

revista **Entramados**
educación y sociedad

Número 12 / Julio-Diciembre 2022 / ISSN 2422-6459



- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (UNMDP)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martínez (UNMDP)

Evaluadorxs de artículos del presente número:

David Bressan, Débora García, Paula Duhalde, Sofía González, Federico Ayciriet, Luciana Berengeno, Pablo Migliorata, Graciela Flores, Laura Colombo, Benjamín Rodríguez, Jonathan Aguirre, Hernán Mojoli Cuello, María Bustamante, María Galluzzi, Laura Proasi, Sebastian Trueba

Arte. Ilustración de portada e interiores:

Abel T. Monasterolo
IG: abelmonasterolo
abelmonasterolo@hotmail.com
Teléfono: +549 (0342) 154-724899
Ciudad: Santa Fe, Santa Fe, Argentina

Imagen de tapa: *Te robaré una tarde* (2022)

Objeto de madera policromada
13cm x 38cm x 12cm

Fotografía: Emanuel Erard

IG: emanuelerard

Las obras que ilustran esta edición integran la serie "Murales" (2017-2019) y la exposición "Monte, primera parte", presentada en el marco de las actividades de Foro Abierto y Museo Histórico Marta Samatán de la Secretaría de Extensión y Cultura de la Universidad Nacional del Litoral. Octubre-noviembre de 2022.

Barrilete cósmico (o el desafío de remontar vuelo cuando los vientos son adversos)

Sebastián Trueba¹ y Federico Ayciriet²

En la jerga futbolera el N°12 representa a la hinchada que acompaña a los once integrantes de un equipo de fútbol cuando disputan un partido. La afectividad que se desarrolla por el club (o por el seleccionado nacional), por “los colores”, se manifiesta como dimensión organizadora del lazo social. Muchos de estos hinchas, mayoritariamente desconocidos entre sí, se convierten en uno y el sentido de pertenencia rompe con los límites supuestos. En cada encuentro que se disputa, la expectación deviene imaginariamente en protagonismo. Dice Pablo Alabarces (2022) en “Fútbol y Patria” que las hinchadas desarrollan una autopercepción en la que se produce un doble juego, pragmático y simbólico. Primero, porque supone que la asistencia a la cancha se convierte en una necesidad para el equipo, que puede determinar el resultado del partido. Luego porque se gesta un contrato simbólico que resulta de un compromiso y una identificación que se renueva semanalmente y que pone a quienes forman parte del ritual en posición de asumir una obligación incesante.

Esta edición de *Entramados: Educación y Sociedad*, la N°12, se materializa en el mismo momento en el que se desarrolla la vigésimo segunda edición de la Copa Mundial de fútbol. Un evento que tiene lugar cada cuatro años. En un total de 64 partidos, el movimiento de dinero que se estima para el mes que dura la competencia es de casi 17 mil millones de dólares, más del triple del PBI anual que tienen países como Alemania o Japón, 43 veces el de Argentina y 155 veces el PBI de Ecuador (sólo por nombrar algunos de los países que tienen delegaciones participando del evento). Cuando se quita la vista de la pelota, los datos son contundentes.

Eduardo Galeano, en su libro “El fútbol a sol y sombra” (2010), afirma que este deporte se ha convertido en espectáculo, en un negocio donde lo que importa es la rentabilidad. En detrimento de la creatividad, la inventiva y la fantasía, se impuso progresivamente la velocidad, la fuerza y la táctica. Es posible reconocer también que de los 32 países que participan, sacando a quien oficia de anfitrión las plazas que se ocupan se distribuyen de manera desigual: Europa tiene 13 lugares, África 5, Sudamérica y Asia 4.5, América Central y América del Norte 3.5 y Oceanía 0.5. Por primera vez hay seis mujeres arbitrando encuentros. Seis de sesenta y cuatro.

Como señala el artista Abel Monasterolo, responsable del arte, ilustración de portada e interiores de este número de *Entramados*, no podemos más que habitar las dicotomías y construir narrativas y ficciones que nos permitan asumir posición frente a la incompletitud. Nutrirnos de las aporías, como propone Silvia Rivera Cusicanqui (2018).

En este sentido, nuestra apuesta para este número es recuperar la inventiva. Apostamos a un conjunto de artículos que permitan problematizar los escenarios y habilitar miradas que, desde la investigación, el relato de experiencias y la escritura ensayística, tensionan lo instituido y ofrecen alternativas. Anhelamos convertirnos en ese “carasucia que se sale del libreto y comete el disparate de gambetear a todo el equipo rival, y al juez, y al público de las tribunas por el puro goce del cuerpo que se lanza a la prohibida aventura de la libertad” (Galeano, 2010, p. 2).

- EDITORIAL -

Además de ofrecer artículos de referentes como Carina Kaplan o Luis Porta, nos damos el gusto de contar con un Dossier especial desarrollado por Mariana Delgado, Bibiana Mischia y Mónica Delgado, titulado “La educación técnico profesional en la escuela secundaria. Desafíos, itinerarios y experiencias”. En él se presentan abordajes en torno a experiencias, prácticas docentes y de enseñanza. Se ofrecen abordajes investigativos en los que se expresan desafíos y horizontes de expectativas para la escuela secundaria en la modalidad Técnico Profesional.

Referencias bibliográficas

Alabarces, P. (2022). Fútbol y patria: el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina. Prometeo Libros Editorial.

Cusicanqui, S. R. (2018). Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón.

Galeano, E. (2010). El fútbol a sol y sombra (2010). Siglo XXI de España Editores.

Notas

¹ El Dr. Sebastian A. Trueba es el director de la revista “Entramados: educación y sociedad”, es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. Contacto: sebastiantrueba@gmail.com

² El Magister Federico Ayciriet es el secretario de la revista “Entramados: educación y sociedad”, es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. Contacto: fayciriet@gmail.com





ABEL MONASTEROLO / 2022

Sorpresa a la siesta
Madera policromada

Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres

Theory of emotions in the educational field. Readings from women

Carina V. Kaplan¹

Noemi Aizencang²

Resumen

La afectividad es una dimensión organizadora del lazo social, formadora de subjetividades y de modos de trato. Entendiendo que asistimos a un giro afectivo en el campo educativo y que el territorio de lo emocional es objeto de disputa teórica, el presente escrito reivindica una mirada socio-psíquica e histórico-cultural. La revisión interesada de las obras de Agnes Heller, Martha Nussbaum y Sara Ahmed, permite resaltar el carácter público y colectivo de las emociones entrelazadas con las culturas, las tramas institucionales y las interacciones situadas. El espacio escolar bajo ciertas condiciones y recursos simbólicos puede promover culturas afectivas que funcionen como amarras simbólicas bajo una matriz sensible de reconocimiento recíproco, respeto e implicación intersubjetiva.

Palabras clave: giro afectivo; perspectiva relacional; lazo social; sensibilidades; cultura afectiva escolar.

Abstract

Affectivity is a dimension that organizes social bonding, creates subjectivity and modes of treatment. By understanding that we witness an affective turn in the educational field and that the territory of the emotional is subject of theoretical dispute, the present writing claims a socio-psychic and cultural-historical view. The interested review of Agnes Heller, Martha Nussbaum and Sara Ahmed's work allows to highlight the public and collective nature of emotions intertwined with cultures, institutional plots and situated interactions. The school space under certain conditions and symbolic resources can promote affective cultures that function as symbolic moorings under a sensitive matrix of reciprocal recognition, respect and intersubjective involvement.

Keywords: affective turn; relational perspective; social bond; sensitivities; school affective culture.

Recepción: 14/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 3/12/2022

Introducción

Una peculiaridad de nuestro tiempo es que asistimos a un giro afectivo en el campo educativo que significa posicionar a las emociones y los sentimientos en un lugar central para la comprensión de la trama vincular que se construye en el cotidiano escolar. A los fines de intervenir sobre las dinámicas de la convivencia y las conflictividades, es necesario introducir la pregunta acerca de qué sienten los actores de la comunidad educativa. Concibiendo que la afectividad puede funcionar como organizadora del lazo social al conformar subjetividades y modos de trato (Kaplan, 2022).

El territorio de lo emocional es objeto de disputa teórica. Reivindicar una mirada socio-psíquica e histórico-cultural como la que postulamos simboliza distanciarse de las perspectivas mercantilistas sosteniendo el carácter público y colectivo de las emociones. Representa sostener el supuesto que el sentir es social. Las emociones tienen una historia y se vinculan a las transformaciones culturales de las sensibilidades. “La trama de toda emoción es siempre relacional e históricamente situada” (Kaplan, 2016, p. 123). Las emociones se vivencian en la esfera intersubjetiva, en los vínculos que se establecen con los otros mediante la simbolización que viabiliza la cultura escolar.

En este texto proponemos un recorrido por una serie de planteos sugerentes que encontramos en una revisión interesada de las obras de Agnes Heller, Martha Nussbaum y Sara Ahmed. Sus tesis resultan consistentes con un paradigma de las emociones que considera las intersecciones entre la estructura emotiva y la estructura social destacando la importancia de las interacciones situadas.

Tal vez no resulte azaroso que sean tres reconocidas mujeres las que escogimos para transitar este camino. Históricamente, la afectividad se vio relegada a un plano de inferioridad respecto del pensamiento y la razón. Una escisión que llevó a ligar lo emocional con la debilidad, con lo femenino, aquello que debía regularse, ocultarse, o tratarse en la intimidad. Lo femenino y lo afectivo, reunidos bajo la idea de lo impulsivo, de una reacción carente de reflexión, justificaba la dependencia a otros (Ahmed, 2015). En pleno debate en torno a esta posición subalternizada, escogimos que sean mujeres académicas las que nos guían por sus valiosos aportes para conceptualizar la dimensión emocional como constitutiva del orden escolar. Ellas visibilizan el carácter histórico y cultural de las emociones, las vuelven objetos de reflexión y construyen modelos teóricos alternativos. Desde campos disciplinares diversos integran cognición, afecto y cuerpo, aportando al giro subjetivo que atraviesa al campo educativo. La afectividad se coloca así en el centro de la escena educativa (Kaplan, 2022).

El carácter relacional de las emociones

Una cuestión a dilucidar es qué significa abordar la dimensión emocional desde un enfoque relacional. En primer lugar, es preciso afirmar que una mirada que se centra en las relaciones es por definición no sustancialista. Sara Ahmed (2015), en *La política cultural de las emociones*, brinda un análisis de las economías afectivas expresando que los sentimientos “no residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efecto de la circulación” (p. 31). Es en el encuentro

intersubjetivo y con los diferentes objetos de la cultura donde las emociones forman la superficie de los cuerpos individuales y colectivos.

Este modelo de la *socialidad* de la emoción toma distancia de otras perspectivas para hacer foco en el carácter relacional e intersubjetivo de la afectividad. Ya no se trata de pensar a las emociones como estados internos, como una interioridad que se expresa hacia afuera (modelo de “adentro hacia afuera”); tampoco de meros sentimientos que provienen y se imponen desde lo social y son asumidos pasivamente por el sujeto, desconociendo su singularidad. Ese afuera y ese adentro, lo individual y lo social, no se ven predeterminados, sino que se van conformando en los encuentros y entramados entre los sujetos, donde los sentimientos resultan cruciales para la constitución del psiquismo y de lo social. En su constante circulación van creando el efecto de superficie y de límites que hace posible construir y distinguir un adentro y un afuera. Los sentimientos no se encuentran en los sujetos ni en los objetos, sino en la interacción entre ellos, y se van desplazando metonímicamente. Se trata de una relación entre movimiento y vínculo:

(...) Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar. Por tanto, el movimiento no separa al cuerpo del “donde” en el que habita, sino que conecta los cuerpos con otros cuerpos: el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros. (p.36)

Las emociones involucran un “(con) moverse”; lo que promueve vínculos de proximidad y distancia simbólica con los otros, al tiempo que se va estableciendo la diferenciación entre un “nosotros” y un “ellos”. La separación y el acercamiento de los cuerpos se ve posibilitado por el trabajo de la emoción que les da a los sujetos identidades separadas de los otros.

