive, en ocasiones llegan a adoptarse como ajustes institucionales de la normativa.

E1: ...hace tres semanas me tocó doble turno- en el trabajo- que no pude venir a Matemática, ni Física ni a Química pero bueno. ...y el profe me lo crucé el otro día (...) y le expliqué y me dijo “bueno anda el Viernes que esto y que lo otro”.

Por último, los/las jóvenes buscan alternativas para obtener el título secundario llegando a planificar el recorrido en función de variadas alternativas. Una de las jóvenes entrevistadas resuelve este dilema migrando hacia otros circuitos que aparecen como “nuevas chances”.

E2: Voy a empezar el Plan Fines... porque quiero empezar el año que viene Magisterio y me dan hasta Agosto para sacarlas. Entonces yo pensaba ahora presentarme en Diciembre ahora a sacar Biología que es la más fácil y ya el año que viene hacer las dos que me quedan en el Plan Fines.

Así la entrevista deja entrever la posibilidad y el modo de acceder a segundas o terceras oportunidades para la culminación de estudios secundarios. Podemos ver una diversidad de perfiles e itinerarios por transitar. Por un lado, se incluyen sectores sociales que históricamente no accedían a la escuela secundaria, por otro lado, el itinerario de estos sectores anteriormente negados están marcados, muchas veces, por otras destituciones que operan a modo de desplazamientos al interior del nivel, reconfigurando las trayectorias escolares.

Cabe reflexionar acerca de los impactos de dichas transiciones en la subjetividad. Entendemos las mismas como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999), que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable (Terigi; 2007. p 14).

E1: Yo es el primer año que recurso este y yyy nada estuvo bueno. Ves la secundaria desde otro lado, con 24 años o 25 viniendo al secundario ves la situación desde otro lugar y decís “pendejos pónganse a estudiar, no sean tan giles”, pero no nono... es cuestión de la edad, después te das

cuenta... si yo era como ellos que no estudiaba y ahora tengo 24 años y estoy terminando el secundario, pero lo estoy terminando.

Estas alumnas si bien se apartan de los pasos institucionalizados previstos para finalizar la escuela secundaria, al ser beneficiarias del recursado han podido recrear su destinos presentes y diseñar estrategias futuras. Se trata de un ¿programa para mejorar las oportunidades de los jóvenes? o ¿de un programa que excluye desde la propia inclusión en el mismo? Me atrevo a anticipar que un poco y otro poco, lo cual hace complejo adoptar posturas arbitrarias que desestimen el recursado u otras viciadas por la exaltación o adulación engegueda.

Para Gentili (2009) el proceso de escolarización está marcado por una exclusión incluyente en tanto “los mecanismo de exclusión asumen nuevas fisonomías en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes”(2009, p. 33).

› *Reflexiones finales*

La desviación de los tiempos esperados por el sistema educativo y su consecuente bifurcación en trayectos extensos permite desplegar dos interrogantes, uno ligado a la calidad de los aprendizajes que favorece o no el paso por el recursado, en términos de lo que Kessler (2003) ha denominado escolaridad de baja intensidad. Por otro lado, si el recursado es visto como un paliativo que atenúa los efectos negativos ante la opción de abandono produciendo mayores desigualdades.

El valor de esta propuesta radica en que podría actuar como un soporte organizativo y subjetivo de las trayectorias escolares juveniles, en la medida que constituye una repuesta traducida en diseños concretos. “Las instituciones constituyen las mediaciones entre las políticas y los jóvenes (...) la intervención en el apoyo a la transición requiere tanto el fortalecimiento de las instituciones tradicionales como la construcción de nuevas institucionalidades y nuevos actores institucionales” (Jacinto y Millenar; 2009. p 4).

Una lectura sobre la micropolítica escolar puede contribuir a repensar estos intentos de cambios. Los efectos de las políticas se vinculan a fenómenos no linealmente asociados a los propósitos o a las estrategias de intervención diseñadas, sino también a la recontextualización de las prescripciones a lo largo de los procesos de implementación donde intervienen múltiples factores (Ball, 2002; Ezpeleta, 2004).

› *Bibliografía*

Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M Nores y M Andrada (eds.) Nuevas tendencias en política educativa. Buenos Aires: Granica

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen

- Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319.
- <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>.
- Campo, A. (1999). "Itinerarios personales y educativos". En: *Cuadernos de Pedagogía*, n° 282 "Transiciones educativas". Barcelona, julio/agosto de 1999.
- Ezpeleta, J. (2004) "Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril/junio 2004. Vol 9, NUM 21. pp 403-424.
- García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben". A Parte Rei 74, Revista de Filosofía. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Gentili, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 49. pp 19-57.
- Grupo Viernes, "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires", en revista *Propuesta Educativa*, N° 30, Buenos Aires, FLACSO, 2008.
- Kessler, G. (2005) Reseña de la "Trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media" de Guillermina Tiramonti (comp.) *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Sep año/vol. 10 número 026. COMIE. Distrito Federal, México.
- Messina, G., Pieck, E. y Castañeda, E. (2008). Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile. Introducción.
- Southwell Myriam (2008) "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades" en *revista propuesta educativa* nro. 30, Buenos Aires, Flacso.
- Tiramonti, G. (Dir) (2009). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens Ediciones, FLACSO Argentina.
- Terigi, F.: (2008) "Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *revista Propuesta Educativa*, N°29, FLACSO. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (Coordinador Emilio TentiFanfani) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco, 2012. p 55 a 78
- Tyack, D. Y Cuban, L. (2002). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Urresti, M. "Cambio de escenarios sociales: experiencia juvenil urbana y escuela", en E. TentiFanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes*, Losada, Buenos Aires, 2000.
- Viñao, A(2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata, Madrid. Cap. 1 y 4.

> *Legislación*

-LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206/ 06

-Resolución N° 0151/10 titulada “Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos de Nivel Medio”. Provincia de Neuquén, Consejo Provincial de Educación.

-Resolución 93/2009, aprobada por el Consejo Federal de Educación- Ministerio de Educación de la Nación.

-Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años. Documento Base disponible en www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC.../ProgrIncluTerm14-17.html. Secretaría de Estado de Educación/ Subsecretaria de Estado de promoción de igualdad y calidad educativa del Ministerio de Educación de Córdoba.

Una aproximación, desde la perspectiva de los estudiantes, a los modelos didácticos y a las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook en Educación Secundaria. Un estudio descriptivo, comparativo e interpretativo en escuelas de la provincia de Buenos Aires ubicadas en diferentes contextos culturales, socio-educativos e institucionales

RICCI, Cristina (ISFD N° 41 e ISFD N° 102)- crcristinaricci@yahoo.com.ar

ANDREOLI, Mirta (ISFD N° 41 e ISFD N° 102)- mirta_andreoli@yahoo.com.ar

CARNEVALE, Cristina (ISFD N° 41 e ISFD N° 102)- cristinacarnevale2000@yahoo.com.ar

GAZAU, Leslie (ISFD N° 41 e ISFD N° 102)- lesliegazau@hotmail.com.ar

RUVIRA, Marcela (ISFD N° 41 e ISFD N° 102) - , mpruvira@yahoo.com.ar,

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: dispositivo netbook, modelos didácticos y estrategias de enseñanza, estudiantes de Educación Secundaria, contextos diversos.*

> Resumen

Estudios recientes como el realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2012) y la encuesta Taringa y Moiguer (Carreño, 2013) indican, contrariamente a lo esperado, que no se observa que el uso de las TIC mejore el rendimiento académico de los alumnos y el 75% de los estudiantes afirman que en su escuela no es habitual el uso de TIC en las clases. Asimismo el estudio exploratorio sobre estrategias de enseñanza en el marco Modelo 1 a 1 en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires ubicadas en distintos contextos culturales y socioeducativos indica que coexisten estrategias de enseñanza de distintos modelos que incluyen TIC, donde el contexto institucional y la actitud de los profesores son los que tienen mayor incidencia en las transformaciones didácticas (Ricci, 2013).

Frente a esto los ISFD N° 41 y N° 102 desarrollarán esta investigación durante los ciclos

lectivo 2014-2015, en el área temática de las TIC en la Educación, con el propósito de contribuir a la producción de conocimiento contextualizado sobre prácticas de enseñanza y modelos didácticos con inclusión del dispositivo netbook desde la perspectiva de los propios sujetos de aprendizaje de la Educación Secundaria, mediante investigaciones alternativas a la evaluación que el Estado realiza del Programa Conectar Igualdad. Las preguntas-guía son: ¿Qué expectativas tienen los estudiantes con respecto al uso didáctico de las netbook en las escuelas secundarias? El contexto cultural, socio-educativo e institucional, ¿incide sobre las expectativas de los estudiantes al momento de considerar las estrategias de enseñanza? ¿En qué modelo didáctico se enmarcaría las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook esperadas por los estudiantes? La hipótesis sostiene que, los estudiantes de la Educación Secundaria esperan que a partir de la inclusión de las netbook en el aula se les propongan estrategias de enseñanza que favorezcan un nuevo vínculo con el conocimiento y potencien el desarrollo otro tipo de estrategias de aprendizaje. El objeto de estudio se focaliza en los modelos didácticos y en las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook en Educación Secundaria. Los objetivos generales del estudio son, conocer la perspectiva de los estudiantes de escuelas de Educación Secundaria sobre las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook; indagar la relación entre la perspectiva de los estudiantes y los contextos culturales, socio-educativos e institucionales e; inferir, a partir de la perspectiva de los estudiantes, los modelos didácticos con inclusión de netbook que más se adecuarían a las expectativas de los estudiantes y a los contextos culturales, socio-educativos e institucionales.

Metodológicamente el estudio es descriptivo, comparativo e interpretativo desde la perspectiva de los sujetos. El universo está conformado por escuelas de Educación Secundaria de las Regiones Educativas N° 2, 5 y 6, la muestra intencional y las técnicas para recolección de información son un cuestionario y grupos focales. El tratamiento de los datos se realizará desde la Teoría Fundamentada. Para el análisis se combinarán el método comparativo constante y procedimientos del análisis del discurso para generar categorías de análisis y confrontarlas con los referentes conceptuales.

› *Planteamiento del problema y focalización del objeto*

La introducción de las Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC) en las distintas actividades humanas no implica solamente la realización de las mismas actividades que antes se realizaban por otros canales, sino que ha modificado profundamente hábitos, procedimientos y la calidad y cantidad de información. Esto dio lugar a transformaciones calificadas como el paso de una época a otra: de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento (Sagol, 2012).

En la República Argentina el Programa Conectar Igualdad (PCI, 2010) surge como una política destinada a favorecer la inclusión social y educativa a partir de acciones que aseguren el acceso y promuevan el uso de las TIC. Este Programa es una de las formas de implementación de las

iniciativas 1 a 1 en las que, básicamente, se proporciona un dispositivo digital por estudiante y docente con el objeto de mejorar y facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es así que las computadoras, en su versión netbook, poblaron las aulas argentinas a través del PCI, aunque, por ahora, coexisten con los clásicos tiza y pizarrón. En la provincia de Buenos Aires la implementación del Modelo 1 a 1 –modelo didáctico en el que se sustenta el PCI- puede ser analizada desde dos enfoques: la perspectiva de las políticas públicas y la perspectiva de la transformación educativa. La primera perspectiva plantea los siguientes interrogantes: ¿cuáles son los objetivos de estas políticas?, ¿reducen la brecha de acceso al conocimiento entre los distintos grupos sociales e individuos? Desde el segundo enfoque se considera que, hace unas décadas la televisión y el video se incorporaron a la práctica educativa y ello no significó ningún cambio real en las estrategias didácticas. En este sentido el interrogante es el siguiente: la distribución masiva de dispositivos portátiles ¿está cambiando las prácticas de enseñanza?