El concepto de individuo o persona individual (el yo, la mismidad, la personalidad) se refiere a un hombre interdependiente en plural. Incluso, “... el entramado de individuos interdependientes constituye un nivel de integración cuyas formas de interrelación, cuyos procesos y estructuras, no pueden derivarse de las características biológicas o psicológicas de los individuos que lo integran” (Elias, 2008, p. 54). Lo biológico y lo social se materializan en el cuerpo socializado.

En este sentido, las emociones no se consideran meros estados psicológicos sino prácticas sociales y culturales. Ellas circulan, se ligan a ciertos objetos que se transforman en objetos de sentimiento y que adoptan formas como efecto de dicha circulación, las que en reiteradas situaciones se ven modeladas por historias anteriores de contacto.

Los sentimientos se tornan cualidades (siempre relacionales) que se adjudican a otros sujetos y también a diferentes objetos como consecuencia de un proceso de producción y circulación no

siempre accesible a nuestra conciencia¹. Ahmed recupera de Sigmund Freud el concepto de afectos² en el sentido en que el sujeto percibe un impulso afectivo, originalmente ligado a una primera idea o representación que fue reprimida. Este impulso o libido queda en principio desenlazado, y puede resultar que en sus desplazamientos encuentre una representación sustitutiva que vuelva a enlazarlo. Este modo particular en que las pulsiones van ligando con los objetos, producto de la represión y el desplazamiento, en general no accesible o invisible a la conciencia del sujeto, vuelve a algunos objetos y sujetos portadores de rasgos o cualidades. “(..) Cualidades que parecen residir en los objetos, solo a través de un borramiento de la historia de su producción y circulación” (Ahmed, 2015, p 37).

Ahmed reflexiona en torno a los procesos por los cuales ciertas emociones llegan a verse como una característica de ciertos cuerpos y no de otros. Así refiere al odio como una de las emociones públicas que posibilitan comprender las formas en que se manifiesta la discriminación social y el racismo. El odio produce efectos en los cuerpos de quienes se convierten en sus objetos. Se trata de un vínculo negativo con otro a quien se desea expulsar: “un vínculo que se sostiene expulsando al otro de la cercanía corporal y social” (p 95). Los cuerpos se ven afectados por el sentimiento que otros cuerpos dirigen hacia ellos y eso incide en la construcción de la identidad de individuos y grupos.

El riesgo de una mirada sustancialista de lo emocional consiste en invisibilizar estos procesos de producción y, en consecuencia, atribuir rasgos intrínsecos a los sujetos en tanto portadores naturales de los mismos.

Interesa resaltar la concepción de sujeto que se desprende de estas lecturas de las emociones en tanto que relacionales. Se trata de un sujeto atravesado por contradicciones y ambivalencias que, con frecuencia, no sabe qué siente ni puede explicar sus manifestaciones. En este sentido, la dimensión de lo emocional no puede pensarse como pura conciencia, posible de ser regulada con la distinción entre sentimientos positivos y negativos. “Se destaca el carácter procesual, relacional, antiesencialista y constructivista de los procesos emotivos involucrados en la educación escolar” (Kaplan, 2022, p 53,54). El carácter relacional de las emociones sostiene las tensiones propias y constitutivas del ser humano, junto con el malestar y el conflicto en tanto inherentes a las situaciones sociales de convivencia.

¹ Para profundizar en este planteo se sugiere consultar: Freud, S. “Lo inconsciente”, 1915.

² Freud se pregunta qué es un afecto y revisa el concepto a lo largo de toda su obra. En su texto “La represión” (1915) afirma que “el monto de afecto corresponde a la pulsión en la medida en que esta se ha desasido de la representación y ha encontrado una expresión proporcionada a su cantidad en procesos que devienen registrables para la sensación como afectos” (Freud, 1991: 147). Para profundizar en las relaciones que el autor establece entre los afectos, el cuerpo, el deseo y el trauma en diferentes escritos se sugiere la lectura de Luale, L (2020) “Afectos freudianos”.

Aprendizaje y emociones

¿Cómo pensar las imbricaciones entre afectividad y aprendizaje? ¿Aprendemos a sentir?, ¿Cómo interpretamos el hecho de poder sentir y compartir sentimientos con otros? Junto a Agnes Heller (1980) sostenemos que *sentir significa estar implicado en algo, con alguien*:

Siento que estoy implicado con algo. Ese <<algo>> puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación. El que yo esté implicado en algo no significa de ningún modo que <<algo>> sea un objeto determinado concretamente. Por ejemplo, puede haber deseo o temor <<sin objeto>> (ansiedad). Pero el <<algo>> en que estoy implicado, por indeterminado que pueda ser tal pensamiento, es en cualquier caso <<algo>> presente (p. 15, 16).

La implicación es inherentemente constitutiva de la acción y del pensamiento. Acción, pensamiento y sentimiento se entrelazan en un sistema integrado de relaciones que caracterizan todas las manifestaciones de la vida humana. Su progresiva diferenciación se produce con el desarrollo del sujeto, especialmente tras la adquisición del lenguaje. Junto con la diferenciación tiene lugar la reintegración, la otra cara del mismo proceso. En palabras de la autora:

Actuar, pensar, sentir y percibir son, por tanto, un proceso unificado. Durante el desarrollo del Ego, acción, sentimiento, percepción y pensamiento se diferencian funcionalmente y, en un proceso paralelo se reintegran mutuamente enseguida. Como no hay sentimientos humanos sin conceptualización o, por lo menos, sin relación a la conceptualización, de igual modo tampoco puede haber pensamiento (dejando entre paréntesis el pensamiento simplemente repetitivo) sin sentimiento. Como decía Wittgenstein “Las emociones se expresan en pensamientos...Un pensamiento me suscita emociones”. Si admitimos todo esto, entonces ¿cómo explicar la rígida separación entre sentimiento y pensamiento en la conciencia cotidiana y, como hemos visto, también en la ciencia? (p. 36)

Desde esta perspectiva, el sentimiento no puede ser separado de la situación y del conocimiento. La autora construye una clasificación que le permite distinguir impulsos, afectos y emociones y abarcar, en sus diferencias y particularidades, a la diversidad existente de sentimientos (desde aquellos que pertenecen a toda la especie humana hasta aquellos que son idiosincráticos social e individualmente). Así contraargumenta la histórica escisión entre mente y cuerpo, entre afecto y razón, entre lo individual y lo social.

Las emociones son producto de una construcción histórico y social. Los intercambios afectivos son situados y sus manifestaciones asumen tonos diferentes en función de las singularidades, aludiendo así a una estructura colectiva y particular. “La estructura emotiva no puede pensarse escindida de

la estructura social. El orden social es fundamentalmente de naturaleza afectiva y se inscribe progresivamente como formas de ver y sentir” (Kaplan, 2022, p 29)

En esta línea, las emociones se reconocen cuando se interpreta una situación puesto que aquello que las causa está en la situación misma. El contenido de la emoción no puede diferenciarse de aquello que lo suscita ni separarse de su interpretación. Ocurre con frecuencia que no sabemos qué sentimos y cuando logramos reconocerlo, la cualidad del sentimiento atraviesa un cambio. Al alcanzar cierto grado de intensidad, los afectos pueden volverse conscientes y ligarse a algún concepto que permita distinguirlos y darle algún trato diferente.

Nuestras disposiciones hacia ciertas emociones pueden variar con el sistema de valores sociales del que participamos, el que nos facilita los conceptos que permiten expresar aquello que sentimos. De aquí deviene la internalización. En este proceso, los otros significativos inciden en el hecho de que se intensifiquen o se releguen sentimientos. Nuestro mundo emocional puede enriquecerse en la interacción con los otros y con los conceptos que nos facilitan.

En relación con esta internalización, Heller (1980) plantea que las emociones son aprendidas. Las dimensiones afectiva y cognitiva se ven íntimamente entramadas y las emociones se comprenden en tanto que situadas. La reflexión ayuda a ubicar y dar sentido a aquello que sentimos, a partir del concepto emocional que utilizamos, categoría que construye para dar cuenta de esta relación dialéctica:

El aprendizaje de un sentimiento es al mismo tiempo un proceso de <<encajar>> el concepto emocional y el sentimiento. He tomado de la geometría el concepto de <<encajar>> porque el sentimiento y el concepto emocional nunca pueden coincidir (pues toda emoción es idiosincrática, incluso individualmente), solo pueden <<encajar>> (p. 157).

El proceso de “encajar” refiere a la posibilidad de dar sentido a un sentimiento sin ignorar que no podemos controlarlo ni significarlo por completo. La posibilidad de su aprendizaje radica en volver cada vez más accesible ese sentimiento, en la comprensión de la situación que lo suscita. Nombrar los sentimientos no resulta condición suficiente para producirlos o comprenderlos cuando no los hemos vivenciado o sentido.

La <<elaboración conceptual>> del estímulo que suscita el afecto, sin embargo, tiene un límite. Ese límite es el propio sentimiento afecto. Si alguno nunca ha experimentado cierto afecto, entonces la denominación del sentimiento no basta para producirlo. (p. 155).

El sentir se ve ligado a una condición humana, pasa por el cuerpo, su base es orgánica. Es la identificación de cada sentimiento particular la que se relaciona, de algún modo, con el aprendizaje y con la posibilidad de enriquecer el mundo emocional del sujeto. En este sentido el lenguaje de las

emociones (Kaplan, 2022), la denominación de los sentimientos, parece ser un elemento crucial para su diferenciación y comprensión.

Como parte del mismo proceso, podemos aprender a leer y reconocer los afectos de los demás. Este aprendizaje se inicia antes de la verbalización, en el reconocimiento de gestos y expresiones en los rostros de los otros. La verbalización hace posible la identificación de la expresión del otro con nuestro propio sentimiento, comprender que sentimos el mismo afecto frente a algo similar.

El reconocimiento de las emociones resulta un largo proceso que nunca termina de completarse. El poder ligar el sentimiento con el concepto emocional, supone una toma de conciencia progresiva de las cualidades de dicha emoción, proceso que forma parte o es inherente a la emoción misma. A ello se refiere Heller (1980) con la reintegración del conocimiento en los sentimientos:

Desde el tiempo de formación del pensamiento verbal, pero en germen incluso desde antes, el hombre aprende una proporción significativa de sentimientos (pero no todos ellos) junto con las expectativas, costumbres y valoraciones sociales correspondientes a esos sentimientos (p.162)

Esta concepción de aprendizaje se aparta de otras que sostienen la importancia de enseñar o ejercitar aquello que se debe sentir y procurar eliminar los sentimientos indeseados; no es cuestión de desaprobar las emociones sino de identificarlas, comprenderlas y darles un tratamiento posible.

En tanto que, y en la medida en que la formación de los afectos deriva de la experiencia, éstos no son necesariamente fuente de emociones (como sabemos, los afectos de los animales también emanan de la experiencia). Pero mientras la base de la experiencia animal son los instintos, los afectos humanos no se basan en ellos: el <<papel>> de los instintos es asumido por el estímulo social dado. Pero estos estímulos sociales dados (que, por los mismo, son siempre situaciones específicas) dan inevitablemente una <<coloración>> emocional a los afectos. Junto con el aprendizaje de afectos, el hombre aprende en las prescripciones referentes a ellos la relación a mantener con los afectos. Y esta relación es siempre creadora de emoción (Op. Cit, 1980, p.163).

Se trata de habilitar espacios a la comprensión y socialización de los sentimientos en el marco de experiencias culturales significativas. El trabajo con las emociones en espacios subjetivantes como la escuela puede ubicar su foco en las situaciones que allí se entran. Se trata de avanzar hacia su reconocimiento y comunicación. Los lenguajes artísticos, junto con las situaciones lúdicas, resultan territorios privilegiados para propiciar el encuentro entre los propios sentimientos y los significados culturales.

Vínculos y sensibilidades

Aquello que sentimos, que nos afecta e implica, porta un carácter social y colectivo, en la medida en que se construye en el entramado de las relaciones interpersonales e incide en la constitución de la subjetividad. La convivencia supone experiencias sensibles en la interacción con los otros. “La emotividad traspasa la esfera de la intimidad para ejercerse en el espacio público como derecho bajo un horizonte de justicia” (Kaplan, 2022, p 14)

En su obra *Las emociones políticas*, Martha Nussbaum (2014), reflexiona en torno al lugar de las emociones en la construcción de sociedades más justas. Parte de la premisa de que son las personas y las cosas a las que conferimos cierta importancia las que causan emoción en nosotros. Así refiere a un uso político de la emoción sostenido en la importancia de volver estable el interés por los demás y tomar en consideración sus situaciones y perspectivas. Ello supone una posición, una implicación y un movimiento, que la autora diferencia de la mera atención al otro o de “tenerlo en cuenta”:

Podemos definir la empatía (empathy) como la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello la perspectiva de ese otro. Es decir, que no se trata simplemente del conocimiento de los estados del otro (algo que, en principio, podríamos obtener sin necesidad de un desplazamiento de perspectiva: por ejemplo, mediante una inferencia obtenida a partir de sucesos pasados); tampoco es lo mismo que pensar cómo se sentiría uno en el lugar de la otra persona, bien que, en ocasiones, sea difícil establecer esa distinción. La empatía no es un mero contagio emocional, pues requiere de nosotros que nos introduzcamos en el problema o la dificultad del otro, y eso precisa, a su vez, tanto una distinción entre el yo/nosotros y el otro, como de un desplazamiento imaginativo (p.179)

Se trata de un interés o preocupación por la persona que está sufriendo desde una posición de compromiso hacia ella. Nussbaum destaca como condición de las emociones el ser «eudemónicas»³, esto es, que se ven ligadas a las concepciones que sostiene una persona, en relación con algo que siente le incumbe, y que puede formar parte de un sentir compartido con otros.

Orientada por esta condición, es que afirma que cualquier proyecto que contemple las emociones públicas procurando generar sociedades más justas e igualitarias, debe conectar con las personas tal como son, con sus afectos y sus preocupaciones particulares, las que se ven moldeadas por un contexto histórico y social determinado. Dichos proyectos deben contemplar su carácter vivencial, contextualizado y recíproco.

³ Al referir a un pensamiento eudemónico, sostiene que se trata de “un juicio o un pensamiento que sitúa a la persona o personas que sufren entre las partes importantes de la vida de la persona que siente la emoción compasiva. Viene a decir «Esas personas cuentan para mí; están entre mis objetivos y proyectos más importantes». (...) las grandes emociones humanas son siempre eudemónicas, es decir, siempre están centradas en los objetivos y los proyectos más importantes del agente, y siempre llevan a ver el mundo desde el punto de vista de esos objetivos y no desde una perspectiva impersonal” (Op, Cit, 2014: 178).

En este marco, el sistema educativo cobra un lugar de importancia en la construcción de la emotividad individual y colectiva, junto y a través del arte, la comedia, las películas, los rituales, los monumentos, entre otros. Por medio de la imaginación y de narrativas, los niños, niñas y jóvenes pueden pensar y sentir a los otros de un modo cercano, en un proceso de reconocimiento de sus formas diferentes de vida y en sus costumbres, despojados del rechazo y desprecio. Enfatizamos junto a Nussbaum el pensar y el sentir entrelazado, pues entendemos que es en la vivencia de situaciones, en la reflexión en torno a problemas concretos, en la circulación de la palabra y del pensamiento crítico, donde pueden tramitarse y socializarse las emociones que posibilitan la convivencia y el compartir sentimientos con los otros.

Nussbaum convoca a las educadoras y los educadores a trabajar en post de la inclusión de cualquier grupo denigrado; convertirlo en parte del conjunto o un «nosotros», haciendo visible su sufrimiento, posibilitando que sean reconocidos y sentidos como semejantes, unidos todos por un objetivo o tarea común que los alberga en tanto “nosotros”.

En este sentido, resalta la inclusión de relatos históricos y el análisis de situaciones sociales en las prácticas educativas. Los ubica en tanto soportes generadores del interés y la preocupación de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, apostando a que puedan adherir a ciertos principios comunes de libertad, dignidad, inclusión y no violencia como ideales propios. Para ello, propone recuperar símbolos culturales que permitan conmovir hacia la construcción de lenguaje emocional basado en relaciones de reciprocidad.

La escuela, con sus experiencias y narrativas, puede promover formas de vínculo comprometido y sensible hacia los otros. Las situaciones o relatos históricos o de ficción, como el juego y las obras teatrales, resultan escenarios privilegiados para el despliegue de la imaginación y la reflexión. En palabras de la autora (2014):

Las tragedias abordan cuestiones que son difíciles de afrontar, pero lo hacen con un estilo que las vuelve aceptables, e incluso agradables, para un público potencialmente aprensivo por medio de la seducción que ejercen la poesía, el ritmo y la melodía. En la vida real, el miedo de que nos pueda pasar algo malo puede traducirse en una paralizante atención egoísta a nosotros mismos, y el asco físico puede producir distanciamiento y exclusión. Sin embargo, la tragedia ayuda a atenuar la exclusión porque no rehúye a abordar una situación como la del protagonista, pero lo hace prescindiendo de las cualidades sensoriales que provocan el asco y ahorrando a sus espectadores ese grado de implicación propio de la vida real que podría dar lugar a la aparición del miedo (p. 320)

En reiteradas ocasiones, las actuaciones provocan una profunda emotividad en los espectadores, que se incluyen y vivencian tramas de la mano de otros que las proyectan. Se despliega una comprensión emocional que conecta a las personas con diferentes realidades. De este modo, se

promueven sentimientos de fraternidad y cercanía, enlazando el sentir y la reflexión en escenarios caracterizados por el “como si” propios de la ficción:

Y esos no son más que unos pocos ejemplos de las obras populares para el público infantil que pueden poner a los niños en contacto con la vulnerabilidad humana y que pueden suscitar valiosos debates en las familias y en las escuelas de primaria. Algo que bien puede hacer una sociedad decente es asegurarse de que obras de ese tipo y de esa calidad formen parte del currículo educativo público, y de que escritores, artistas visuales y cineastas que hacen cosas bien hechas para niños reciban la atención y el interés públicos debidos. (p. 334)

Los vínculos con los otros son también fuentes de tensión y, por tanto, resulta valioso disponer de un “espacio potencial” en el que puedan probarse posiciones, discursos y manifestaciones. El juego amplía las experiencias de confianza, de reciprocidad y de creatividad que promueven el respeto por el mundo y por los otros; experiencias que luego se continúan en otras formas de actividad cultural, como las artes en sus diferentes lenguajes. En torno a las formas en que los sujetos ligan con los otros, ante acciones y discursos que tienden al rechazo y a la exclusión, la autora afirma (2014):

Estas tendencias son sólo tendencias, por muy hondamente arraigadas que estén. Por lo tanto, pueden modificarse mediante la crianza y la educación, y también pueden ser moldeadas mediante las situaciones que se viven en nuestros entornos sociales (p 240)

Contamos en las escuelas con las posibilidades y los recursos para generar espacios de actividad compartida, de conversación y de juego que propicien encuentros y vínculos. Podemos enriquecerlos con símbolos y discursos culturales que ayudan a ligar con otros, que promueven actitudes y valores de reconocimiento mutuo y la construcción de lazos sociales democráticos. Un modo de construir desde la cultura afectiva escolar entornos cada vez más humanos y justos.

Para seguir pensando

El recorrido propio recuperando las contribuciones de los planteos de Heller, Nussbaum y Ahmed nos lleva a pensar en clave de posibles rupturas y construcciones alternativas. Pensar a las emociones desde un enfoque relacional, considerar su condición de “con-mover”, de implicación con los otros, invita a repensar las dimensiones cognitivas y afectivas siempre entrelazadas. La práctica pedagógica supone ensanchar el terreno de lo simbólico y aportar reflexión, donde cognición y afectividad se ven siempre hiladas. Ello sostiene la necesidad de habilitar espacios en para la comprensión y elaboración de aquello que sienten los actores de la vida escolar y la posibilidad de ligarlo con nuevos significados compartidos.

El espacio escolar, bajo ciertas condiciones y recursos simbólicos, puede promover culturas afectivas que funcionen como amarras simbólicas bajo una matriz sensible de reconocimiento recíproco, respeto e implicación intersubjetiva.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S (2015) *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Título original: *The Cultural Politics of Emotion*, publicado en inglés por Edimburgh University Press, 2014. (Primera edición en 2004)

Ahmed, S (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja Negra Editora. Título original *The Promise of happiness* (2010) Duke University Press.

Bracchi, C., Kaplan, C.V., & Aizencang, N. (2021) “Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo”. *Voces De La Educación*, 193-205. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/450>

Elias, N. (2008) *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.

Freud, S. (1991) *Lo inconsciente* (1915). *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Heller, A. (1980) *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacán. Barcelona, España. Reedición en 1994. Título original: *A Theory of Feelings*. Traducción: Francisco Cusó.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

Kaplan C.V. (2022) *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires, Paidós Educación.

Kaplan, C. V. (2018). “La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la Sociología de la Educación”. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, 9, (pp.117-128). <http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/3145/3069>

Kaplan, C. V. (2016) “El racismo de la violencia Aportes desde la sociología figuracional”, en Kaplan, C.V y Sarat, M. *Educación y procesos de civilización: Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Recuperado a partir de https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114824/CONICET_Digital_Nr_o.aaae53b-c333-4dc1-9b05-ebaff4c68806_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y

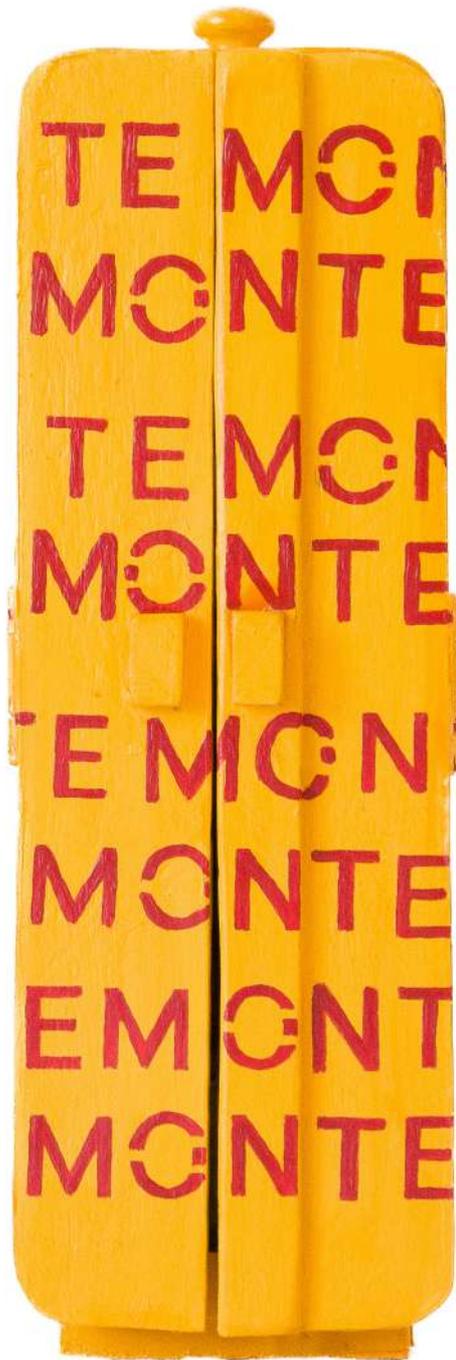
Luale, J (2020) “Afectos freudianos” en Luale, L y Colaboradores (2020) *Disrupción de los afectos en la clínica y en la época*. Buenos Aires, JCE Ediciones.