Contrariamente a lo esperado, según estudios recientes como el realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2012) que está en consonancia con investigaciones publicadas por el National Bureau of Economics de Estados Unidos, no se observa que el uso de las TIC mejore el rendimiento académico de los alumnos. Desde 2010 dos estudios demuestran que las TIC no han sido una herramienta prioritaria: uno del Observatorio de la Educación Básica de la Argentina, estableció que sólo un 10% de los profesores en secundario abrieron la netbook en el aula; otro es una encuesta de la comunidad Taringa y Moiguer Compañía de Negocios, realizada a 2000 estudiantes de América latina (60% argentinos), en la que el 75% afirmó que en su escuela no es habitual el uso de esta tecnología en las clases (Carreño, 2013).

Algunos estudiantes secundarios escribieron en la página de facebook de su escuela de su escuela, ubicada en el primer cordón del conurbano bonaerense (marzo, 2013): “en la escuela ni siquiera las usamos, poco y nada. Más nada que poco. No van a encontrar lugar nunca en la escuela”, “las net en el siglo XXI ni siquiera se usan en la escuela”, “el uso depende del curso, no podés meter a todos en la misma bolsa”, “el que es vago va a ser vago siempre con o sin netbook, al contrario el estudiante que en verdad es aplicado ese sí estudia con o sin netbook”, “la netbook no tiene un lugar en las aulas por su mal uso y por otros factores que no dejan que pueda utilizarse sin ningún problema”.

Frente a este panorama, cabe preguntarse si la inclusión del dispositivo netbook por sí mismo modifica las situaciones de enseñanza en la Educación Secundaria. Ante la posibilidad de una respuesta positiva, surgen diversos interrogantes: ¿Todos los estudiantes piensan que las netbooks “no tiene lugar en el aula”? ¿Qué expectativas tienen los estudiantes con respecto al uso didáctico de las netbook en las escuelas secundarias? El contexto cultural, socio-educativo e institucional, ¿incide sobre las expectativas de los estudiantes al momento de considerar las estrategias de enseñanza? ¿En qué modelo didáctico se enmarcaría las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook esperadas por los estudiantes?

En relación con estas preguntas que orientarán la investigación, la hipótesis de trabajo es que los estudiantes de la Educación Secundaria esperan que, a partir de la inclusión de las netbook en el aula se les propongan estrategias de enseñanza que favorezcan un nuevo vínculo con el

conocimiento y potencien el desarrollo de otro tipo de estrategias de aprendizaje. Es por ello que el objeto de estudio se focaliza en las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook desde la perspectiva de los estudiantes en escuelas secundarias ubicadas en diferentes contextos culturales y socio-educativos de la provincia de Buenos Aires y en los modelos didácticos que se configurarían a partir de estas.

Finalmente, consideramos que es relevante que Profesores y Estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente y Profesores de escuelas de Educación Secundaria desarrollen conjuntamente investigaciones alternativas a la evaluación que el Estado realiza sobre el PCI y produzcan conocimiento contextualizado sobre prácticas de enseñanza desde la perspectiva y expectativas de los propios sujetos de aprendizaje de la Educación Secundaria.

› *II. Estado del arte*

El estudio exploratorio realizado por algunos miembros de este equipo sobre estrategias de enseñanza en el marco del Modelo 1 a 1, en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires ubicadas en distintos contextos culturales y socioeducativos beneficiarias del Programa Conectar Igualdad, indica que coexisten estrategias de enseñanza propias de distintos modelos que incluyen TIC, donde el contexto institucional y la actitud de los profesores son los que tienen mayor incidencia en las transformaciones didácticas. Entre las recomendaciones sugieren escuchar las voces de los estudiantes, la manera en que ellos perciben la situación de enseñanza y de aprendizaje cuando en la misma se incluye el uso del dispositivo netbook (Ricci & Equipo, 2013).

Asimismo, otros antecedentes analizados acerca de la integración de las TIC en la enseñanza, Gómez y Morueta (Andalucía, 2008) indican que esto requiere un gran esfuerzo de programación curricular, si bien su empleo cumple un papel motivador en la clase. Sin embargo, no indagan las estrategias de enseñanza, aunque sí hacen referencia a la necesidad de formación del profesorado para la innovación curricular, considerando que ello por sí solo no garantizaría resultados favorables en el aprendizaje. Del mismo modo, García y Jaramillo (Colombia, 2008), plantean que la introducción de las TIC en el aula no garantizan por sí sola un mejoramiento en el aprendizaje. Si bien no hacen referencia explícita a cómo se desarrollan los procesos de enseñanza, cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas, ni qué lugar ocupa la actitud del docente, sí señalan que sería aconsejable que la netbook pertenezca a la institución y no a los alumnos, restando así la posibilidad del aprendizaje ubicuo que promueve el Modelo 1 a 1.

Por su parte, Santiago (Perú, 2010) concluye que, con la inclusión de la laptop hay mejores actitudes y expectativas de docentes y padres hacia el trabajo escolar; alumnos más críticos de su desempeño; un mayor desarrollo de habilidades tecnológicas en los estudiantes y una reducción del uso de las computadoras en la sala de clases a medida que pasa el tiempo. En el mismo sentido, Warschauer y Morgan (EE.UU, 2010) argumentan que las premisas y el enfoque del Programa una laptop por niño, son fundamentalmente defectuosos, ya que las tendencias en común indican que hay fallas en la asequibilidad de un programa de laptops en los países; las expectativas acerca de los

efectos de su aplicación han sido erróneas; hay muchos problemas con el diseño de las XO (modelo de netbook) y que las mismas son de poco uso en las escuelas.

En el mismo sentido, la investigación desarrollada por Cysneiros (Brasil, 2010) que analiza la propuesta de mejorar la oferta educativa de escuelas públicas y la inclusión socio digital de todos los estudiantes y profesores a partir de la distribución de laptops con movilidad dentro y fuera de la escuela, conectividad wi-fi, uso pedagógico de medios digitales y software educativo, entre otros, concluye que hay deslumbramiento de los alumnos con las netbooks, aunque no hace referencia a los resultados del aprendizaje de éstos, ni estudia su impacto en la enseñanza. Con respecto al profesorado, la capacitación programada indica que no alcanzó como incentivo para que las netbooks sean incluidas en las clases.

Con respecto a la perspectiva de los estudiantes, Díez (Valladolid, 2009) realiza un estudio sobre la percepción de los alumnos de educación superior respecto al uso de metodologías docentes y al desarrollo de competencias ante los cambios que se operan en Europa en la Educación Superior. Si bien focalizan el estudio en estudiantes de Educación Superior, al estudiar las transformaciones educativas centradas en el aprendizaje de los alumnos, realiza un aporte a esta investigación al indicar que, toda transformación exige un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación y que es evidente que atravesamos un período de cambio educativo, en el cual aspectos como las nuevas metodologías y el rol del profesor y del alumno juegan un papel clave para lograr resultados significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En Argentina la investigación realizada por la OEI (2011) concluyó que, cuantos más profesores usan fuentes de materiales educativos digitales, mayor es la posibilidad de que exista presencia de las TIC en las prácticas pedagógicas; cuanto mayor es la diversidad de equipos tecnológicos utilizados por los profesores, más diversa es la presencia de TIC en las prácticas pedagógicas; cuantos más profesores utilizan estrategias relacionadas con el uso de las TIC, mayor es la inserción de esos recursos en las prácticas pedagógicas; cuanto mayor es la diversidad de estrategias, más diversificada es la presencia de las TIC en las prácticas pedagógicas y, cuanto mayor es la diversidad de objetivos, más compleja es la presencia de las TIC en las prácticas pedagógicas. Por su parte Maggio (2012), a través de una propuesta metodológica crítico-interpretativa, analizó las buenas prácticas desarrolladas por profesores de escuelas secundarias que participan del Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, relevando prácticas innovadoras de los docentes que se encuentran realizando un uso original del modelo 1 a 1.

Finalmente, dos investigaciones que si bien focalizan objetos de estudio distintos al de este estudio, son relevantes porque lo hacen desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas secundarias, siendo que esta es una de las perspectivas más potentes y, paradójicamente una de las menos abordada. La primera fue realizada por Monserrat (2013), quien desde un enfoque cualitativo estudia la categoría autoridad pedagógica en 6 escuelas pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos. La segunda es de Vecino & Guevara (2013) quienes estudian, en 4 escuelas secundarias bonaerenses, la constitución de la condición estudiantil desde la perspectiva de los propios jóvenes, preguntándose cómo la escuela secundaria pública está procesando la

obligatoriedad del nivel en relación a cómo se piensan y son pensados los estudiantes en ella.

Este relevamiento permite inferir la vacancia de conocimiento en relación al desarrollo de estrategias de enseñanza en Educación Secundaria, área y nivel educativo que generan muchas expectativas, aún no suficientemente explorados y, mucho menos desde la mirada de los estudiantes.

› *III. Referentes conceptuales*

El Programa Conectar Igualdad, para la Educación Secundaria, plantea que las propuestas escolares deberían sostener la presencia de los siguientes rasgos organizativos: ampliar la concepción de escolarización vigente, proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas, garantizar una base común de saberes, sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes, promover el trabajo colectivo de los educadores y resignificar el vínculo de la escuela con el contexto (Cfr. CFE, R. N° 93/09 y N° 123/10).

Los referentes conceptuales en los que se enmarca la investigación parten de considerar que la clase no puede circunscribirse al aula ya que en los procesos de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje inciden componentes institucionales, políticos, culturales y sociohistóricos, que impiden la existencia de una única forma del cómo enseñar y del cómo aprender, por lo que preferimos hablar de “los contextos” en lugar de “un contexto”, si bien continuaremos refiriéndonos a los mismos en singular (Cfr. Cols, 2011; Feldman, 2010; Gvirtz, 2004 y Harf, 1996).

Poner la mirada en las prácticas de enseñanza de los docentes en contextos educativos particulares desde la perspectiva de los estudiantes con la intención de describir y comprender lo que éstos esperan, significa dirigir la atención hacia el docente como actor, con sus marcos de interpretación, sus intenciones y proyectos, sus estrategias y modos de enfrentar los problemas que la cotidianeidad de la clase supone.

En tal sentido, consideramos que la enseñanza implica una combinación inédita y una organización singular de las actividades a través de las cuales el docente interviene sobre la realidad educativa en el marco de una serie de sucesos en curso. Ésta involucra una secuencia de acciones situadas y se presenta como un devenir en el seno de un contexto marcado por circunstancias particulares y por procesos que ya están en curso en el momento en el que el docente interviene. Es por ello que la categoría estrategias de enseñanza se presenta como una alternativa a la concepción de método de enseñanza, porque permite dejar de pensar en prácticas de enseñanza en función de pasos fijos, para entrar en el terreno de principios y procedimientos más amplios y flexibles; permite salir del universo de soluciones universalmente válidas, como las propone el método, para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto (Cfr. Stenhouse citado por Gvirtz, 2004: 147).

Analizando la categoría prácticas de enseñanza a partir de la introducción del dispositivo netbook, éstas pueden ser pensadas como creaciones ejemplares y como propuestas de autor, porque las aulas representan oportunidades para la invención y la creatividad donde las estrategias

de enseñanza pueden resultar innovadoras, por su nueva configuración de sentido en relación con los modos de conceptualizar lo disciplinar en su entramado con las herramientas tecnológicas. La trama didáctica que promueven incluye los siguientes aspectos: la mirada disciplinar, es decir qué ocurre con la construcción del conocimiento en cada área o materia específica con la irrupción de las netbooks en la escena escolar; las estrategias didácticas, de enseñanza y de aprendizaje, son reconocidas en las prácticas docentes y re-conceptualizadas; las maneras en que estas estrategias propician modos novedosos de diseñar la actividad para el alumno y, el análisis de los procesos cognitivos a potenciar. Por último, una mirada didáctica integral que recupera aspectos sustantivos para pensar las prácticas, más allá de las especificidades y particularidades de cada campo disciplinar (Cfr. Burbules, & Callister, 2006; Maggio, 2012; Sagol, 2012).