Maddoni, P., Ferreyra, M., Aizencang, N (2021) “Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones”. En *Revista Deceducando*, Edición Digital, Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. Artículos, ensayos. Ediciones: Deceducando. |

Nussbaum, M. *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Harvard University Press, 2013. Vers. cast., *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona, Paidós, 2014.

¹ Carina V. Kaplan es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO. kaplancarina@gmail.com

² Noemi Aizencang es licenciada en Psicopedagogía, magister en Didáctica y docente en la cátedra I de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. nomiaizen@gmail.com





ABEL MONASTEROLO / 2022

Monte

Madera policromada

Narrativa de sí: conceptos e ideas que ayudan a recorrer su construcción conceptual

Narrative of itself: concepts and ideas that help to go through its conceptual construction

Marcelo Alejandro Alegre¹

Luis Porta Vázquez²

Resumen

El presente trabajo pretende ser un acercamiento teórico en la temática de las narrativas, centrándose en el concepto sobre las “narrativas de sí” desde el sentido epistemológico. Inicia el recorrido del artículo con un apartado específico sobre la disrupción del giro narrativo y biográfico en el campo de la educación con los múltiples aportes teóricos sobre las narrativas desde la dimensión metodológica. Luego se despliegan diferentes conceptualizaciones a partir del tratamiento bibliográfico, recuperando las nociones de subjetividad, identidad y resignificación identitaria. Dichos conceptos se encuentran acompañados con interpretaciones gráficas que ayudan a recorrer la construcción conceptual del objeto de estudio en cuestión, aportando interpretación y amplitud a las ideas abordadas que permiten reflexionar sobre la “narrativa de sí” como una versión de las visiones que un sujeto tiene de sí a partir del movimiento de los apoyos en que se sitúa su posición subjetiva. A modo de conclusión, construimos una definición sobre las narrativas de sí, como configuración de las nuevas subjetividades, que habilita el proceso de la constitución identitaria del ser y estar como sujetos, mediante el encuentro de palabras, donde se explicitan las marcas de las experiencias, las propias vidas vividas, para pasar del “Yo vivido” al “Nos(otros)”, desde una posición afectiva y afectante.

Palabras claves: narrativas de sí; subjetividad; identidad; resignificación identitaria.

Abstract

This paper aims to be a theoretical approach to the theme of narratives, focusing on the concept of "narratives of itself" from the epistemological sense. The article begins with a specific section on the disruption of the narrative and biographical turn in the field of education with the multiple theoretical contributions on narratives from the methodological dimension. Then, different conceptualizations are deployed from the bibliographical treatment, recovering the notions of subjectivity, identity and identity resignification. These concepts are accompanied by graphic interpretations that help to go through the conceptual construction of the object of study in question, providing interpretation and breadth to the ideas addressed that allow us to reflect on the "narrative of itself" as a version of the visions that a subject has of himself from the movement of the supports in which his subjective position is situated. By way of conclusion, we construct a definition of the narratives of itself, as a configuration of new subjectivities, which enables the process of the identity constitution of being and being as subjects, through the

encounter of words, where the marks of experiences are made explicit, the lives lived, to move from the "I lived" to the "We(others)", from an affective and affecting position.

Keywords: narratives of itself; subjectivity; identity; identity resignification.

Recepción: 1/8/2022

Evaluación 1: 10/08/2022

Evaluación 2: 26/08/2022

Aceptación: 3/09/2022

Introducción

El presente trabajo pretende ser un acercamiento teórico en la temática de las narrativas, centrándose en el concepto sobre las "narrativas de sí" que surge en relación a la tesis doctoral de uno de los autores, donde se trabajará con la metodología narrativa biográfica para analizar los procesos de construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores memorables en la universidad.

Es menester comprender que, la narrativa biográfica en la investigación actual de la tesis doctoral enunciada, ocupa un lugar de decisión desde la dimensión metodológica, y que aquí intentaremos comprenderla desde el sentido epistemológico sobre el tipo de información que se construye mediante los relatos que los profesores memorables narren de sí, para así entender el valor de la información trabajada en la investigación, y reflexionar sobre la "narrativa de sí" como una versión de las visiones que un sujeto tiene de sí a partir moverse de los apoyos en que se sitúa su posición subjetiva.

Para ello, se despliega diferentes conceptualizaciones a partir del tratamiento bibliográfico, recuperando nociones como subjetividad, identidad y resignificación identitaria. Dichos conceptos, irán acompañados con interpretaciones gráficas que ayuden a recorrer la construcción conceptual, aportando interpretación y amplitud a las ideas que deseamos abordar.

Sobre las narrativas en educación

En la actualidad se asume que "las autobiografías, en sentido histórico, son fuente para distintas ciencias y saberes como: historia, antropología, psicología, medicina, sociología, economía, antropología, literatura, arquitectura, criminalística, ecología y la educación" (González González, 2021, p. 102).

Tal como lo plantean Suárez y Porta (2021) en estos últimos tiempos ha sucedido una

[...] disrupción del giro narrativo y biográfico en el campo de la educación, [donde] las narrativas de sí vienen siendo una de las vías más transitadas y exploradas para nombrar, contar, indagar, comprender e imaginar el mundo de la experiencia escolar y el oficio de enseñar (p.838).

Esto se debe a que la narrativa nos permitió comprender la forma de habitar el mundo y la condición subjetiva e intersubjetiva de los actores involucrado, traducidos en palabras, con composición metafórica, evitando caer en una verdad absoluta, sino más bien buscar el lado ficcionario de lo que se narra como objeto de conocimiento.

Con los múltiples aportes sobre las narrativas desde la dimensión metodológica (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar y Porta, 2010; Bolívar, 2012; Sarasa, 2012; Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013; Porta y Yedaide, 2014; Porta y Flores, 2017; Aguirre y Porta, 2019; Porta, 2021) hemos aprendimos que la investigación narrativa biográfica se constituye metodológicamente por etapas o pasos que la permite ir configurándose.

Su proceso se da inicialmente cuando nos acercamos una narración auto-biográfica. Luego de la validación, deja de ser autobiográfica para transformarse a biográfica. Allí es cuando se realiza el paso del corrimiento, es decir alejarse de aquello que nos mantiene implicado para luego retomar con una mirada de análisis. Dicho análisis debe basarse en cuatro dimensiones básicas: afectiva, institucional, profesional y de acontecimientos macro-sociales (Clandinin y Connelly, 1994).

Entendimos que siempre debe ser política, ética y estética. Y que precisa contar con tres ejes fundamentales: tiempo, es decir que debe estar presente la condición de temporalidad (Ricoeur y Salomon, 2004); territorio, ubicarse en una espacialidad (Brunner, 2012) y socialidad, debe fundarse en experiencia individual/colectiva (Dewey, 1916).

De este modo entendemos que

Las narrativas de sí, los relatos del yo, sistematizan nuestras experiencias personales con distintos sentidos, con diferentes niveles de intereses, el autonarrarnos es un desafío personal, social, ético, filosófico, científico, cotidiano y cultural (González González, 2021, p. 101).

Hasta aquí, la mirada se ha puesto en el amplio conocimiento sobre el desarrollo metodológico de las narrativas y la información que recupera, su sentido de rigurosidad, su tratamiento en el marco de la investigación en educación. Sin embargo, nos proponemos comenzar a recorrer cómo se constituye el conocimiento autobiográfico mediante conceptos e imágenes abordadas epistemológicamente y que son considerados tópicos fundantes de dicha temática.

Subjetividad

El sujeto, para constituir su identidad, realiza un pasaje de su condición de individuo a sujeto, mediante una serie de condiciones atravesada por el contexto y Otros representantes de la cultura. Como sostienen Urbano y Yuni (2016, p. 169) "el estatus de sujeto humano contiene en sí al ser, al individuo que se hace (in)divisible en los atributos que le confiere su condición".

La constitución subjetiva, se encuentran definidas por las características - socioculturales. Es un proceso que explicita la idea de que el sujeto no viene de "antemano". Es necesario e inherente un Otro que inviste algo de ese sujeto incipiente.

Como lo plantean Urbano y Yuni (2016) el ambiente social, cultural e histórico puede pensarse como una especie de "cuna" en donde se acuna y acuña la condición humana, humanizable y humanizante. Por lo expuesto, la constitución del sujeto, se da en los entornos que constituyen los otros en tantos Otros, diferentes de mí, que me permiten constituirme como un (Nos)otros.

De este modo, se entiende que, en el proceso de la construcción de la subjetividad, la presencia de Otro constituye un requisito indispensable e insustituible para ello o como lo definen Urbano y Yuni (2016) un “Otro Primordial”.

Me detengo, para graficar esta idea en el famoso cuadro de Klimt, G. llamado “El beso” (*Der Kuss*) de 1908. Este cuadro representa el sentimiento de pérdida de uno mismo, en los amantes, que por un lado está el hombre y su voluntad seductora hacia la mujer, que contiene en sus brazos y ese beso que posa en la mejilla de la mujer, contenida. Ambos sostenidos por esa base de flores, como la base de unión, del pasaje de uno solo a un nosotros colectivo.



Éste se vuelve importante en la trama vincular, y en el escenario cultural dentro de una sociedad determinada, ya que la formación de la subjetividad se produce si o si en interrelación e intercambios mediados por los Otros, no se puede pensar en esta sin tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo este proceso y la influencia del mismo en esta construcción.

Se reconoce entonces, que “no hay en nosotros nada que sea objeto de la experiencia y permanezca constante o independiente de las situaciones” (Vázquez Rocca, 2015, p.95) ya que la construcción subjetiva es dinámica, o sea, no es definitiva ni definatoria, nos ayuda a comprender que el contexto socio- cultural se manifiesta de la misma manera, no es un entorno estático ni fijo sino en constante movimiento.

Cuando el sujeto particular, se constituye como sujeto social, comienza además a aprender las gramáticas institucionales, es decir la estructura, reglas y prácticas de una institución/instituciones. De este modo, este sujeto particular, pasa a establecer un vínculo con la institución y pasa a ser un sujeto colectivo. Entiende "las reglas del juego y como jugar".

Ese juego, suele estar presente entre dos instituciones que definen y delimitan la naturaleza de la libertad del sujeto en tanto sujeto social: la escuela y el Estado. En este sentido, el texto de De la Fare (2008) plantea la idea del tensionamiento de dichas instituciones a partir de las conceptualizaciones de “sociedad disciplinar” y “sociedad de control”, mediado por el dispositivo escolar.

Desde este lugar entonces, hablaremos de la gramática escolar, que no es la cultura escolar, ni el clima escolar. Es la regla, es la práctica, es la estructura que define la organización del trabajo escolar y lo que entendemos por "núcleo duro" que opera en las representaciones sociales sobre la "verdadera escuela".

En este sentido, los dispositivos escolares van construyendo marcas subjetivantes, ya que como sostiene De la Fare, en tanto dispositivo de escolarización, la gramática escolar, va trabajando sobre la producción y productividad de los cuerpos.

Por ello, en este constante y dinámico intercambio, exploración, aprendizaje, etc. Llevada a cabo en la sociedad, en la cual este sujeto se siente perteneciente, se produce un de-venir que se da entre las condiciones subjetivas del sujeto y el ámbito social y cultural que se va a traducir en una progresiva e inacabada construcción, reconstrucción y deconstrucción de su identidad (Urbano y Yuni, 2016).

Identidad

Para Paul Ricoeur (1996) la identidad estará constituida por la confrontación de dos términos principales que forman parte del concepto de identidad: por un parte la identidad como mismidad (del latín: *idem*) y por la otra parte, la identidad como ipseidad (del latín: *ipse*).

Se entiende aquí, que la mismidad apela a la unicidad del ser y no a la condición que adquiere por el hecho de devenir. Es la dimensión estructural del ser, que permanece a pesar del tiempo. Se ilustra esta idea con la imagen del devenir de semilla a árbol.

Sin embargo, la ipseidad contiene un acento reflexivo y se refiere a una identidad conquistada a partir de la reflexividad y de la interpretación que el mismo sujeto hace de sí.



Para interpretar esta noción, retomo la obra fotográfica la artista Beatriz Glez Sa (2017) donde el agua se interpreta como la identidad fluctuante y flexible que invita al cuerpo a quitarnos las capas de ropas que nos aprisiona y que lo asimilamos como algo propio por solamente cubrirnos el cuerpo, construir nuestra unicidad, pero ficticias, como pieles inamovibles por imposiciones ya sean externas e internas, que fueron adquiridas como hábitos.

El desafío de la ipseidad, sería aquí quitarnos esas capas de ropas, y quedar desnudos, reconocer nuestro ser consciente nuclear.

De este modo, vemos que la dialéctica entre mismidad y la ipseidad, estas dos versiones de la identidad, plantean la confrontación mediada por la cuestión de permanencia en el tiempo (Ricoeur, 1996). Es decir, que se debe pensar entonces a la identidad, como una dimensión móvil y dinámica, atravesada por la temporalidad.

Como lo sostienen Urbano y Yuni (2016) la identidad no es el proceso sino el producto emergente del proceso de complejización que se caracteriza por ser dinámica, móvil, estructural y estructurante en el que el Yo singular se encuentra atravesado por un Nos(otros) colectivo.

Urbano y Yuni (2016), sostienen que la identidad no puede entenderse como algo estático e inamovible, ni como “copia” fiel que el Yo hace de sí mismo, sino como una “traducción” a partir de la posición que se adopta con relación al conjunto de situaciones, sentimientos, escenarios, vivencias que se considera significativas para sí misma.

También menciona Vázquez Rocca (2015) que el sujeto se hace en la medida que experimenta el mundo, el sujeto cambia y el mundo también, es una tarea hermenéutica, pues mientras el sujeto construye el mundo se construye así mismo, descartando la escisión entre sujeto y mundo.

En esta dirección, se reconoce entonces que la identidad no es fija y dada, sino que “da cuenta de los procesos subjetivos del ser/siendo, en los que el sujeto se va integrando y re-integrando a lo ya sido, en el marco de procesos interactivos” (Urbano y Yuni, 2016, p. 176).

Resignificación identitaria

Partiendo entonces de la premisa de que la identidad personal, se construye en un proceso de interacción (si el ejemplo nos permite, podemos pensarlo como una obra en construcción donde los operarios necesitan interactuar y la obra en construcción es la vida misma), donde este trabajo de vivir, comienza a tener sentido en ese “ladrillo a ladrillo” que se coloca, en ese producto de la vida “siendo” / “construyendo”.

En este sentido, el acto de re-significación identitaria supone



[...]actualizar las significaciones de los esquemas construidos a partir de conceptos individuales que se desacomodan de los lugares de significación e intercambian en la acción comunicativa, mediante la cual los sujetos realizan un movimiento de acomodación/desplazamiento de los autoconceptos que constituyen la versión de sí mismo (Urbano, 2011, p. 67).

Valiéndonos de la analogía de la “obra en construcción” re-significarse identitariamente, es revisar la “obra”, re-construir lo que quedó desnivelado, modificar los “cimientos” o puntos de apoyos, cambiar las perspectivas de observación de la “obra”, recuperar lo que se puede o lo que ha quedado con el paso del tiempo, no es “arreglar la fachada” sino, “trazar” nuevas líneas en la construcción.

Como lo sostiene Urbano (2011, p.67) “la resignificación identitaria es condición para que los sujetos puedan realizar otros trazos de sí mismo, y ad-venir/de-venir subjetivamente en otro/s de sí”.

A modo de conclusión: la narrativa de sí como configuración de las subjetividades

Luego del recorrido conceptual sobre subjetividad, identidad y resignificación identitaria, llega el momento de pensar la configuración de las nuevas subjetividades vinculadas a la narración de sí.

Cuando se piensa en estos procesos de construcción, de-construcción y re-construcción de la identidad, no podemos dejar de entenderla como una dimensión móvil y dinámica vinculada a la narración, porque toda identidad es contada. Como lo sostiene Ricoeur (1996) somos una identidad narrativa, como un entrecruzamiento de historias. Lo que da consistencia a esa historia, es el relato, donde uno se cuenta la historia de su propia vida.

Ser sujeto es tener una voz, y como sujeto, su principal tarea es tomar esa voz (pasar de una voz pasiva a una voz activa) ¿Para qué nos sirve entonces esa voz? Para narrarnos, para poner en palabra la versión que elegimos contar de nosotros mismos en apoyo de las diferentes situaciones en la que posicionamos nuestras subjetividades y siempre a partir de un Otro que nos interpela y nos constituye.

Como menciona Souto (2016) el sujeto que narra su propia historia, no es actor, sino alguien que expone y se expone a sí mismo, en tanto que se reconoce como un sujeto expuesto, constituido en una singularidad personal y social.

Es autor y no actor, “aquello que tiene de “auto”, es decir, de autoría, de autenticidad, de propia decisión y pensamiento, de vuelta sobre sí mismo, no de sustrato o fundamento esencial” (Souto, 2016, p. 51).

Se debe reconocer, en esta identidad narrativa, que somos palabras que nos habitan y esa narrativa de sí, es la película sobre mí que me cuento a mí, bajo la pregunta fundante de ¿quién soy? Como menciona Ricoeur (1996) la identidad es un producto del lenguaje, el cual, opera como medio de construcción de la realidad.

El relato sobre sí mismo, dará lugar a la constitución de la identidad personal, que debe manifestarse luego en la conducta, como resultado de lo que se narra para sí, como para los Otros. Siempre que exista una re-significación identitaria, entonces habrá una conducta que se re-visará para responder a esa re-significación, que es entendida como un “proceso subjetivo por medio de cual los sujetos construyen su condición como tal, atravesados y atravesando, el tiempo, modificándose y viéndose impulsados a re-elaborar sus autoconceptos, sus autorepresentaciones y sus discursos acerca de sí mismos, en esta condición de ser-siendo a lo largo de la vida (Urbano, 2011).

Se afirma de esta manera, que el sujeto en tanto el de-venir histórico, se va constituyendo como tal, desde la infancia a la adultez. Y eso genera en el sujeto la posibilidad de construirse en distintas narrativas, dependiente de su necesidad de adaptación a los distintos contextos con los que interactúa. Entonces ¿cómo es ese proceso de construcción de narrativa de sí mismo?



Podemos recuperar aquí a modo de analogía a las *matrioskas*, las famosas muñecas rusas, que a medida que se va abriendo cada una de ellas, vas descubriendo una nueva en su interior hasta llegar a la más chiquita. Y cada una de ellas, representa un rol diferente de la familia.

En este sentido, podemos pensarnos los sujetos como una *matrioska*, donde cada rol que vayamos exponiendo en lo social, a medida que, el tiempo transcurre y los contextos se encuentran en

diversas transformaciones, exista una *matrioska* distinta (narrativa de sí mismo) con puntos de fusión de los distintos contextos y un anclaje en principios reguladores.

La narrativa de sí mismo, nos posibilita ser y estar como sujetos. Nos habilita el proceso de la constitución identitaria (quiénes somos, para qué estamos). Dicha narrativa, nos permite ser autor de la "publicidad" que queremos hacer de nosotros mismo. Elegimos qué y cómo contar. Nos permite narrarnos ante el otro, de la manera en que queremos ser reconocidos.

Por ello, la subjetividad adquiere diferentes formas. Ya que, en el sujeto, dentro del sujeto, hay diferentes espacios, tiempos, huellas, que se organizan de acuerdo a nuestro "trabajo" de vivir. Y la narrativa de sí, es un modo de representarnos ante el Otro, los Otros, y nosotros mismos.

Es importante, evidenciar que la narrativa de sí, es un mapa, pero "el mapa no es el territorio" (Korzybski, 1958). El mapa es una representación del territorio, pero un territorio es más vasto y complejo, necesita ser recorrido, transitarlo para conocer el camino, ver el paisaje, etc. que en el mapa no se puede observar. Con esto, queremos advertir también que el relato que se puede construir no necesariamente comunica toda la realidad, solo aquello que el sujeto considera más importante para transmitir en un contexto determinado.

La narrativa de sí, será un producto del lenguaje, por ello, se la entiende un encuentro de palabras, donde se explicita las marcas de las experiencias, las propias vidas vividas, para pasar del Yo vivido al Nos(otros) desde una posición afectiva y afectante. Tiene una potencia creadora, para contar lo singular en la posibilidad de tocar(nos) y la frontera estará entre lo individual y lo subjetivo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29 (1), 1-10.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative social research*, 7(4), 1-43.

- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), 201-212.
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 130-145.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. En: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Nueva York: Sage Publications, Inc.
- De la Fare, M. (2008). El dispositivo escolar y la sociedad de control, una mirada desde el campo educativo brasileño. *Propuesta Educativa*, (29), 101-103.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. The Middle Works, 1899-1924*. vol.9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- González González, M. A. (2021). Narrativas de sí, las autobiografías como dispositivos para pensar y precisar problemas de investigación en la educación. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13), 95-116.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity: an introduction to non-aristotelian systems and general semantics*. Lakeville, CT: International Non-Aristotelian Library.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, colección de filosofía de la educación*, (17), 177-192.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P., & Salomon, N. (2004). *Ricordare, dimenticare, perdonare: l'enigma del passato*. Bologna: Il mulino.
- Sarasa, M. C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 4(4), 167-182.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Suárez, D., & Porta, L. (2021). Oficio de enseñar, experiencia escolar y narrativas de sí. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 6(19), 838-843. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13381>
- Urbano, C. (2011). Re-significación identitaria y devenir en el curso vital. En: Yuni, J. (Comp.) (2011). *La vejez en el curso de la vida*. Catamarca: Encuentro Grupo Editor. Facultad de Humanidades UNCa.
- Urbano, C. & Yuni, J. (2016). Sujeto, identidad y desarrollo en el curso de la vida. En: Urbano, C. & Yuni, J. (2016). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del Curso Vital*. 2. ed. Córdoba: Brujas.
- Vásquez Rocca, A. (2015). El elusivo sujeto: de las tecnologías del yo a la transformación biopolítica de la subjetividad. *Eikasia: revista de filosofía*, (67), 75-108.