En el caso específico de las propuestas 1 a 1, estas nuevas configuraciones didácticas potencian: 1. Usufructo pleno: el alumno es propietario de su computadora, aprenderá a cuidarla y compartirla; 2. Saturación: el objetivo es alcanzar a todos los alumnos de una institución, una zona, una región; 3. Conexión: se busca que las computadoras estén conectadas entre sí, condición de uso y de aprendizaje colaborativo; 4. Ámbito abierto y libre: se busca que el alumno sea un participante activo que pueda enseñar a otros, buscar libremente sus herramientas y modificarlas según su uso o sus preferencias; 5. Ambiente libre: permitirá aprender y enseñar con alegría; 6. Ubicuidad: las computadoras se pueden usar en cualquier espacio escolar y también en la casa, de manera individual o grupal y docentes y estudiantes tienen acceso personalizado, directo e ilimitado a las TIC. Asimismo, 1 a 1 significa que los alumnos pueden tener una relación más activa con los objetos de aprendizaje, con sus compañeros y con el docente; pueden ampliar los contenidos desarrollados en la clase y aportar más información tomada de su propia investigación en la web; pueden intercambiar datos con sus compañeros y producir documentos en forma colaborativa. Del mismo modo, al docente se le presenta una riqueza informacional inédita, una variedad de lenguajes, formatos y medios que puede aprovechar para ampliar sus conocimientos y competencias redefiniendo sus estrategias didácticas para la enseñanza en este nuevo contexto (Cfr. Dussel, 2011; Golmar, 2011; Groisman, 2011; Lagos Céspedes y Quiróz, 2011 y Lugo y Kelly, 2011).

Sin embargo, en relación con los distintos modelos de uso de TIC en actividades educativas, el Modelo 1 a 1 tiene similitudes y diferencias respecto de los modelos que venían utilizándose hasta el momento: la Integración Curricular de las TIC, las computadoras en el laboratorio, el enfoque del TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) y la computadora en el aula (Sagol, 2012). Por lo tanto, generar situaciones de aprendizaje no consiste en encontrar la propuesta ideal, sino en elegir y usar de forma válida estrategias, procedimientos y técnicas (Cfr. Harris, 2005; Koehler & Mishra, 2006).

Finalmente, consideramos que la categoría teórica modelo didáctico permite comprender y explicar las interacciones que pueden darse entre los componentes del sistema didáctico: profesor, estudiante y los contenidos prescriptos por el diseño curricular. Es por ello que esta categoría teórica se presenta como una herramienta de análisis valiosa que permite recortar para su estudio un aspecto de la situación de enseñanza como lo son las estrategias de enseñanza.

› *IV. Objetivos generales y específicos*

1.- Conocer la perspectiva de los estudiantes de escuelas de Educación Secundaria sobre las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook: 1.1.- Identificar las expectativas de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza a partir de la inclusión del dispositivo portátil netbook y de los programas didácticos incluidos en él. 1.2.- Caracterizar las expectativas de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza a partir de la inclusión del dispositivo portátil netbook y de los programas didácticos incluidos en él. 1.3.- Establecer comparaciones entre las perspectivas de los estudiantes de las distintas escuelas secundarias. 1.4.- Describir las estrategias de enseñanza esperadas por los estudiantes a partir de la inclusión del dispositivo portátil netbook y de los programas didácticos incluidos en él.

2.- Indagar la relación entre la perspectiva de los estudiantes y los contextos culturales, socio-educativos e institucionales: 2.1.- Describir el contexto socio-educativo, cultural e institucional de las escuelas secundarias vinculadas. 2.2.- Relacionar las perspectivas y expectativas de los estudiantes con sus contextos de referencia.

3.- Inferir, a partir de la perspectiva de los estudiantes, los modelos didácticos con inclusión de netbook que más se adecuarían a las expectativas de los estudiantes y a los contextos culturales, socio-educativos e institucionales en la Educación Secundaria: 3.1.- Elaborar tipologías de modelos didácticos en función de las expectativas manifestadas por los estudiantes. 3.2.- Conceptualizar los modelos didácticos diseñados en función de las expectativas manifestadas por los estudiantes.

› *V. Metodología y diseño de la investigación*

La investigación tendrá un abordaje metodológico cualitativo, con triangulación metodológica cuantitativa, optando por un estudio descriptivo, comparativo e interpretativo desde la perspectiva de los sujetos. El diseño será flexible y ajustable, lo que permitirá describir las características y dimensiones de análisis del objeto de conocimiento en función del marco teórico, teniendo que cuenta que el propósito general es conocer las expectativas que tienen los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook e inferir modelos didácticos posibles para la de Educación Secundaria.

El universo de estudio estará conformado por escuelas de Educación Secundaria de las Regiones Educativas (RE) N° 2, N° 5 y N° 6, Provincia de Buenos Aires. En lo temporal el recorte empírico corresponderá al ciclo lectivo 2014-2015. La muestra será intencional porque las 14 escuelas han sido seleccionadas en función del cumplimiento de las siguientes condiciones: ser beneficiarias del Programa Conectar Igualdad, lo que está garantizado por la presencia del dispositivo portátil, del equipamiento de infraestructura y la oferta de capacitación y asistencia técnica a los profesores; y estar ubicadas en distintos contextos.

Las escuelas seleccionadas para realizar el estudio son: de la RE N° 2, a la que pertenece el ISFD N° 102, del partido de Avellaneda las EES N° 11 (Sarandí, urbana céntrica) y EES N° 10 (Wilde,

urbana periférica) y, del partido de Lomas de Zamora las EES N° 221 (Banfield, urbana céntrica) y EET N° 3 (Temperley, urbana periférica); de la RE N° 5, a la que pertenece el ISFD N° 41, del partido Almirante Brown: EEM N° 11, EEM N° 12 (Adrogué, urbanas céntricas), EES N° 21 (Burzaco, urbana periférica) y Anexo ESB N° 16 (Longchamps, rural); del partido de Esteban Echeverría EES N° 7 (Monte Grande, urbana periférica) y del partido de Ezeiza la EEM N° 1 (urbana céntrica) y de la RE N° 6, del partido de Tigre la escuela de isla ESB N° 46 (Río Sarmiento) con sus Anexos N° 2460 (Río Luján) y N° 2461 (Río Carapachay) y EEM N° 12 (Río Sarmiento).

A partir del universo de estudiantes de estas escuelas, por muestreo probabilístico sistemático, se confeccionará una primera muestra a la que se le administrará un cuestionario con frases abiertas que permitirá, además de caracterizarla, realizar una primera aproximación a las percepciones de éstos, sobre de las estrategias de enseñanza con inclusión del dispositivo netbook. A estas unidades de análisis (primer corpus discursivo), se aplicará un muestreo estratificado para la conformación de un grupo focal por escuela, en los cuales se confeccionará un segundo corpus discursivo, con los registros de los debates desarrollados a interior de cada uno. La caracterización de los contextos socio-educativos, culturales e institucionales se realizará mediante un cuestionario a los Equipos de conducción, complementados con registros fotográficos y observaciones directas de los contextos junto con datos estadísticos oficiales. El trabajo de campo para la recolección de información y el análisis de los datos, será realizado con profesores y estudiantes de los ISFD N° 41 y N° 102 junto con Profesores de las escuelas Secundarias vinculadas que se incorporen al proceso de investigación como miembros ad hoc del Equipo.

El tratamiento de la información cualitativa se realizará desde la Teoría Fundamentada (TF), cuyo método de análisis permite fundamentar los conceptos en datos. Las estrategias de análisis combinarán el método comparativo constante (MCC) con la aplicación de procedimientos propios del análisis del discurso (AD) articulando los resultados del muestreo sistemático y estratificado con saturación empírica con el fin de generar categorías de análisis para confrontar con los referentes conceptuales. Asimismo, el MCC se utilizará en el análisis comparativo entre las muestras de las distintas escuelas. Finalmente, remitimos al cronograma donde se detallan de las actividades a realizar.

Entre las actividades previstas figuran: revisión y ajustes del Proyecto de Investigación; convocatoria a profesores, estudiantes, egresados de los ISFD N° 41 y 102 y Profesores de las escuelas Secundarias vinculadas para que se incorporen al proceso de investigación como miembros ad hoc del Equipo; diseño, prueba, rediseño y administración del protocolo del cuestionario al Equipo de conducción para la caracterización de las escuelas secundarias y sus contextos; diseño y aplicación del protocolo de los registros fotográficos para la caracterización de las escuelas y sus contextos; diseño y aplicación del protocolo para la observación directa de los contextos de las escuelas; consulta de fuentes estadísticas oficiales para la caracterización de las escuelas y sus contextos; sistematización de la información y descripción del contexto socio-educativo, cultural e institucional de las escuelas secundarias; diseño, prueba y rediseño del protocolo del cuestionario a los estudiantes; confección de la primera muestra de estudiantes por muestreo probabilístico sistemático, administración del cuestionario a los estudiantes de la primera

muestra con el fin de caracterizar la muestra y realizar una primera aproximación a sus expectativas sobre las estrategias de enseñanza, a partir de la recepción del dispositivo netbook, mediante frases abiertas del tipo, "Profe, ¿qué hacemos con las net?", "Las net no tiene lugar en las aulas", u otras; sistematización de la información suministrada por el cuestionario a los estudiantes; confección del primer corpus discursivo producto del cuestionario a los estudiantes; procesamiento y análisis del primer corpus discursivo mediante la aplicación del método comparativo constante (MCC) y del análisis del discurso (AD); confección de la segunda muestra por muestreo probabilístico estratificado para la conformación de un grupo focal por escuela en los cuales se confeccionará un segundo corpus discursivo; diseño, prueba y rediseño del guión para la realización de los grupos focales; desarrollo de grupos focales por escuela; confección del segundo corpus discursivo producto de los grupos focales con estudiantes; procesamiento y análisis del segundo corpus discursivo mediante la aplicación del MCC y del AD; análisis simultáneo y sucesivo de la información y datos en relación con el marco teórico, estado del arte, preguntas, hipótesis y objetivos y confección del informe final. Mensualmente se realizarán las reuniones del Equipo de investigación que incluyen a los miembros ad hoc si bien la frecuencia de las reuniones variará según el proceso de investigación lo requiera junto con las reuniones con el Especialista externo. Finalmente se prevé la participación en jornadas, congresos y otros eventos académicos con el fin de socializar el proceso de investigación y sus resultados teniendo en cuenta que estos intercambios promueven la reflexión colaborativa.

› **Bibliografía**

- Aguaded Gómez, J. & Tirado Morueta, R. (2008). "Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía". Universidad de Huelva disponible en: www.vicerrector.tecnologiaa.uhu.es.
- Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación. Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Carreño, V. (2013, Marzo 7). "Las netbooks aún no hallan su lugar en las aulas argentinas. Los alumnos las utilizan más en sus hogares como entretenimiento que en clase con tareas curriculares; los maestros todavía no saben cómo incluirlas". La Nación, www.lanacion.com.ar
- Cols, E. (2011). *Etilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 93/09. Anexo: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Extraído el 30 de julio de 2013 desde <http://portal.educacion.gov.ar/files/2010/01/93-09-anexo.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 123/10. Anexo I: Las políticas de inclusión digital educativa. El programa conectar igualdad. Extraído el 30 de julio de 2013 desde http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf.
- Cysneiros, P. (2010). "Un computador por alumno". Universidade Federal de Pernambuco Comitê

- Assessor Projeto. Brasil: UCA.
- de la Torre, G. & Di Carlo, E. (2012). "Teoría fundamentada o Grounded Theory". Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Díez González, M., Deilis, I. & Casares, I. (2009). "Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid". *Aula abierta*, 2009, 45-56.
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Golmar, A. (2011). "Modelos 1 a 1 e inclusión de tecnologías en la escuela: sobre la posibilidad de cambiar la práctica". Portal Educ.ar. Extraído el 30/09/2011, de www.portaleduc.ar.
- Groisman, F. (2011). "Argentina: los hogares y los cambios en el mercado laboral 2004- 2009". CEPAL (104), 81-102.
- Guevara, B. & Vecino, L. (2013, julio). "Representaciones en torno a la condición de estudiante en jóvenes escolarizados en escuelas de gestión estatal en la provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en las X Jornadas de sociología de la UBA, CABA, Argentina.
- Gvirtz, S. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Harf, R. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Harris, J. (2005). Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Disponible en: <http://www.citejournal.org/vol5/iss2/editorial/article1.cfm> (última consulta: junio de 2012).
- Kelly, V. (2011). "Sobre los modelos 1 a 1. La incorporación del 1 a 1 como estrategia de inclusión social. Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales", extraído el 30/09/2011, <http://webinar2010//liscursoadistancia.blogspot.com/search/label/Laincorporaciondelmodelo1a1comoestrategiadeinclusionsocial//>
- Koehler, M. & Mishra, P. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertrc2006. Pdf (última consulta: junio de 2012).
- Lagos Céspedes, M. & Quiróz, J. (2011). Estado de las experiencias 1 a 1 17/65 en iberoamérica. *Rie digital*, 56/2, mayo- agosto/2011, extraído el 5/10/2011, de www.rieoei.org
- Maggio, M. (2012). "Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores: la trama de Conectar Igualdad". Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Monserrat, M. (2013, junio). "La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria". *Propuesta Educativa*, 89-91.
- OEI. (2011). Informe regional sobre la integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de la investigación. Brasil: Brasilia.
- Ricci, C, & Equipo (2013) "Modelo 1 a 1 y estrategias de enseñanza en la Educación Secundaria: un

estudio exploratorio en escuelas de la provincia de Buenos Aires ubicadas en diversos contextos culturales y socioeducativos” (Proyecto INFD N° 1229/Convocatoria 2011). CABA: Instituto Nacional de Formación Docente.

Sagol, C., (2012). “De qué hablamos cuando hablamos de modelos 1 a 1”. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Santiago, A. (2010, julio). Evaluación experimental del programa: una laptop por niño. BID educación. *Aportes*, 24-35.

Vega García, P. & Merchán Jaramillo, A. (2011, junio). “La revolución educativa del modelo 1 a 1: condiciones de posibilidad”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95-111.

Warschauer, M. & Morgan, A. (2009). “¿Puede una laptop por niño salvar a los pobres del mundo? Can one laptop per child save the world?s poor?”, extraído el30/09/2011:
http://jia.sipa.columbia.edu/files/jia/033_051_warschauer_bluelines.pdf

<https://www.facebook.com/pages/EES-N-11-de-Avellaneda-Sim%C3%B3n>

Identificar y transcribir información en alumnos del nivel secundario. Un análisis de cómo algunos medios didácticos lo promueven¹.

ROSLI, Natalia (CONICET/ UBA) nrosli85@gmail.com

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: lectura, escritura, sectores socioeconómicos desfavorecidos*

» **Resumen**

Tras la universalización del acceso al nivel medio, se incrementó la matrícula escolar en diversos países de Latinoamérica. Sin embargo, este aumento significativo dejó desafíos por resolver: garantizar la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los jóvenes. En nuestro país las investigaciones se concentran mayoritariamente en uno de estos desafíos, la permanencia escolar, al describir las condiciones institucionales que la asegurarían. Son minoritarios los estudios que, focalizando el aprendizaje, identifican prácticas de enseñanza que fomentarían la apropiación del saber disciplinar por parte de los alumnos.

Nuestra línea de investigación sostiene que leer y escribir pueden convertirse en herramientas epistémicas para construir y transformar el conocimiento. Por ello, abonamos a la idea de que una vía para promover aprendizajes es que los docentes propongan en sus clases situaciones de lectura y escritura entrelazadas con los contenidos de sus materias. De esta forma, este trabajo se inserta en una tesis doctoral que pretende comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura ejercidas en materias de Ciencias Sociales en una escuela secundaria a la que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos. Asimismo, busca conocer las perspectivas de docentes y alumnos en relación con dichas prácticas. Específicamente, esta ponencia presenta un análisis acerca de las configuraciones del medio didáctico (Brousseau, 2007) en tres asignaturas del área y el

¹ Una versión previa de este análisis fue presentada en el *Simposio Internacional "Investigar la enseñanza de la lectura y escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior"*, organizado por el GICEOLEM con aval del Inst. de Lingüística de la UBA, el INVELEC de la UNT, y la Fac. de Humanidades de la UNCPBA, Ciudad de Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 11-13 de agosto de 2014.

uso del leer y escribir promovido. Los datos surgen de una investigación didáctica naturalista en la que se observaron clases durante siete meses, se recogieron documentos áulicos e institucionales y se entrevistó en profundidad a profesores y estudiantes. Hallamos que en las tres materias se propuso predominantemente leer para responder cuestionarios. En dos de ellas se plantearon cuestionarios de localización, una actividad familiar para los alumnos ya que afirmaron haberla ejercido durante su biografía escolar. Ante estos, los estudiantes identificaron y reprodujeron información de los textos. El medio didáctico no les planteó un desafío sino que resultó poco antagonista. En la tercera materia, las preguntas de los cuestionarios requirieron comprender el sentido global de los textos, lo que resultó muy difícil para los alumnos, quienes nuevamente transcribieron información que creyeron respondía las preguntas. Frente a un medio didáctico demasiado antagonista, procedieron del mismo modo. Nuestro análisis muestra que tanto en el caso de que los alumnos se enfrenten a un medio poco o demasiado antagonista, el uso epistémico de la lectura y la escritura aparece obstaculizado.

› *Introducción*

Cuando la inclusión educativa se convierte en preocupación central, buena parte de las investigaciones argentinas acerca de la escolaridad secundaria de sectores socioeconómicos desfavorecidos toman como objeto de indagación las condiciones institucionales para lograr la permanencia escolar (Dabenigno y otros, 2010; Jacinto y Terigi, 2007; Rosli y Carlino, en prensa; entre otros). Son pocos los estudios que, entendiendo que inclusión implica no solo presencia de los jóvenes en la escuela sino también oportunidades de aprendizaje, describen prácticas de enseñanza que fomentan el vínculo de estos con el saber disciplinar.

Entre las acciones docentes que pueden favorecer la apropiación de contenidos disciplinares se encuentra el orientar y retroalimentar la comprensión y producción textual de los estudiantes (Carlino, 2005a; entre otros). En nuestro país, se han estudiado diversos modos en que profesores proponen actividades de lectura y escritura para aprender los temas de sus asignaturas, pero estas publicaciones se han concentrado principalmente en los niveles primario (Aisenberg, 2005, 2010; Lerner, 2001, 2002) y superior (Carlino, 2005a, 2005b; Cartolari y Carlino, 2011; Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004). Aún son incipientes las indagaciones didácticas que abordan estos aspectos en aulas del nivel medio y son menores las que lo hacen, particularmente, dentro de instituciones que reciben alumnos provenientes de sectores de bajos recursos.

Este trabajo pretende contribuir a esa área de vacancia, al presentar un análisis acerca de las configuraciones del medio didáctico y los usos del leer y escribir que promovieron en materias de una escuela con esas características en su matrícula. Siguiendo a la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (2007), entendemos por medio didáctico a “un sistema autónomo, antagonista del sujeto” (p.15) y consideramos que “el sujeto produce conocimiento como resultado

de la adaptación a un “medio” resistente con el que interactúa” (Sadovsky, 2005, p.18).

› *Metodología*

Los datos de esta ponencia surgen de una investigación didáctica naturalista que busca comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura ejercidas en materias de Ciencias Sociales en una escuela secundaria a la que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos y caracterizar las perspectivas de docentes y alumnos en relación con dichas prácticas. El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de siete meses del año 2011 en una institución pública de la Ciudad de Buenos Aires. Esta escuela linda con un barrio en el que habitan familias en situación de vulnerabilidad social (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009), del cual proviene la mayor parte de su alumnado. En particular, nuestra indagación se concentra en un quinto año al que asisten catorce jóvenes de entre 17 y 22 años que, casi en su totalidad, han realizado trayectorias escolares signadas por repitencias y abandonos reiterados. Además, algunos de ellos son padres y madres adolescentes y/o poseen empleos precarizados en el circuito informal. Esto conlleva responsabilidades domésticas y laborales que reducen su tiempo disponible para cumplimentar las tareas escolares en sus hogares.

Durante el tiempo de estadía en la institución observamos 39 clases en tres asignaturas del área de Sociales², entrevistamos en profundidad a sus profesores, a los alumnos del curso y a un directivo y recogimos documentos áulicos e institucionales tales como cuadernillos de textos, producciones de los estudiantes y planificaciones docentes.

En esta oportunidad, se focalizan los registros de clases con el objetivo de identificar pautas recurrentes en relación con las actividades de lectura y escritura propuestas. Desestimamos la idea de fragmentar las clases en segmentos para, de acuerdo con Edelstein (2011), apreciar la estructura global de las actividades planteadas por los docentes durante nuestras observaciones. Para el análisis de los datos se utilizaron conceptos centrales de la Teoría de las Situaciones Didácticas (Brousseau, 2007). Así, se identificaron en las materias indagadas dos tipos de configuraciones del medio didáctico: un medio que resulta poco antagonista para los alumnos en las asignaturas B y C, y un medio demasiado antagonista en la asignatura A.

› *Resultados*

En las tres materias, registramos una predominancia de los cuestionarios como tarea central. En más de la mitad de las clases observadas (25/39) advertimos trabajo en clase en

² Por motivos de resguardar el anonimato y la confidencialidad de los participantes de nuestro estudio, en adelante denominaremos a estas asignaturas como A, B y C.

relación con ellos.

En las asignaturas B y C los docentes planteaban realizar en clase cuestionarios con consignas similares a las descriptas por Aisenberg (2005), que piden localizar información puntual en los textos. Para responderlos, estos profesores indicaban leer manuales y módulos, materiales producidos específicamente para los alumnos. En la Tabla 1, se muestra un ejemplo de estas consignas y la respuesta que puede hallarse en el texto indicado para contestarlas:

Tabla 1. Ejemplo de consigna de localización en la asignatura C

Consigna de localización	Fragmento del texto donde se localiza la respuesta
<p>¿Cuáles son las modalidades básicas de los paraísos fiscales?</p>	<p>“(…) En función de las diferencias centrales, se pueden establecer tres modalidades básicas entre ellos: los paraísos fiscales “clásicos”; los territorios de elevada fiscalidad que ofrecen ventajas fiscales a personas y entidades que ejercen sus actividades en el extranjero; finalmente territorios que disponen de centros de servicios complejos (en cuanto a telecomunicaciones, los bufetes para el asesoramiento a inversores, la disponibilidad de bases de datos, de conocimientos muy especializados necesarios para operar en la economía global y en especial, en las finanzas globales, entre muchos otros)”</p>

En cambio, en la asignatura A los cuestionarios propuestos requerían que los estudiantes contestasen preguntas que apuntaban al sentido global del texto. Estos se planteaban como actividades dentro del aula o en el marco de trabajos prácticos para realizar en los hogares y luego entregar al profesor. Para responderlos, los alumnos debían recurrir a un cuadernillo elaborado por un equipo de docentes del área de Sociales que reúne distintos materiales de circulación social: textos provenientes de libros, diarios y revistas de divulgación. La Tabla 2 ejemplifica una consigna de este tipo y detalla cómo su respuesta exige leer el texto en su totalidad e interpretar las ideas centrales.