¹ Marcelo Alejandro Alegre es Doctorando en Educación (UNSE) Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (UNTREF) Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias de la Educación (UNNE) con período de intercambio en la Universidad de Hradec Králové (República Checa). Profesor Adjunto de “Seminario de Competencias Pedagógico – Didácticas” del Departamento de Ciencias de la Información (UNNE) y Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra “Evaluación” del Departamento de Ciencias de la Educación (UNNE). Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET - UNNE). Antecedentes en investigaciones y comunicaciones científicas en el área de Didáctica de la Educación Superior. marcealegre2013@yahoo.com.ar

² Luis Gabriel Porta Vazquez es Profesor Titular Regular de Problemática Educativa en Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente Investigador Departamento de Ciencias de la Educación. Investigador Independiente en CONICET Mar del Plata. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales en temas vinculados a la Formación del Profesorado y a partir de estudios biográfico-narrativos. luisporta510@gmail.com



Nada soy yo,
cuerpo que flota, luz, oleaje;
todo es del viento
y el viento es aire siempre
de viaje...
Octavio Paz



ABEL MONASTEROLO / 2022

Todo es el viento
Madera policromada

Cuando lo sólido desaparece... ¿dónde hacer pie? Itinerarios de construcción en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia

When the solid disappears...Where to stand? Construction itineraries in the Teaching social sciences and Teaching History

Benjamín Rodríguez¹

Sonia Bazán²

Resumen

En este artículo nos interesa desandar el itinerario de construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia como campos disciplinares autónomos. Para ello nos detendremos en las características de sus procesos constitutivos centrados en nuestro país, pero atentos a las influencias de investigaciones procedentes de otras latitudes. Allí principalmente aparece lo acontecido en España dadas las coincidencias de las reformas educativas implementadas y las visiones de los protagonistas del itinerario. Algunos interrogantes que guían el análisis son: ¿Cómo fue el proceso de conformación de la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Puede considerarse un campo disciplinar autónomo? ¿Cómo se configuró la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera se construyeron sus edificios teóricos y metodológicos? ¿Qué relaciones guardan estos campos disciplinares con las didácticas de los distintos niveles educativos? Contestar estas preguntas implicará un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas del campo a la vez que una reflexión aún en construcción sobre la constitución histórica de estas disciplinas, un viaje por sus primeros textos, autores e hitos.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de la Historia; campos disciplinares; investigación

Abstract

In this article we are interested in analyse the construction itinerary of the Teaching Social Sciences and Teaching History as autonomous disciplinary fields. For this purpose, we will stop at the characteristics of the process in Argentina, but also to the influences of research from other latitudes. There mainly appears what happened in Spain given the coincidences of the implemented educational reforms and the visions of the protagonists of the itinerary. Some questions that guide the analysis are: How was the process of shaping the Teaching Social Sciences? Can it be considered an autonomous disciplinary field? How was the Teaching History configured? How were its theoretical and methodological buildings constructed? What relationships do these disciplinary fields have with the teaching of the different educational levels? Answering these questions will imply an exercise in weighting the different theoretical proposals of the field as well as a reflection still under construction on the historical constitution of these disciplines, a journey through their first texts and authors.

Keywords: Teaching Social Sciences; Teaching History; disciplinary fields; research

Recepción: 1/07/2022

Evaluación 1: 10/07/2022

Evaluación 2: 26/08/2022

Aceptación: 21/10/2022

Introducción

En este artículo nos interesa desandar el itinerario de construcción de la Didáctica de las Ciencias Sociales³ y la Didáctica de la Historia⁴ como campos disciplinares autónomos. Para ello nos detendremos en las características de sus procesos constitutivos centrados en nuestro país, pero atentos a las influencias de investigaciones procedentes de otras latitudes. Allí principalmente aparece lo acontecido en España dadas las coincidencias de las reformas educativas implementadas y las visiones de los protagonistas del itinerario.

El presente trabajo forma parte de una investigación mayor en la que se profundiza en el papel de las preguntas como constructoras del pensamiento histórico en la formación de futuros profesores en Historia. Seleccionamos algunos interrogantes para guiar el análisis de los procesos constitutivos del campo disciplinar. ¿Cómo fue el proceso de conformación de la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Puede considerarse un campo disciplinar autónomo? ¿Cómo se configuró la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera se construyeron sus edificios teóricos y metodológicos? ¿Qué relaciones guardan estos campos disciplinares con las didácticas de los distintos niveles educativos?

Estos interrogantes, junto a otros, intentan delinear un espacio de inserción de la investigación en el campo interseccional de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia junto a las Didácticas del nivel primario y secundario respectivamente que es el ámbito específico de trabajo de la investigación reseñada. Contestar estas preguntas implicará un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas del campo a la vez que una reflexión aún en construcción sobre la constitución histórica de estas disciplinas, un viaje por sus primeros textos, autores e hitos. Se trata, desde ya, de una construcción provisoria que se centra en un momento particular y fundacional de construcción del campo de la DCS y la DH. Más allá de este momento original, la DCS y la DH siguieron por caminos abiertos en el contexto reseñado en este artículo.

La Didáctica de las Ciencias Sociales entre la arena y la roca

Al inicio del artículo, presentamos un conjunto de interrogantes a modo de mojones para desandar el proceso de constitución del ámbito de estudios de la DCS y la DH. En esta oportunidad, nos detendremos en las siguientes preguntas: ¿Cómo fue el proceso de constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo disciplinar autónomo? ¿De qué manera la

DCS construyó su edificio teórico y metodológico? Las primeras investigaciones en el campo de la DCS se las debemos en buena medida al trabajo de didactas generales que se pusieron a pensar las formas particulares de enseñanza de lo social⁵. Entre las autoras que desempeñaron esta tarea merece la atención detenernos en la propuesta de Camilloni. Referencia ineludible de este proceso, la especialista fue una de las pioneras en empezar a reflexionar sobre las características epistemológicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una obra fundante es la que realizó junto a Marcelo Levinas en la que presentaron un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para enseñar ciencias sociales con un sólido marco teórico y metodológico (Camilloni & Levinas, 1988)⁶. Años más tarde Camilloni era invitada por Aisenberg y Alderoqui bajo la consigna de “Didáctica se busca”, a participar con un artículo sobre la epistemología del área en un libro que venía a abrir las puertas del campo de estudios en la Argentina (Aisenberg & Alderoqui, 1993). En su texto, se evidencia el contexto particular de desarrollo de los estudios puesto que las preocupaciones de la autora recaían fundamentalmente en la determinación de la especificidad del ámbito de la DCS:

“Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de la verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre. Evitar resolver, u ocultar, estos problemas hacen imposible la construcción del discurso didáctico. Del mismo modo, es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y el desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos” (Camilloni, 1993, p. 26).

Definir el status epistemológico, revisar su relación con otras ciencias sociales, determinar su objeto de estudio y sus metodologías de trabajo surgían en ese contexto como una necesidad imperiosa. En términos de Camilloni, “la didáctica de las ciencias sociales no puede construir sobre la arena como si se construyera sobre la roca (Camilloni, 1993, p. 40)”. Es evidente que, a su juicio, el edificio teórico y metodológico requería de unos cimientos claros y fuertes y allí sus apoyos iniciales provenían del campo mayor de las ciencias de la educación y la psicología cognitiva. Estos “préstamos” iniciales han sido señalados por Pagès y Santisteban respecto a los aportes de la psicología para la DCS en este primer momento (Pagès & Santisteban, 2018). En un texto posterior, la autora elabora un itinerario para la programación de la enseñanza de las ciencias sociales que recurre a nociones como tiempo y espacio, desde la conceptualización piagetiana, y a otras como cambio, continuidad, escalas, duraciones, etcétera. Mención aparte merece el reconocimiento que Camilloni le otorga a los procesos mediante los cuales se forman las conceptualizaciones en la mente de los estudiantes durante su desarrollo como personas (Camilloni, 1998). La centralidad de la figura de Camilloni para delimitar el campo específico de

la DCS ha sido señalada por Pagès y Santisteban, al referir al proceso de constitución de la disciplina:

Ello se ha debido al empeño de aquellas personas que, como Camilloni, creíamos que estábamos en un área de conocimiento distinta de la geografía, la historia o el resto de ciencias sociales, así como de la didáctica general, de la pedagogía o de la psicología, aunque necesitaba de todas ellas para construir su propio saber y poder intervenir en la formación de docentes de cualquier etapa educativa (Pagès & Santisteban, 2018, p. 48).

Como señalamos anteriormente, estos primeros textos se ocuparon de sentar las bases del ámbito de estudios de la DCS, pero al no tener todavía un desarrollo profuso de investigaciones específicas sobre la materia tuvieron que recurrir a los trabajos provenientes de otros ámbitos. Quizás la trayectoria de Beatriz Aisenberg sea una de las que más filiación guarda con los estudios o contribuciones de la psicología que mencionamos con anterioridad para referir a este momento de definición de la disciplina. En su contribución a la obra que compiló junto a Silvia Alderoqui, se abocó especialmente a las relaciones entre la psicología genética y la DCS:

“(...) la función que cumple la psicología en relación con la didáctica es instrumental: brinda conocimientos que son necesarios para la construcción de una teoría específicamente didáctica y para contribuir a garantizar el cumplimiento de determinadas metas educativas en el campo de la práctica de la enseñanza. La didáctica debe tomar de la psicología los conocimientos que necesite en función de los objetivos que se proponga, para integrarlos con sus restantes componentes, tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica” (Aisenberg, 1993, p. 138).

Otra referencia inicial para la construcción del campo fue Mario Carretero. Parado en sus investigaciones desde la psicología cognitiva, sus contribuciones fueron frecuentemente citadas, dada la ausencia de abordajes didácticos a la que hacíamos referencia. Para este autor, la mayor parte de investigaciones en el área de las Ciencias Sociales fueron producidas desde abordajes psicológicos y didácticos, pero se produjeron escasos proyectos educativos que hayan realizado también un proceso de investigación en el aula con su correspondiente evaluación posterior (Carretero, 1995, p. 16). Vale la pena aclarar, que entre sus referencias a los estudios didácticos se encuentra el citado libro de Aisenberg y Alderoqui lo que da cuenta de la centralidad de esa obra para este momento prístino. Lo que es claro es que frente a la construcción del edificio teórico y metodológico de la DCS los estudios de Carretero cumplieron un rol fundamental por preguntarse por las representaciones de los niños respecto a los conceptos principales de las ciencias sociales y la Historia.

La DCS apareció en un espacio interseccional entre las distintas ciencias, se abrió camino a partir de recurrir a elementos propios de otros campos disciplinares afianzados como la didáctica general, la psicología cognitiva y ciencias sociales como la Historia y la Geografía. Allí, postuló un

nuevo lugar, un ámbito relacional y dialógico para asir los problemas de la enseñanza de lo social:

En conclusión, la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula (Benejam & Pagès, 1997, p. 11)

Sin embargo, más allá de esta postulación queda claro que para ese entonces la tarea de construcción estaba todavía en ciernes. Así lo reconocía Joaquín Prats en el año 2001 al indicar que la tarea de “construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está (...) [estaba] en una fase muy embrionaria”. En ese contexto particular, su intencionalidad era aportar al proceso de construcción de un ámbito específico de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Prats señalaba una pertenencia clara respecto al campo de las ciencias de la educación e incluso planteaba una autonomía relativa del ámbito que en ese momento estaba proponiendo construir. (Prats, 2001, p. 123) Otros investigadores llegaron a la misma conclusión casi al mismo momento. Seixas, en un texto del mismo año, recuperado por Santisteban, planteaba la urgencia de la enseñanza de las ciencias sociales por definir su edificio teórico a raíz de la diversidad de investigadores, temáticas y perspectivas de estudio (Santisteban, 2008, p. 95). La metáfora de una disciplina que construye su edificio nuevamente aparecía con nitidez. Ahora bien, en qué momento surgió la preocupación por la constitución de la DCS, cuáles fueron los motivos que llevaron a su construcción autónoma. Para Pagès, la “piedra en el zapato”⁷ de esta inquietud fue el reconocimiento de las dificultades para enseñar por parte de los profesores y de aprender de los estudiantes:

“¿Por qué las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales, aparecen tan tarde en el panorama educativo? Porque hasta la masificación y progresiva democratización del sistema educativo, los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos no eran evidentes ni se manifestaban con la crudeza que se manifestaron a partir de este momento. Con la masificación, y la mayor duración de la enseñanza obligatoria, empieza a hablarse del “fracaso escolar”, es decir de la existencia de alumnos y alumnas que no consiguen aprender en las escuelas aquello que fue considerado como la cultura “básica” de toda la población escolar. La preocupación por las causas de este fracaso generó abundante literatura e investigaciones de todo tipo, tanto de tipo sociológico sobre los condicionantes sociales y la influencia del entorno en los aprendizajes, como de tipo psicológico sobre los problemas y los obstáculos del aprendizaje y las estrategias más adecuadas para superarlos. Asimismo, generó un trabajo de base en el que muchos maestros reflexionaron e indagaron sobre sus propias

prácticas de enseñanza y buscaron alternativas a las mismas para enfrentarse al fracaso de su alumnado. Esta preocupación para evitar el fracaso escolar es una de las razones que explica el surgimiento de las didácticas específicas en nuestro país y en los países de nuestro entorno (Pagès, 2000, pp. 33-34)”.

Para este autor, ambas caras del proceso son inseparables. Por un lado, la reflexión y el análisis por parte del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares y por otro, la masificación del sistema educativo y la aparición del “fracaso escolar”. En Argentina, casi al mismo tiempo que en la España señalada por Pagès, entraba en crisis el ideal homogeneizador que había caracterizado la ley 1.420 de educación común bajo las banderas de la gratuidad, obligatoriedad, universalidad y gradualidad⁸:

“nos encontramos con una escuela primaria que, pese a su contrato fundacional y sus principios constitutivos prescriptos, todavía no ha logrado asegurar la misma cantidad y calidad educativa a todos los niños, sobre todo aquellos provenientes de los sectores pobres de la población argentina” (Giovine & Martignoni, 2016, p. 161).

Surgía el fracaso escolar como una problemática emergente del sistema educativo de escolaridad primaria, que era obligatorio para aquel entonces, puesto que los mayores valores de fracaso escolar se correspondían con el nivel socioeconómico correspondiente a los niños y niñas de sectores carenciados. En paralelo aparecían procesos de segmentación y fragmentación educativa que daban cuenta de que no sólo no se ofrecían condiciones de aprendizaje que posibilitaran a los estudiantes de sectores pobres superar puntos de partida desiguales, sino también se ponía en evidencia que ni siquiera se ofrecía una educación común dentro de este panorama tan heterogéneo del sistema educativo (Giovine & Martignoni, 2016, p. 165-166). Frente a este contexto particular, se plantearon las reformas educativas de la década del '90 en nuestro país, con el objetivo de extender la escolaridad obligatoria hasta los 14 años a partir de la estructura de una educación general básica (EGB) distribuida en tres niveles y siendo el EGB 3 correspondiente con el último año de la primaria y los dos primeros de la escuela secundaria⁹. A la reforma anterior de la escuela primaria y sus efectos en la escuela media, habría que agregar la propia crisis de la escuela secundaria en la década de 1980, resultado de las políticas educativas autoritarias llevadas adelante por los gobiernos militares. La aparición de la Educación Polimodal, más pensada por las lógicas del mercado que del Estado, proponía una formación profesional “flexible” y “polivalente” (Giovine & Martignoni, 2016, p. 192).¹⁰

En líneas generales, puede observarse para la Argentina similares preocupaciones respecto a la extensión de la escolaridad y frente al diagnóstico del fracaso escolar. Sin embargo, coincidimos con Tedesco respecto a que la década del '90 “se caracterizó por la erosión de estas orientaciones colectivas basadas en la nación y el trabajo”, lo que produjo un “déficit de sentido que fue ocupado por la discusión de procedimientos administrativos, que se transformaron, a su vez en fines y objetivos en sí mismos” como “descentralizar, brindar más autonomía a las escuelas y a las autoridades locales, evaluar y medir los resultados”. En suma, “la finalidad de la educación

fue concebida cada vez más desde la perspectiva de proyectos personales de vida y no de proyectos colectivos de sociedad” (Tedesco, 2016, p. 22).

Es en este contexto que la DCS empieza a construirse como campo de estudios a partir de las preocupaciones ingentes del profesorado para desempeñarse en estas aulas y escuelas con nuevas exigencias y tareas por cumplir. ¿Quiénes fueron estos primeros investigadores que estaban recogiendo el guante de las inquietudes del profesorado? Silvia Finocchio fue una de ellas. En un libro publicado en 1993, la autora sostenía lo siguiente:

“Muchos se ocupan de la educación pero sólo los profesores entramos al aula y nos hacemos cargo. Profesores que no sólo tenemos que llenar libros de temas, asegurar una armónica convivencia con nuestros alumnos, organizar actos patrios, acompañar algún 5º año en su viaje de egresados, sino que, además, por sobre todas las cosas, debemos enseñar. A su vez, desde distintos ámbitos se presiona sobre la innovación. Pero en la Argentina lo concreto es que muchas veces también la responsabilidad de innovar en la enseñanza la asumimos solitariamente los docentes (Finocchio, 1993, p. 13)”.

En ese contexto de formación del campo de la DCS los docentes recibían nuevas exigencias para mejorar sus prácticas educativas. Ya no bastaba manejar una versión escolarizada de los saberes contruidos por las disciplinas; afloraban nuevos requerimientos para el rol docente provenientes de las nuevas propuestas didácticas (Finocchio, 1993). Así lo comprendían Aisenberg y Alderoqui cuando propusieron un “alto en el camino”, en esa obra fundante que fue *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, editada por Paidós en 1993. Allí proponían “levantar esta asignatura, con miras a la construcción de una didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza primaria que sirva de orientación para una enseñanza significativa (Aisenberg & Alderoqui, 1993, p. 12)”. El libro estaba destinado principalmente a los maestros a modo de caja de herramientas para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Una conclusión muy importante a la que llegaron es la identificación, en el contexto educativo de nuestro país en ese momento, de una concepción positivista de la ciencia que le negaba a la didáctica su lugar en el campo científico y que particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales se caracterizaba por un desfasaje de los contenidos enseñados con las investigaciones de las disciplinas científicas que producen esos contenidos (Aisenberg & Alderoqui, 1993, p. 13). Gustavo Iaies y Analía Segal también se encontraban entre los docentes que “recogieron el guante” al colaborar con la obra de Finocchio ya citada y al también hacerlo en la compilación de Aisenberg y Alderoqui. En su contribución, también hacían referencia a este momento de definición, en el que conectaban con los problemas de la práctica y las preocupaciones del profesorado que mencionamos anteriormente:

Definir una propuesta didáctica supone asumir una toma de postura respecto de los objetivos de la enseñanza, del objeto de conocimiento que pretendemos enseñar, de la forma en que creemos que los chicos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas

áulicas. Pero sin duda para quienes trabajamos en didáctica con alguna pretensión de transformación de la práctica, esta definición suena demasiado “ordenada”. Quienes enseñamos en las aulas sabemos que los proliferos discursos teóricos no garantizan buenas propuestas áulicas y que las propuestas atractivas no siempre garantizan resultados de aprendizaje interesantes (Iaies & Segal, 1993, p. 96)

Como podemos observar, la mayoría de los participantes de la obra reseñada dieron cuenta del mismo diagnóstico. Alderoqui, en su propia contribución al libro, comenzaba también con la descripción de dicho contexto:

Tanto en nuestro país como en otros, el alto grado de insatisfacción de los docentes con la manera tradicional o puramente activista de enseñar las ciencias sociales viene promoviendo esfuerzos de maestros y profesores, técnicos e investigadores en función de generar propuestas alternativas para el tratamiento del área en todos los niveles de enseñanza (Alderoqui, 1993, p. 163).

¿Qué ocurría más allá de estas obras fundantes? ¿Desde qué teorías se construyó la DCS como espacio autónomo? Benejam fue una de las autoras que se ocupó de reseñar las principales teorías que aportaron al campo de la DCS en el momento que estamos reseñando de definición del ámbito de estudios de la disciplina. Allí se puede observar que la autora recuperaba las principales teorías que influyeron en las Ciencias Sociales y desde ellas piensa sus principales incidencias para la DCS (Benejam, 1997). El recorrido propuesto por Benejam nos parece muy interesante porque fue, antes que nada, una búsqueda, que intentaba situar la DCS y articularla con el desarrollo de tradiciones y teorías mayores que repercutieron paralelamente en las ciencias sociales, la pedagogía y la psicología educativa. Sin embargo, Benejam no se refería específicamente a la constitución del ámbito de estudios de la DCS sino a las teorías que incidían en las ciencias sociales (el qué enseñar) y en la pedagogía y la psicología de la educación (el cómo enseñar). Es evidente, al menos para nosotros, que para ese momento en que escribía Benejam era difícil encontrar delimitado un ámbito de estudios propio de la DCS que elaborara teorías a partir de la reflexión práctica para unir el qué y el cómo en una mirada conjunta. Otros investigadores como Prats no reconocían con claridad un corpus teórico de referencia para la DCS en ese momento de arranque y a ello atribuían su lento comienzo y su falta de madurez:

Si es cierto lo señalado, hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. La razón es la inexistencia de un corpus teórico, suficientemente consensuado y debatido por el conjunto de investigadores. De hecho, uno de los problemas más acuciantes con los que contamos es, desde mi punto de vista, la falta de un acuerdo sobre cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar. Pero a ello debe añadirse: el poco desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área; la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente, se le ha dado a las peculiaridades tanto

conceptuales como epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar; y, por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (Prats, 2003, p. 5).

Esas dificultades pueden ser atribuibles a la interseccionalidad de la DCS respecto a revestir como un campo entre las ciencias sociales y las ciencias de la educación, lo que dificultaba delimitar con claridad un núcleo de conceptos y metodologías propias de la disciplina. Más adelante Prats reconoce que pese a ese diagnóstico se estaban produciendo investigaciones en DCS de una calidad equiparable a otras ciencias sociales y que estaban creciendo los equipos de investigación en muchas universidades europeas y americanas (Prats, 2003).

En el ámbito de la DCS, todo parece indicar que se estaba realizando una “revolución tranquila”, como ha indicado Armento para caracterizar la producción de investigaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales para los Estados Unidos. La atribuye a un conjunto de cambios, entre los que se encuentran: la crisis de la investigación positivista y su lenta sustitución por las tradiciones interpretativas y críticas, la nueva conceptualización sobre el profesorado y el desarrollo del currículo y la sustitución de las investigaciones cuantitativas, sostenidas en muestreos muy amplios, por investigaciones cualitativas basadas en situaciones prácticas concretas (Pagès, 1997).

En suma, en ese momento inicial de delimitación de la DCS podemos observar movimientos desde diversas direcciones pero coincidentes en la importancia de construir el edificio teórico y metodológico de la disciplina: aportes provenientes de otros campos en un momento inicial como lo reflejan las contribuciones de Camilloni y Carretero; reflexiones por parte de los docentes de la escuela primaria y secundaria preocupados por la enseñanza de las Ciencias Sociales, muchos de los cuales se incorporarán a las universidades, a medida que el diagnóstico de la dificultad de enseñar se corría de los niveles primario y secundario al ámbito de la formación de profesores; otras trayectorias como las de Benejam o Aisenberg y Alderoqui, preocupadas y ocupadas por generar acciones concretas que redunden en cimientos claros para la DCS en ese momento inicial.

Ahora bien, qué ocurría con la Didáctica de la Historia ¿Es posible encontrar un itinerario similar o la construcción disciplinar corrió por otros andariveles? En el siguiente apartado intentaremos dilucidar ese itinerario.

La Didáctica de la Historia, entre el óxido escolar y la presión historiográfica

En el apartado anterior, nos preguntábamos sobre el proceso de constitución de la DCS como disciplina autónoma. Pero: ¿Qué ocurrió con la Didáctica de la Historia? ¿De qué manera construyó su edificio teórico y metodológico? ¿Qué relación guarda este proceso con la constitución de la DCS? En la DH encontramos un itinerario similar a la DCS que atravesó en su constitución el mismo proceso. Se trata, en efecto, de un campo de investigación “fronterizo o liminal” puesto que en la DH confluyen saberes provenientes de distinta procedencia y

naturaleza que en la práctica se configuran como algo distinto y propio de la didáctica específica (Plá & Pagès, 2014, p. 18). Al igual que la DCS, la DH se tuvo que construir sostenida en los cimientos que proponían otras disciplinas, en particular la Historia y también los estudios de la Psicología y la Pedagogía:

Los cambios en la enseñanza de la historia se deben, en parte, a la evolución paradigmática de la disciplina o historiografía y, en parte, a los cambios metodológicos y conceptuales introducidos por la pedagogía y por la psicología de la educación. Así pues, para analizar la relación entre historiografía y modelo didáctico, hemos de reconstruir las transformaciones habidas en el pensamiento histórico, en la innovación pedagógica y en las propuestas de la psicología educativa (Tribó Travería, 2005, pp. 41-42).