Tabla 2. Ejemplo de consigna global en la asignatura A

Consigna global	Respuesta
¿Qué significa cuando [el autor] dice que hay que remitirse a la ideología, a los proyectos políticos, al pasado para comprender el presente?	Para responder se requiere leer todo el recorte para interpretar cómo el autor expone que los ciudadanos argentinos conciben usualmente la historia de su país, las consecuencias de esto y la propuesta que hace ante ello

Además de formular cuestionarios con consignas diversas, estos profesores también intervenían de diverso modo *antes* y *durante* esta actividad. En la asignatura B y C, los docentes hacían extensas introducciones orales en las que anticipaban, contextualizaban y relacionaban los temas con otros vistos con anterioridad, a modo de inmersiones previas (Aisenberg y otros, 2009). A diferencia de ello, en la asignatura A, el profesor presentaba sucintamente los contenidos: situaba el tema central e indicaba realizar la actividad. Durante el trabajo con los cuestionarios, si los estudiantes no podían responder las preguntas de localización, los docentes de las asignaturas B y C enunciaban la respuesta esperada o indicaban el apartado donde hallarla en el texto. El profesor de la asignatura A, en contraste, dedicaba diversos momentos de las clases a mencionar orientaciones generales que consideraba relevantes para el análisis de los textos de la materia: releer para profundizar la comprensión, subrayar con colores para jerarquizar y realizar anotaciones personales. Cuando lo consultaban, guiaba las respuestas sin explicitarlas directamente ya que, de acuerdo a lo declarado en la entrevista, buscaba que los alumnos construyeran sentido en forma autónoma.

Bajo estas diversas condiciones establecidas para la actividad de *leer para responder cuestionarios*, observamos también diferentes comportamientos de los alumnos. Los estudiantes escuchaban las introducciones de los docentes de las asignaturas B y C e interactuaban con los textos indicados. Por el contrario, en la asignatura A, la mayoría de los alumnos no daba muestras de atender al docente ni de disponerse a leer los materiales requeridos mientras que unos pocos intentaban cumplimentar lo pedido.

Paradójicamente, en ambos casos, los estudiantes respondían de igual forma, a través de la estrategia de *identificar y transcribir información* de los textos. En las asignaturas B y C, los cuestionarios solicitaban efectuar esa operación y los profesores, a su vez, promovían la localización de las respuestas. Esta actividad resultó familiar para los alumnos porque –según lo que dijeron en las entrevistas– a lo largo de su biografía escolar y en distintas materias, habían

debido realizarla reiteradas veces, llegando a acostumbrarse a ella. Presumimos que además, contaban con mayor experiencia previa en la lectura del tipo de textos allí propuestos: manuales y módulos. Entonces, el medio didáctico planteado por estos profesores no se les resistió ni les planteó un desafío cognitivo (Brousseau, 2007) sino que fue *poco* antagonista.

En la asignatura A, contestar preguntas que requerían una comprensión global de los textos representó para los estudiantes una actividad novedosa, presentada a través de un medio que les resultó *demasiado* antagonista. Los materiales que debían leer implicaban un desafío mayor para su comprensión dado que, al no ser particularmente escolares, fueron escritos presuponiendo ciertos conocimientos previos de los destinatarios (Lerner, 2001; Lerner y otros, 1997). Sumado a ello, la explicitación que el docente hizo de ciertas prácticas para analizar los textos –pero sin otorgar tiempo de clase para mostrar cómo ejercerlas– no alcanzó para que los alumnos las ejercieran por sí mismos. Desprovistos de herramientas para afrontar el problema, no consiguieron otorgarle sentido ni aceptarlo como suyo (Brousseau, 2007) y reiteraron la estrategia de reproducir información textual. Sin embargo, esta copia de fragmentos tampoco contestó las preguntas de los cuestionarios.

Ante estas dos situaciones, en las que los alumnos adoptaban roles de copistas, los docentes de estas materias actuaban de distinta forma. En las asignaturas B y C, se anoticiaban de esta reproducción textual en las puestas en común que planteaban en clase. Cuando los estudiantes leían en voz alta sus respuestas, estos docentes comenzaban a explicar los contenidos que allí aparecían y ofrecían ejemplos que los ilustraban, por lo que terminaban siendo protagonistas de la clase. Sin embargo, las voces de los alumnos también aparecían: si bien no se trabajaba en clase con sus interpretaciones, estas explicaciones orales fomentaban que los estudiantes preguntasen y comentasen sobre los temas con los profesores.

En la asignatura A, los escasos trabajos prácticos entregados al docente le revelaban la copia textual realizada por los estudiantes. Frente a ello, organizaba durante las clases espacios de devolución individual, en los que señalaba los errores de contenido, formales y tipográficos observados pero también valoraba positivamente lo producido (el esfuerzo realizado, el cumplimiento de la tarea, etc.), aprobando a aquellos alumnos que habían entregado el trabajo. No obstante, en esta instancia los alumnos permanecían en silencio.

A pesar de que los medios configurados por los docentes en estas tres materias difieren en que resultaron en un caso *poco* antagonista y en el otro *demasiado* antagonista para los alumnos, comparten una igualdad: en ninguno de ellos se propuso trabajar con las interpretaciones de los estudiantes acerca de lo leído. De esta forma, las voces de los profesores primaron como autoridades que desentrañaban el saber disciplinar tanto en las puestas en común (asignaturas B y C) como en las devoluciones individuales (asignatura A). Así, la vuelta a los textos que los estudiantes habían debido leer o los que habían escrito resultó innecesaria debido a que la validación de los conocimientos recayó en los docentes y no en dichos materiales.

> **Conclusiones**

La descripción efectuada en el apartado previo acerca de las diversas configuraciones del medio didáctico y el uso de la lectura y la escritura promovido permitirá discurrir respecto a algunos alcances y limitaciones de las actividades propuestas.

El medio didáctico poco antagonista construido en las asignaturas B y C fomentó que los alumnos contestaran en forma textual a los cuestionarios de localización, identificando la información pedida. Estas respuestas, al ser leídas en voz alta, funcionaban a modo de disparadores para las explicaciones orales de los docentes. Estas últimas, abundantes en ejemplos que resultaban comprensibles para los alumnos –de acuerdo con lo que estos afirmaron en las entrevistas–, impulsaban el surgimiento de sus voces a través de preguntas y comentarios. Puede decirse que en estas dos materias se habló en clase sobre el contenido, pese a que ese diálogo no llegó a convertirse en un intercambio y discusión de diversas interpretaciones sobre lo leído.

En la asignatura A, el profesor preparó un medio demasiado antagonista: los cuestionarios con preguntas globales situaban a los alumnos en la necesidad de interpretar un texto en su totalidad. No obstante, la ausencia de guía y retroalimentación docente durante ese proceso hizo que los estudiantes se encontraran solos, sin las herramientas necesarias para analizar esos materiales más difíciles y complejos, semejantes a aquellos que existen cotidianamente fuera de la escuela, para los cuales contaban con escasa o nula experiencia previa. Al intentar promover una lectura autónoma sin intervenir, este profesor gestionó la incertidumbre de los estudiantes (Brousseau, 2007) de un modo que impidió que estos reconstruyesen los contenidos disciplinares, tal como esperaba. Puede pensarse que en la gestión didáctica de esta situación, el docente omitió garantizar ciertos equilibrios fundamentales en las dialécticas certidumbre-incertidumbre y dificultad-facilidad (Brousseau, 2007). En la configuración de este medio, prevaleció la incertidumbre de los alumnos sobre qué hacer y la dificultad para responder esas preguntas globales.

Por ende, en ninguna de estas materias los estudiantes fueron intérpretes ni reconstruyeron por sí mismos o con sus pares el conocimiento disciplinar. Los profesores, al avalar esa reproducción de información en los cuestionarios sin proponer su reescritura o revisión y al imponer su propia interpretación de los temas en las explicaciones orales y en las devoluciones individuales, dificultaron que los alumnos asuman la responsabilidad de juzgar el valor de sus respuestas (Brousseau, 2007).

Nuestro análisis muestra que tanto en el caso de que los alumnos se enfrenten a un medio poco antagonista o demasiado antagonista, el uso epistémico de la lectura y la escritura aparece obstaculizado. Tanto si se proponen prácticas muy familiares o muy alejadas de sus conocimientos lectores y escritores previos, prevalece un uso reproductivo del leer y escribir: identificar y transcribir información. Cuando el medio les resulta poco antagonista (asignaturas B y C), los estudiantes reproducen la información pedida por las preguntas de localización. Al enfrentarse a un medio demasiado antagonista (asignatura A), actúan del mismo modo: identifican ciertas partes textuales que creen que contestan las preguntas globales y las copian.

Este accionar de los estudiantes revela que el funcionamiento de los medios estructurados por los docentes en ambos casos precisa redefiniciones si se quiere lograr la producción y/o

apropiación del conocimiento mediante prácticas de lectura y escritura. De lo contrario, la estrategia de identificar y transcribir información tiene altas probabilidades de seguir siendo empleada por los alumnos, principalmente porque les ha resultado eficaz a lo largo de su experiencia escolar (Brousseau, 2007): siempre que la utilizaron fueron aprobados académicamente por los profesores.

› **Bibliografía**

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-31.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. A. Siede (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., y Olgún, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 93-129.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 207-229. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a12carlino.pdf>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis*, 4(7), 67-86. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557/2671>
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S., y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Recuperado del sitio de Internet del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, G., Izuzquiza, V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Textos en contexto* (Nº 6, pp. 95-110). Buenos Aires: Lectura y Vida. Recuperado de <http://sites.google.com/site/jornadastgiceolem/universidad>

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística (GCBA) (2009). *Informe de vulnerabilidad social (IVS). Documento metodológico*. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3), 6-19.
- Lerner, D., Levy, H., Lotito, S., Lobello, S., Llorente, E., y Natali, N. (1997). *Leer textos difíciles. Documento de trabajo Nº4. Actualización curricular en Lengua*. Ciudad de Buenos Aires: Dirección de curriculum, Secretaría de Educación. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>
- Rosli, N. y Carlino, P. (en prensa). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos* [ISSN 0718-070], Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En H. Alagia, A. Bressan y P. Sadovsky, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática* (pp. 13-68). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

El material didáctico en la escuela media: El caso de una profesora de Geografía

SCARPECCI, Luciana/ U.N.Co -silhafford@gmail.com

MALAMUD, Marcela/ U.N.Co

HAFFORD, Silvia/ U.N.Co

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: escuela media-material didáctico-cuadernillo*

> Resumen

El presente escrito, se desprende del proyecto de investigación La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en estudiantes del Nivel Medio, que llevamos a cabo desde el año 2010 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. Este proyecto estuvo dirigido por la Mg. Diana Martín y co-dirigido por la Mg. Rita De Pascuale. El marco teórico y metodológico se sustenta en los enfoques socioculturales, en la perspectiva de la cognición distribuida, con énfasis particularmente en los aportes de la Teoría de la Actividad. El equipo de investigación, focaliza la mirada en la comunicación didáctica. En orden de reconocer su complejidad, se optó por trabajar la comunicación didáctica desde dos unidades de análisis: vínculos interpersonales y material didáctico. Tomando el material didáctico como unidad de análisis, hemos podido observar que el material que recurrentemente circula en los salones de clases es la fotocopia. Analizando los diferentes usos de la misma, fue posible ubicarla como componente central de la clase, guión a partir del cual se organizan las distintas actividades didácticas, o como complemento de ésta. A su vez reconocíamos un uso ligado a la resolución de preguntas burocráticas y otro en el que a partir de las fotocopias se avanza en el desarrollo del tema a partir de las preguntas y los diálogos que formulan recíprocamente docente y alumnos.

En esta línea se inscribe el presente trabajo en el que analizaremos la tarea que realiza una profesora de Geografía de 5to año de una escuela de Nivel Medio de la ciudad de Cipolletti (Río Negro), quien tomando como base distintas fotocopias elabora un cuadernillo a través del cual sustenta su propuesta de enseñanza. Este cuadernillo se constituye en el guión central de la clase, conformando un nuevo texto didáctico, a partir del cual se desarrollan las distintas actividades.

> Precisando algunos conceptos

Para una mayor comprensión de nuestra línea de trabajo creemos necesario señalar que consideramos a los materiales didácticos como instrumentos de mediación -físicos o simbólicos- en las prácticas de enseñar y aprender. Estos instrumentos permiten codificar la selección de cultura que realiza el/la docente a partir del currículum prescripto proponiendo un formato pedagógico de acuerdo a la intencionalidad de su enseñanza.

Recuperando los aportes de la Teoría de la Actividad, entendemos que el/la docente, en la construcción del material didáctico, se ve influenciado/a por los diferentes componentes del Sistema de Actividad. Una comunidad de prácticas específicas se define por ciertos elementos: un sujeto, un objeto e instrumentos al interior de una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo (Engeström, 2001.) Desde este paradigma, cuando uno de los elementos se modifica, todos los demás se transforman. Una decisión del/la docente, en relación a una planificación, a la intención de dar un material y no otro, o de elaborar un cuadernillo en este caso, afectaría las interacciones entre el/la docente y los/as estudiantes, estudiantes y material didáctico (instrumentos).

Por otra parte, Área Moreira (2002) plantea que el material curricular es tanto aquel que utiliza el/la docente como apoyo a su propuesta como el utilizado para facilitar el aprendizaje del/la estudiante. Refiriéndose a los enfoques acerca del uso de los materiales, el autor diferencia entre una mirada tecnicista del material, es decir el material es elaborado por expertos para ser aplicado en el aula por el/la docente y una perspectiva práctica o deliberativa en la que es el/la docente quien decide acerca de los materiales que considera adecuados a su propuesta didáctica.

El material puede ser simplemente portador de información o puede demandar de los/las estudiantes el desarrollo y utilización de estrategias y operaciones cognitivas más complejas al poner en juego otras habilidades; es decir que la utilización de los materiales exige a los sujetos la decodificación de los mensajes simbólicamente representados.

“Cada medio por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los alumnos que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado”. (Área Moreira 2002:3.)

Martínez Bonafé, (2002) plantea que existen diferentes niveles posibles de análisis de los materiales didácticos. Uno de dichos niveles alude a los contenidos, en cuanto a su selección, presentación, organización, etc.

En relación a lo anterior, Área Moreira (Ob. Cit.) realiza un interesante aporte al señalar que la posibilidad de que determinados materiales promuevan el aprendizaje de los/as estudiantes dependería de la interacción de tres variables: una interna de los medios, es decir la información que transmiten, el sistema de símbolos y los modos de estructuración y representación simbólica de la información; otra relacionada con los sujetos que aprenden como conocimientos previos, estilos y habilidades cognitivas, actitudes, intereses, motivación, etc. y la última relacionada con el contexto de uso de esos medios, es decir las demandas de la tarea, las estrategias instructivas y la interacción que se da entre los

materiales, el/la docente y los/las estudiantes. Este esquema es el que orientó nuestro análisis de la tarea de la docente de geografía.

› *Un nuevo texto didáctico*

Tal como hemos mencionado y como parte de su construcción metodológica [2], la profesora arma un cuadernillo valiéndose de diversas fuentes: libros de texto, artículos periodísticos, etc., con los que va abordando las distintas unidades didácticas para el desarrollo de su asignatura, Geografía Económica. Esto le permite elegir lo que a su criterio es más adecuado según los propósitos que orientan su enseñanza.

En este caso podríamos pensar que el cuadernillo elaborado por la docente cumple una doble función: es herramienta de trabajo de los/as estudiantes y también organizador de la tarea de la docente. Al ser la profesora quien decide acerca del armado del cuadernillo a utilizar se posicionaría en la perspectiva práctica o deliberativa de la que habla Área Moreira (2002).

Coincidiendo, a su vez con el planteo de Edelstein (1996) dado que podríamos decir que en la construcción de dicho cuadernillo hay una intencionalidad de la docente, puesto que adopta una perspectiva axiológica en el sentido de visiones de mundo, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad que tiene su expresión en la elección y selección que realiza de este material. Al hacer esta selección la docente va conformando un nuevo texto didáctico que modifica los textos originales. A su vez acompaña este nuevo texto con guías de lectura y propuestas de actividades.

A partir de las variables mencionadas por Área Moreira (Ob. Cit.) y los aportes de Martínez Bonafé (Ob. Cit.) analizaremos en primer lugar la estructura interna del cuadernillo tomando para ello la unidad didáctica referida a la Globalización. En relación a esta variable consideramos que el cuadernillo utilizado por la profesora posee un carácter integrador e interdisciplinar ya que incluye contenidos correspondientes a distintas áreas de conocimiento, que son abordados desde aspectos políticos, económicos, históricos, sociales y culturales. Esto permite generar cierta amplitud conceptual a partir de un eje estructural – la globalización – en constante relación con sub-temas tales como caracterización histórica, comercio internacional, bloques económicos, etc.

En cuanto al formato y presentación, el cuadernillo posee títulos introductorios generales y subtítulos, presentados en diferentes tamaños, así como conceptos más importantes resaltados en negrita. El texto se organiza a través de un proceso de complejización partiendo de una idea principal y ampliándola a lo largo del material, es decir que la información se va desarrollando siempre alrededor del concepto central y se complementa a través de diferentes hipertextos tales como gráficos, imágenes, actividades complementarias, mapas, sugerencia de películas, etc. Esto da cuenta del uso de diferentes lenguajes y símbolos que brindan ciertas claves de lectura, no sólo a través de un lenguaje escrito sino también a nivel visual como imágenes de hechos o situaciones reales, dibujos, cuadros comparativos y tablas.

Refiriéndose a los hipertextos, Burbules (2001) menciona que invitan activamente a leer el material de múltiples maneras facilitando dicha tarea. Es posible decir que el cuadernillo que venimos analizando es un texto que admite distintas profundidades de lectura, permitiendo leer sólo el texto central o complementarlo con los apartados secundarios, las películas sugeridas, etc. De este modo es el lector quien opta por diferentes recorridos de lectura, quien creando su propio texto, realiza abordajes que no implican necesariamente un orden secuencial, a la vez que permite iniciar dos o tres lecturas en forma simultánea.

En palabras de Burbules (2001): “Es un modo de hacer asociaciones laterales además de lineales, de conectar ideas y texto, mediante enlaces y yuxtaposiciones.”

En definitiva, esta lógica de lectura múltiple y en simultáneo estaría respondiendo a nuevos parámetros que se corresponden con las estructuras de las páginas web, blogs, links, promoviendo el uso de diferentes sistemas simbólicos, con los que, las nuevas generaciones están familiarizadas.

En relación a esto, entendemos que el trabajo con este tipo de cuadernillo permite potenciar las habilidades intelectuales de los/as estudiantes al poner en juego distintas estrategias para lograr una mejor comprensión del contenido.

Tal como expresa Área Moreira (2002): “... los sujetos no sólo adquieren conocimiento sobre los contenidos o información semántica que se ofrece, sino también sobre el tipo de actividad y habilidad intelectual necesaria para la adquisición de los mensajes.” (P. 2)

› *El nuevo texto y las actividades didácticas*

En el apartado anterior hemos descripto y analizado las características principales del cuadernillo elaborado por la profesora. A continuación centraremos nuestra mirada en las actividades didácticas que la docente puso en juego a partir del trabajo con el cuadernillo. Entendemos a las actividades didácticas como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y alumnos en función del sentido del aprendizaje que se desea promover.iii

De este modo, las acciones de la docente se concretan en sus estrategias metodológicas. Rita De Pascuale (2003), mencionando a Andy Hargreaves, plantea que hablar de estrategias metodológicas implica reconocer que el/la docente realiza una actividad constructiva y creativa construyendo relaciones significativas “entre las características de la sociedad y los problemas del salón de clase” (p.6). Las estrategias se convierten en soluciones creativas a los problemas con los que el/la docente debe enfrentarse en la enseñanza.

La autora caracteriza a las estrategias metodológicas según su exigencia desde el punto de vista cognitivo, en estrategias de reproducción y estrategias de reconstrucción. Estas últimas, poseen propósitos vinculados con la necesidad de quebrar, transferir o adquirir conocimientos. Ambas pueden complementarse sin ser necesariamente excluyentes una de la otra y contribuyen a la construcción del conocimiento de los/as estudiantes.

Estas distintas estrategias metodológicas favorecen el establecimiento de determinadas relaciones del sujeto con el conocimiento. En relación a esto, Verónica Edwards (1985) plantea que la forma en que circula el conocimiento en el aula promueve en el/la estudiante relaciones de interioridad o exterioridad con dicho conocimiento.

Creemos importante mencionar que, si bien las estrategias de reproducción están más ligadas a una relación de exterioridad con el conocimiento y las estrategias de reconstrucción a una relación de interioridad, tal como hemos señalado, en el salón de clase las estrategias muchas veces se complementan e interrelacionan para favorecer la reconstrucción del conocimiento.

La docente que analizamos utiliza, en algunos casos estrategias de reproducción como paso necesario o complemento para favorecer y generar estrategias de reconstrucción. Es decir, en algunos momentos recurre a preguntas que exigen respuestas textuales y específicas de lo que desarrolla el cuadernillo para luego elaborar actividades que permitan la construcción creativa de respuestas más complejas e independientes del material didáctico.

Para analizar las preguntas que aparecen planteadas en el cuadernillo, seguimos a Edith Litwin (2008) quien agrupa las preguntas que realizan los/as docentes según distintos niveles de complejidad. Así, en el cuadernillo aparecen preguntas iniciales que se proponen facilitar y reconocer la comprensión de los/as estudiantes y otras que implican mayores desafíos cognitivos como por ejemplo, resolución de situaciones problemáticas, elaboración de conceptos teóricos, análisis y relaciones entre diferentes conceptos.

Como instancia de evaluación y cierre de la unidad, la docente propone que los/as estudiantes, organizados/as en pequeños grupos, presenten los distintos bloques económicos estudiados. Para ello les entrega una guía orientativa de los puntos que deberán tener en cuenta y pide una presentación en Power Point.

En función de lo observado en cada presentación podemos decir que ningún grupo pareció tener dificultades en el armado del Power Point; todos fueron muy creativos e incluyeron además de textos, imágenes, gráficos y tablas comparativas. Sin embargo las presentaciones de los/as estudiantes, en la mayoría de los casos, se limitaron a leer lo que estaba escrito en dicho PowerPoint sin ampliarlo y sin establecer relaciones entre los temas.

En la entrevista final realizada a la docente, nos mencionó que los había visto entusiasmados con la elaboración del trabajo y su presentación pero que a la vez esperaba un trabajo con mayor nivel de elaboración. Podríamos pensar que el Power Point, tal como fue presentado por los/as estudiantes, estaría reemplazando a la vieja lámina con que tradicionalmente se sostiene una exposición, y el producto final en este caso se asemejó bastante a la antigua tarea de “dar lección”.

En este sentido, Duseell (2011) refiriéndose a algunas críticas que se le realizan al uso del Power Point señala que:

“... el programa controla el contenido, militando contra la comunicación de ideas complejas a favor de punteos simplistas proyectados en una pantalla” (Tufte, en: Petroski, 2006: 36). “El riesgo es que estas presentaciones promuevan un pensamiento superficial, asociados a frases cortas y

contundentes que no permiten argumentos más desarrollados ni narraciones que articulen distintos ítems.” (p.64).

Las nuevas tecnologías abren posibilidades impensadas años atrás, se transforman en puertas de acceso a nuevos conocimientos e informaciones. Sin embargo su sola presencia no garantiza innovación pedagógica. Tal como señala Litwin (2005) la tecnología limita o enmarca, potencia o banaliza la propuesta pedagógica.

Las tecnologías, al decir de Silvia Bacher (2012), propician una oportunidad para acompañar la construcción de nuevos modelos educativos en tanto sean incorporadas con sentido pedagógico a la tarea escolar y en cuanto se las integre desde una perspectiva social. El saber instrumental entra en disputa con el efecto transformador que requiere la educación.

En relación a esto último, numerosos autores analizan el uso actual de las tecnologías en las aulas y plantean el predominio de usos más conservadores, ligados a seguir haciendo mejor lo que ya se está haciendo. En términos de Adell (2013) se trata de usos instructivistas de la tecnología en contraposición con usos constructivistas de la misma.

En palabras de Dussel (2011):

“Pese a ser usuarios frecuentes de las tecnologías, los usos pedagógicos todavía adolecen de poca imaginación y de mucha continuidad o aún empobrecimiento respecto a lo que se hacía con el conocimiento en la cultura impresa.

Todo esto subraya la importancia de más acompañamiento en la producción de recursos y en la generación de políticas didácticas que permitan armar otro repertorio de prácticas en el uso de nuevas tecnologías.” (p.85)

> *A modo de cierre*

A lo largo de este trabajo hemos analizado las características del cuadernillo elaborado por la docente así como algunas de las actividades que se propusieron a partir del mismo, en particular la elaboración y presentación de un Power-Point como soporte de la exposición de cierre de la unidad. Este análisis nos permitió considerar al material didáctico, no sólo como una parte fundamental de la práctica docente, sino también como un elemento central en la reflexión sobre dicha práctica. Esto da cuenta de la importancia de considerar a los materiales didácticos ya no desde una perspectiva tecnicista sino desde todos los aspectos que entran en juego al momento de pensar una propuesta pedagógica.

En relación a las nuevas tecnologías, hemos dado cuenta de un predominio de prácticas orientadas a “hacer mejor lo que ya se hace” por sobre prácticas de enseñanza transformadoras. Al respecto Dussel (2011) se pregunta, si no se tratará de vinos viejos en odres nuevos.

Por otra parte, Philippe Meirieu (2001) advierte sobre el riesgo que implica “la fascinación de la herramienta” (p.109) puesto que aleja al/la docente del sujeto que aprende y le brinda cierta estabilidad, funcionando en algunos casos como efecto placebo.

Dicha fascinación resulta aún más evidente en el caso de las nuevas tecnologías que a menudo aparecen como tabla de salvación a los problemas actuales de la escuela. En ese sentido Adell (2013) propone pasar de la fascinación por la tecnología a la fascinación por la pedagogía.

Para finalizar nos resulta importante destacar que la mejor enseñanza no garantiza necesariamente el mejor aprendizaje. “La enseñanza es un intento, una tentativa, un ensayo. Entre la enseñanza y el destino de lo enseñado (dado/repartido), parece haber un hiato, un cierto no saber a priori sobre el resultado del intento.” (Alliaud, A. y Antelo, E. 2009: 20).

En definitiva, el “mejor material” tampoco garantizaría la mejor enseñanza o el mejor aprendizaje, ya que se trata de un complejo entramado de elementos que entran en juego.

› *Referencias bibliográficas*

- Adell, J. *Usos constructivos de las Tic en el aula*. Video conferencia. Recuperado en www.ibertic.org/jordiadell.php. <https://www.youtube.com/watch?v=3I0cvGXAdok>
Extraído el 26/08/13
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Área Moreira, M. (2002). *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología*. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. Disponible en: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-ConcepMed.htm> (junio 2005)
- Bacher, S. (2012). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.
- De Pascuale, R. (2003). Estrategias Metodológicas. Ficha de Cátedra. Face, UNCo.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Santillana.
- Edelstein, G. (1996). La construcción metodológica. En: Camilloni y otros. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1993) “Los sujetos y la construcción social del conocimiento” [Revista colombiana de educación](#). Nº 27 Págs. 23-68.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin & Lave (comps.). *Estudiar las Prácticas Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen. En *El oficio de enseñar*. (pp.141-160). Buenos Aires. Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *¿Cómo analizar los materiales?* Cuadernos de Pedagogía. Nº 203. (pp. 14-18).
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Granada: Octaedro.

i Este concepto ha sido trabajado en escritos anteriores tales como “Los materiales didácticos y su vinculación con las actividades didácticas” De Pascuale, R; Malamud, M; Hafford, S y Scarpecci, L. Presentado en las Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas, acuerdos, Tensiones y Desencuentros. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. 11- 13 de agosto 2011.

ii Hacemos referencia a lo trabajado por Gloria Edelstein (1996) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” En: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.

iii Dicho concepto lo hemos venido desarrollando en un anterior proyecto de investigación “*La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas*” Dirigido por la Mg. Diana Martín y co-dirigido por la Mg. Rita De Pascuale (C092).

iv La autora clasifica las preguntas según su grado de complejidad, en cuatro niveles diferentes: el primer nivel refiere a las preguntas más simples dirigidas a la opinión de los/as estudiantes; un segundo nivel de complejidad remite a la diferenciación o análisis (más allá de la información obtenida por el material); el tercer nivel de preguntas alude a la evaluación que realizan los/as estudiantes para encontrar la mejor solución y finalmente el cuarto nivel de complejidad busca generar teorizaciones o abstracciones.

Por otro lado, Litwin (2008) sostiene que las preguntas que orientan al alumno, que le ayudan a pensar, son aquellas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico, permitiendo la construcción de niveles cada vez más complejos en el proceso de aprendizaje.

Pedagogía Conceptual o Performática. Las prácticas inclusivas en la escuela media: posibilidades, alcances y resistencias

ZORZANO, Verónica / Colegio N° 4 DE 9 Nicolás Avellaneda-veronicazorzano@gmail.com

MELO, Mónica / Colegio N° 4 DE 9 Nicolás Avellaneda-monica.melo@bue.edu.ar

Eje: Estudios sobre problemas y desafíos en la escuela secundaria

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

» - *Palabras claves: performance, prácticas de inclusión, transformación institucional*

» *Resumen*

La **pedagogía conceptual o performática** consiste en pensar al **aprendizaje** como un **momento de intercambio e intervención** para el cual es necesario poner en el centro de la acción al objeto de estudio para que sea intervenido por todos los actores que participen del **espacio de aprendizaje**. Para ello es necesario establecer un **principio de igualdad de saberes**, en tanto lo que alguien no conoce otro lo puede reponer. Se retoman diversas técnicas de arte conceptual para pensar los espacios de aprendizaje como aquellos que posibilitan a los diferentes actores conectarse con los propios saberes. Esto se logra a través de las emociones y los sentidos formando personas capaces de resignificar su objeto de estudio.

» *Introducción: El oxímoron de la inclusión*

Los docentes, militantes pedagógicos, transitamos los espacios educativos con la intención de transformarlos entendiendo que la escuela funciona en nuestro medio social y cultural como un elemento constitutivo que atraviesa a las personas contribuyendo fuertemente en la conformación de la identidad tanto individual como colectiva.

La escuela es desde su origen un instrumento del Estado y en ese sentido se constituye en un agente transmisor de 'discursos' que se convierten en aprendizajes culturales que se ponen en funcionamiento dentro y fuera de la Institución escuela. Allí se transmiten contenidos específicos de diferentes disciplinas en forma explícita, pero también de manera implícita se enseñan modos de comportamientos, acomodación y sometimiento que son constitutivos de la personalidad de los seres que la atraviesan. Estas prácticas están naturalizadas y poco se discuten. Puede ser que se debatan los contenidos de las currículas, ciertas metodologías y tal vez los lineamientos, pero no se

discuten, ni visibilizan las prácticas vinculadas a la violencia institucional, al sistema de premios y castigos, a los modos en que se crean los vínculos, a la incongruencia entre los discursos y la práctica. Incongruencia que también heredamos junto con otras tradiciones desde los orígenes.

Poner en funcionamiento prácticas inclusivas en nuestra escuela hoy es una tarea gigantesca compleja en tanto que convergen fuerzas contrapuestas que ponen en crisis las prácticas concretas. La tensión se produce entre los nuevos lineamientos educativos propuestos en la Nueva Ley de Educación y lo que ocurre concretamente en las aulas. Mientras que la ley habla de inclusión, la escuela en la práctica continúa siendo expulsiva, aun cuando los diferentes agentes sepamos que uno de los puntos centrales de dicha ley es que hace obligatorio el nivel medio, con lo cual obliga a todos ellos adolescentes a terminar la escuela secundaria. Mientras tanto los docentes de escuelas medias continúan insistiendo en mantener tradiciones de enseñanza basadas en pedagogías de base elitista con objetos utilitarios ancladas en la idea de progreso. Pero además las políticas educativas refuerzan estas prácticas haciendo aún más amplia la distancia entre el discurso y la acción concreta. Frente a un discurso 'políticamente correcto' una práctica tangencialmente opuesta, groseramente incorrecta, increíblemente sostenida por gran parte de los actores del ámbito educativo.

La educación hoy no es de calidad, pero difícilmente lo sea algún día si continuamos visibilizando, ocultando, distorsionando y mintiendo, mientras continuemos escribiendo aquello que jamás seremos capaces de poner en práctica.

Es inadmisibles que a pesar de defender desde el discurso, las garantías de las leyes, la mayoría de los docentes de escuela media no son capaces de cumplir con las pautas propuestas en la Nueva Ley de Educación. Y esto ocurre por diversos motivos: porque muchos no la han leído, porque sus propias experiencias escolares interfieren, porque no quieren que la escuela sea inclusiva, porque hay estudiantes a los que no les quieren enseñar. Basta transitar las salas de profesores para enterarse de que estos que enumeramos son los motivos por los cuales la inclusión termina siendo exclusión. Un oxímoron tristemente lamentable.

En este marco los docentes conceptuales-performáticos actuamos como agentes visibilizadores de dichas incongruencias, planteando tensiones que sorprenden e incomodan. No nos acomodamos nunca a lo dado, a lo rutinario, a lo estructurado, partiendo del conocimiento en común y el intercambio activo para romper con las jerarquías en las situaciones de aprendizaje.

Para ello planeamos líneas de acción basadas en la elasticidad, la creatividad, el intercambio colectivo y la constante improvisación creativa desechando cualquier método estanco basado en programas o planificaciones cerradas. Los programas los inventamos diariamente ajustándolos a las circunstancias, las necesidades, y las búsquedas de los estudiantes que tenemos delante o proponiendo diferentes disparadores que generen curiosidad o que les permitan a los estudiantes soltarse y animarse a compartir lo que saben. Luego lo escribimos en situaciones de evaluación reflexiva.

Creemos que mientras no se rompa la lógica del esfuerzo como pesada carga que hay que atravesar, y de consumo en el aprendizaje, nunca se nivelan los conocimientos comunes. El conocimiento no se construye a partir de prácticas sarmientinas que asumen que el maestro tiene

una misión similar a la del sacerdote que enseña que sufrir es indispensable para alcanzar el cielo del progreso. Es más los docentes conceptuales-performáticos no enseñamos más bien podríamos decir que siempre nos encontramos en situaciones de aprendizaje. Para ello nos valemos de herramientas propias del arte y el juego y las conjugamos con los objetos de análisis o de observación a fin de aprenderlos, recrearlos, reinventarlos.

› *Metodología: La pedagogía conceptual o performática*

La pedagogía conceptual o performática consiste en pensar al aprendizaje como un momento de intercambio e intervención para el cual es necesario poner en el centro de la acción al objeto de estudio para que sea intervenido por todos los actores que participen del espacio de aprendizaje. Para ello es necesario establecer un principio de igualdad de saberes, en tanto lo que alguien no conoce otro lo puede reponer.

Estas prácticas pedagógicas reivindican el placer del descubrimiento en escenas de construcción colectiva, aprender genera placer al individuo que se enfrenta al objeto, pero poder compartir ese placer es aún más placentero.

Retomando diversas técnicas de arte conceptual pensamos los espacios de aprendizaje como aquellos que posibilitan a los diferentes actores conectarse con los propios saberes a través de las emociones y los sentidos haciéndolos capaces de resignificar el objeto de estudio. Darle espacio a las emociones le da al objeto cierto halo de vida que lo hace más atractivo, más cercano, más humano.

El objeto es pensado como un objeto de arte, es observado y comprendido como tal, por lo tanto indefectiblemente va a producir un efecto en el interlocutor. Así como lo produce en un espectador que observa una escultura, o que ve una obra de teatro, o que escucha una canción o que es asaltado por alguna expresión de arte callejero. Pero además este objeto está allí para ser intervenido, para ser recreado, reinventado por todos. Está allí en la escuela y cualquiera de nosotros puede aprehenderlo, modificarlo o transformarlo. Así como cada uno de los actores se verá transformado luego de la interacción. La escuela media debe ser un espacio de transformación y construcción de conocimiento y nada debe envidiarle a otros ámbitos considerados 'superiores' como la Universidad o el nivel terciario.

La transformación educativa sólo va a realizarse en la medida en que vayamos desactivando esas prácticas que reproducen perversiones asociadas al poder y el sometimiento, al control, al castigo y al consecuente supuesto premio. Sabemos bien que todas estas prácticas no generan situaciones de aprendizaje genuino sino que son mero adoctrinamiento en pos de amansar lo que Sarmiento llamaba barbarie.

Los docentes conceptuales-performáticos también reivindicamos la barbarie. No suscribimos bajo ningún punto de vista a la idea de comunidades culturales superiores. Adoramos la diferencia y la valoramos desde todos los aspectos posibles. Y ponemos en el centro de la escena aquellos aspectos, elementos, personajes o personas culturales que han sido sistemáticamente

escondidos, negados, silenciados y discriminados, pero NO DESDE EL DISCURSO POLÍTICAMENTE CORRECTO SINO DESDE LA ACCION CONCRETA QUE RESUENA, MOLESTA E INCOMODA, porque valorar las voces silenciadas en la escuela sigue siendo complejo y sigue generando incomodidad a todos los actores, inclusive en gran medida a los mismos estudiantes.

Los **militantes docentes performático conceptuales** no corregimos las 'faltas de ortografía' y ponemos en discusión las reglas ortográficas y gramaticales, y traemos al centro de la escena voces de diferentes lingüistas y las intervenimos. Creemos que hay que barbarizar la educación media y las academias civilizadas, que hay que salir a intervenir todos los espacios posibles, haciendo propicio cualquier lugar para el aprendizaje, desde el patio del colegio, el hall o la plaza más cercana.

Los militantes docentes performáticos intervenimos junto con los estudiantes secundarios los graffiti de las paredes del colegio plagados de violencia y prejuicios. Armamos instalaciones en el hall del colegio y lo ensuciamos con libros atados, llamas de papel, poemas sobre libros quemados que escribimos entre todos para conmemorar el 24 de marzo y recordar la censura que pesaba sobre poetas y periodistas durante la dictadura militar.

Somos expertos en incomodar por eso armamos clases públicas en la vereda del colegio y discutimos sobre políticas educativas con los vecinos e invitamos a académicos y discutimos con ellos a la vez que con los estudiantes secundarios, mientras muchos de nuestros colegas corrigen en rojo 'pruebas' en la sala de profesores y completan planillas con notas que estigmatizan y clasifican y estancan.

Tanto defendemos la barbarie que confiamos en nuestros estudiantes y les encargamos que preparen escenas de lectura para llevarlas a cabo también en la vereda o en la plaza. O les damos aerosoles para que escriban poemas en las paredes arriba del clásico 'Puto' o 'Rivera manda'. Somos tan bárbaros que nos abrazamos con cualquiera y seguimos invitando a los docentes o estudiantes civilizados a compartir acciones y desacartonarse, a experimentar el verdadero placer de aprender a través de las emociones, a dejar afuera el maltrato y la violencia, a instalarse una sonrisa, a compartir todo lo que tenemos, a intercambiar, a vivenciar el aprendizaje. Somos tan bárbaramente inclusivos que discutimos con el rector, lxs studentxs, el supervisor, lxs compañerxs acerca de pedagogía y antipedagogía.

El primer paso para la inclusión es la transformación. Las prácticas pedagógicas van a transformarse y nadie debe quedarse afuera. Todxs los actores deben formar parte de ese proceso de transformación. La resistencia a la transformación es enorme, y en gran medida tiene que ver con el miedo y el sentimiento de inseguridad que genera lo nuevo, lo desconocido, la sorpresa. Las personas en general no están acostumbradas a sorprenderse, a liberar las emociones, a inventar sobre la marcha. Nuestra cultura es la de la seguridad y las garantías. Deshacer años de prácticas pedagógicas basadas en la idea del maestro transmisor de saberes es sumamente complejo, se hace difícil hasta para los mismos estudiantes, que se resisten a sacar los bancos del medio, a moverse, a sentarse en el piso, a escribir sin consignas. Despegar al proceso de aprendizaje de la institución-escuela como espacio de adiestramiento, lo es todavía más, está práctica va de la mano de la idea de progreso. Pensar una escuela inclusiva de verdad resulta imposible para algunos que consideran el

progreso no es para todos. Por eso para transformar hay que deconstruir prácticas, aprendizajes y creencias culturales.

› *El cuerpo como arma*

Los docentes conceptuales-performáticos inventamos constantemente armas de construcción masiva y tenemos desde susurradores hasta fanzines. Pero una de nuestras armas fundamentales es nuestro propio cuerpo. Nuestro cuerpo con todo lo que sintetiza habita siempre espacios incorrectos, siempre estamos en otra parte, en algún borde, conjugado espacios, inventando modos de movernos. Nuestro cuerpo se mueve y no somos capaces de pedirle que se quede quieto, posee una autonomía inquieta que desconcierta e incomoda, que pone en tensión y habilita a otros cuerpos a desobedecer mandatos y dejarse llevar por el impulso creativo y feliz.

El cuerpo es para el docente performático la más potente de sus armas por eso constantemente lo transforma por dentro y por fuera y lo libera adecuándolo al otro, a los otros cuerpos con los que interacciona. Para nosotros la presencia de otros cuerpos es indispensable para aprender e intensificar el intercambio, cuanto más diversos sean esos otros cuerpos mejor más intensos serán los aprendizajes. Aprender a confiar en los otros y a liberarnos de prejuicios es fundamental para ser un docente performático. Nuestros cuerpos tienen oídos que escuchan, por eso nunca descartamos ningún aporte, todos sirven para construir aprendizajes nuevos, para reflexionar sobre prácticas perversas o violentas, para imaginarnos otros modos de vincularnos despojados de rencores y odios, para deconstruir todas esas construcciones culturales que derivan en la exclusión, la indiferencia, el encierro y el castigo.

› *Una experiencia concreta de inclusión y calidad.*

Fanzines: “Que mi escritura sirva para despertar conciencias”

Durante el segundo trimestre, luego del receso escolar quisimos reflexionar, conocer, escribir y divulgar nuestros pensamientos y nuestras convicciones. Para eso aprendimos junto a nuestrxs jóvenes una herramienta que se reinventa cada vez que se la usa, “una verdadera arma de construcción masiva”, como diría Marjane Satrapi. Estamos hablando del fanzine: una pequeña revista autoeditada, hecha con pocos materiales, en formatos pensados para fotocopiar y que casi siempre circula con un seudónimo o directamente sin ninguna firma.

En los primeros encuentros leímos un fanzine que se autoexplica, un fanzine que narra los momentos históricos en que fue creado y usado, además de dar tips para realizarlo y para su divulgación. A este primer material lo confeccionamos porque nos parece importante (desde nuestra perspectiva pedagógica) construir junto a nuestrxs estudiantes lo que les proponemos que descubran y solemos comenzar las actividades y propuestas con metalenguajes: enseñamos, mostramos, desde el lugar de la acción, de la performance, de la palabra que tiene bordes, color y

peso. Hacemos lo que aprendemos y enseñamos lo que hacemos.

También compartimos videos acerca de cómo hacer diferentes fanzines, videos sobre la historia del fanzine español de postguerra y varios videos muy cortitos de otros estudiantes que suben a la red sus fanzines digitales y artesanales.

Una vez hecho este recorrido, leímos fanzines de estudiantes de otros colegios públicos y de estudiantes que están cursando la secundaria en la modalidad de educación en contextos de encierro.

El fanzine se construye con una idea por transmitir, con una convicción que quiere ser escuchada, con una confesión que desea que nuestras formas de pensar sean diferentes, que nos sintamos provocados e interpelados por esa persona que grita desde el papel y que es narrador, dibujante, poeta.

Durante semanas, nos juntamos a trabajar en distintas aulas; rotábamos, juntábamos a quinto con segundo, a los terceros en una séptima, a los cuartos y a un segundo y así. Siempre nos ha parecido extraña y ajena esa necesidad de dividir a los grupos por edades o supuestas capacidades, solo precisamos jóvenes reunidos trabajando con un objetivo creativo para darnos cuenta que esas divisiones son ficcionales y que se trabaja mucho mejor cuando los jóvenes más grandes les explican conceptos o maneras de solucionar un obstáculo a los más pequeños y además, estos los entienden más que a nosotros y los comprenden rápidamente sin necesidad de la intervención de un adulto en ese empoderamiento.

Partimos de una hoja A4 doblada y numerada de tal forma que queden 16 carillas para trabajar. A partir la idea que se quiere transmitir, se van realizando diversas manifestaciones artísticas: collages, dibujos, se inventan tipografías, se extraen frases de libros como citas de autoridad y se hace entre varios o de manera individual. Luego a ese trabajo original se lo fotocopia, se cortan las páginas de a pares y finalmente se engrapan los ejemplares y quedan listos para su circulación.

También compartimos la experiencia con nuestros compañerxs para que puedan retomarla quienes tengan ganas de realizar nuevos fanzines, nuevas experiencias de autoedición con otrxs estudiantes.

› *Cómo aprender en la diversidad con calidad*

Las aulas de la escuela media hoy albergan a adolescentes de diferentes espacios culturales, países y barrios con particularidades distintivas. Comprender que el lugar geográfico en el crecemos pasa a formar parte de nuestra identidad es fundamental para hacer del espacio de aprendizaje un lugar rico. Traer a colación estos aspectos es lo primero que debe hacer un docente performático-conceptual, y al mismo tiempo darle relevancia a lo importante que es conocernos para construir conocimientos. El problema principal a la hora de poner en valor aspectos de las diversas culturas de las que provienen los estudiantes son los prejuicios que atraviesan todo el tiempo los vínculos, prejuicios que a su vez están cargados de violencia y desvalorización, la misma

que absorben los adolescentes del mundo que nos rodea. El menosprecio por las culturas originarias, por las formas de construir conocimientos y los sistemas de creencias de las culturas americanas es histórico y viene de la mano de Colón y sus discípulos, ya lo sabemos. También sabemos que los europeos en gran medida han destruido mucho de nuestra cultura y de nuestras tradiciones, para someter a los pueblos americanos a otras y que la nueva cultura americana, el multiculturalismo, está teñido de este mismo menosprecio. Todos estos aspectos que sabemos y comprendemos hasta ahora no han sido modificados porque seguimos manteniendo en las prácticas y las maneras de vincularnos los mismos moldes de la cultura europeizante. Por eso es imprescindible que aprendamos todo lo que no sabemos sobre todas las personas que habitan un mismo espacio en un aula y sobre todo que les demos voz. Por eso un docente performático-conceptual no corrige los errores ortográficos, solo en tal caso nombra o recuerda las reglas de ortografía. Las formas de expresión son prioridad antes que la estética o cualquier tipo de regla.

Traer al aula aspectos de las costumbres y culturas a las que pertenecen los diferentes chicos de un grupo es importantísimo para construir y ejercitar la escucha respetuosa, el diálogo y erradicar los prejuicios.

Comprender que somos diferentes es algo que muchos docentes debemos aprender junto con los estudiantes. Por eso es importante también abrir espacios de visibilización de dichas cuestiones. Esos espacios pueden ser desde grupos de facebook, carteles y folletos que circulen en las salas de profesores hasta jornadas en las que se haga participar a toda la institución. Los docentes performático-conceptuales trabajan y construyen con los estudiantes y con sus pares a la vez porque comprenden que todos somos iguales y que tenemos la misma necesidad de conocernos y el mismo miedo de acercarnos. Lo preocupante es que muchos actores del sistema educativo experimentan consciente o inconscientemente miedo a incluir, no solo a los otros diferentes, sino nuevas prácticas y desafíos. Y tampoco se animan a abordar los aprendizajes para que sean efectivamente de calidad, para que se concreten. Esa es la barrera que impide que los alcances en materia pedagógica no sean los esperados. Esa la etiología del problema. Eso debemos transformar para transformar a su vez muchos otros aspectos de nuestra cultura.