Vale la pena señalar que no todos los autores comprendían el proceso de la misma manera. Para algunos, como Prats, la investigación en DH surge desde la Historia y desde su epistemología y por eso debe fortalecer sus lazos con la comunidad de historiadores para no “banalizar sus aportaciones”:

No es posible abordar la investigación didáctica sólo desde los contextos teóricos del campo de la Pedagogía o la Psicología, siendo sus aportaciones en el terreno técnico y aun metodológico imprescindibles. Pero el alejamiento de la investigación en Historia y de su estructura epistemológica conduce a una banalización de las aportaciones, ya que, como he señalado en algún escrito, la didáctica de cada disciplina surge y se nutre de la estructura epistemológica de la ciencia que intenta enseñar. Debería haber un acercamiento decidido entre historiadores y didactas de la historia. Creo que sería provechoso y enriquecedor para ambos colectivos (Prats & Pérez Rodríguez, 2015, p. 213).

Quizás en este diagnóstico de Prats se encuentran también las razones de lo señalado anteriormente por el autor respecto a la “impregnación de ideologías pedagógicas” que pervierten el planteamiento de los temas de estudios. Otros autores no coinciden con esta mirada ya que sostienen que de “una concepción epistemológica determinada acerca de los contenidos no deriva “naturalmente” una -y la misma- concepción epistemológica de la enseñanza” (Aisenberg, 1998, p. 154-155). La misma autora ha señalado los riesgos del “aplicacionismo disciplinar” que comporta una mirada que subsume la DH o la DCS a un lugar instrumental que desde luego no compartimos (Aisenberg, 1998)¹¹.

Desde nuestra concepción nos parece relevante señalar que la DH es hoy un campo específico que reclama su propio lugar, sin supeditarse a la Historia, la Pedagogía o la Psicología, pero reconociendo los aportes de todas ellas.

Si retomamos una de las propuestas reseñadas al momento de definición de la DCS como es el libro de Aisenberg y Alderoqui, observemos allí qué se planteaba sobre la enseñanza de la

Historia. Silvia Gojman fue una de las docentes convocadas a participar de dicha compilación y su aporte consiste en definir el campo de estudios de la Historia. En su contribución vemos claramente un esfuerzo por delimitar los elementos centrales de una disciplina científica: objeto, metodologías y teorías aparecen allí junto a otros elementos centrales para la asignatura. Las referencias bibliográficas citadas se corresponden fundamentalmente a los campos de la teoría y metodología de la Historia. Es evidente la ausencia de propuestas desde el campo de la DCS puesto que para ese contexto el “edificio teórico” no había sido construido aún (Gojman, 1993). Un poco más específica fue la propuesta de Orradre y Svarzman, presente en el mismo libro. Allí los autores plantearon los problemas principales para la enseñanza del conocimiento histórico en la escuela primaria en relación con el nivel de desarrollo evolutivo de los niños. Nuevamente, aparecieron los aportes de la psicología educativa en este momento fundante, visibles al revisar la bibliografía y notar las recurrencias ya señaladas para el ámbito de la DCS: Carretero, Delval y estudios sobre las representaciones mentales en la infancia, junto a otros trabajos de la Historia, la didáctica general y algunos primeros trabajos que intentaban aglutinar los distintos elementos:

Mucho se ha dicho y se ha escrito acerca de la enseñanza de la historia. En algunos casos se ha puesto el énfasis en los problemas específicos del conocimiento del saber histórico; en otros, en las características del pensamiento infantil y de los procesos de aprendizaje. Por último, están aquellos que centraron su análisis en métodos y procedimientos didácticos generales o específicos del área (Orradre de López Picasso & Svarzman, 1993, p. 205).

Ambos trabajos estaban pensando el lugar de la DH en el nivel primario. Asoma, entonces, una nueva pregunta: ¿Qué ocurría con la DH en el nivel medio? En un libro de 1991, Jorge Saab y Cristina Castelluccio desarrollaron el contexto en el que, como profesores de Historia, pensaron la enseñanza y la relaboraron y resignificaron como práctica para compartirla con sus colegas:

(...) Quienes escribimos estas páginas, trabajadores de la educación, profesores de historia, sólo exhibimos una experiencia cruzada muchas veces por el fracaso y cercada por los límites que impone un contexto signado por el atraso y la decadencia. Pero también -y justamente por eso- nos hemos atrevido a pensar nuestra práctica, a buscar alternativas y a valorar las señales, por débiles que parezcan. Es cierto que la crisis de la enseñanza de la historia debe analizarse en el contexto más amplio de la crisis del sistema educativo y que éste, a su vez, ha de considerarse en el marco de la crisis del Estado-Nación entendida como parte de la tempestad que sacude al mundo. (...) Una encuesta -todavía por hacerse -revelaría que nuestra asignatura figura entre las materias más rechazadas por los alumnos. Si aceptáramos sin más el recurrente desafío expresado en la pregunta ‘¿para qué sirve la historia?’, deberíamos contestar -después de tomar nota del discurso actual en las aulas: ‘Para nada. La historia no sirve para otra cosa que para ejercitar vuestras facultades memorísticas y repetitivas’. También es cierto que las intenciones ideológicas de los programas oficiales carecen hoy, en gran medida, de

eficacia operativa. Ante la contundencia de los medios de comunicación, la escuela cede terreno (Saab & Castelluccio, 1991, p. 13).

La extensión de la cita queda justificada por la cantidad de elementos presentados por los autores. Primero, un contexto general que se abre con el debate que trajo a la comunidad de historiadores y docentes el libro de Francis Fukuyama sobre el fin de la historia. Basta recordar el clima de época en el que se enmarcaba dicha propuesta y las álgidas críticas y calurosas respuestas que la postulación del fin de la historia trajo a la comunidad académica. Los autores no eran ajenos a ese debate puesto que se evidencia, en el propio contexto de producción del libro, la necesidad de contestar con una propuesta positiva y propositiva respecto a la pregunta: ¿Para qué sirve la historia? Ahora bien, frente a esta pregunta los autores daban cuenta de dos contextos superpuestos. Uno de ellos, el mundial, atravesado por una “crisis de proporciones planetarias”:

Si es cierto que la paz mundial, la degradación de naturaleza, la criminalidad internacional son problemas que rebasan las fronteras de los Estados nacionales, las terribles desigualdades entre los hombres, entre países desarrollados y subdesarrollados, entre quienes gozan de los productos más refinados de la ciencia y la tecnología y quienes padecen las carencias más elementales, deben incluirse en esta suerte de conciencia planetaria que se proclama. De lo contrario, sólo podremos imaginar un futuro constituido por islotes de prosperidad rodeados de masas humanas marginadas y hambrientas. Aunque los intelectuales de moda decreten el fin de las ideologías y de toda utopía, insistimos en la igualdad como valor y como programa, como componente esencial de una conciencia histórica que, en medio de la confusión, habrá de emerger en toda su transparencia (Saab & Castelluccio, 1991, p. 15).

En este nuevo fragmento, vemos una claridad en la definición del contexto mundial, donde nuevamente la Historia se ve interpelada por la crisis de las ideologías y de las utopías, tras la caída del muro de Berlín, el desmembramiento de la URSS y el desmantelamiento del mundo bipolar y la creciente hegemonía del capitalismo neoliberal por entonces. Es una descripción, que decidimos reflejar en su extensión, porque asombra su actualidad respecto a los problemas contemporáneos que vivimos en el presente siglo XXI, escritos treinta años antes. Una vez definido el contexto mundial, detengámonos en el nacional. Allí, lo primero que merece la pena resaltar, puesto que ya lo hemos hecho para el momento de definición de la DCS, es que los autores del libro se posicionan primero como trabajadores de la educación y luego como profesores de Historia. Esto quiere decir que la construcción de la DH que proponen es una elaboración propia, pensada desde referentes teóricos y metodológicos, pero fundamentada principalmente en la propia práctica docente. Ahora bien, el otro contexto que asoma es el de la escuela, signado por las definiciones ya enunciadas anteriormente sobre la conciencia de la crisis del sistema educativo, la aparición de la noción de “fracaso escolar” y en el caso particular de la Historia en el nivel secundario por una idea de “rechazo” por parte de los estudiantes ¿A qué se debe el rechazo entonces? La respuesta que plantean los autores da cuenta de una práctica

rutinaria y memorística. No podemos dejar de recordar aquí la imagen establecida en la película *La historia oficial* que nos trasmite una “típica” clase de Historia en el ocaso de la última dictadura militar (Puenzo, 1985)¹². La apelación a la memoria y la repetición, el recitado del manual, la no discusión de los hechos históricos, representan algunos rasgos característicos de la clase que imaginamos ejemplifica ese contexto de fin de la dictadura y comienzos del proceso de apertura democrática en el país. La escuela media o secundaria se hallaba en una profunda crisis en la década de los ochenta, resultado del “proceso de clausura de todo el sistema educativo, como consecuencia de las políticas autoritarias de los gobiernos militares en las que se limita el ingreso, se censuran contenidos, docentes y alumnos (Giovine & Martignoni, 2016, p. 179)”. Estos años llevarán hacia principios de los noventa, específicamente en el caso de la Historia, a un diagnóstico por demás evidente: una separación total entre la historia escolar, la que se enseñaba en la escuela, y la historia investigada, que practicaban los historiadores. Tras la restauración democrática en el país, la Historia como disciplina científica asistió a su profesionalización definitiva, gracias al protagonismo brindado por las universidades nacionales (De Amézola, 2008). Sin embargo, la renovación de la historia escolar no corrió la misma suerte. A principios de los años noventa, la idea establecida en torno a lo historia que se enseñaba en la escuela era la que nos presentaron Saab y Castelluccio con anterioridad y que De Amézola refleja en la siguiente cita:

A principios de los años noventa, cobró impulso la idea de que en la escuela no se enseñaba nada y que si algo se aprendía, lo mejor era olvidarlo por vetusto e inútil. La sensación de que se estaba ante una ‘escuela vacía’ adquirió una cierta popularidad y la necesidad de que se transmitieran en ella conocimientos significativos se transformó en un reclamo. Historia era una de las asignaturas más desactualizadas y continuaba con su tradicional exaltación patriótica, que a fines del siglo XX carecía de toda significación (De Amézola, 2008, p. 52)

La extensa cita de Saab y Castelluccio refiere a la posible realización de un estudio sobre el nivel de rechazo que tenía la asignatura por aquel entonces. Otros autores realizaron aproximaciones empíricas que llegaron a similares conclusiones para la misma época, como demuestra De Amézola. Entre ellos, se encuentran las conclusiones de numerosos historiadores para quienes en la escuela no se enseñaba nada de interés (De Amézola, 2008, p. 52)¹³. Por último, merece la pena resaltar la obra de Saab y Castelluccio como el trabajo de dos profesores de Historia que reflexionan sobre su práctica docente y elaboran un itinerario posible para la DH que incorpora no solo elementos de la psicología evolutiva, la historiografía y la didáctica general, sino que da cuenta de la sistematización de un conjunto de primeras lecturas propias de la Didáctica de la Historia.

Es ese contexto nacional el que da lugar a la reforma educativa que comienza con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 que ya mencionamos. Se redefinió el ciclo de enseñanza obligatoria, extendiéndose a nueve años la Educación General Básica y complementándose con una Educación Polimodal, optativa y que buscaba la conexión con el mundo del trabajo (Giovine & Martignoni, 2016, p. 158-194). La reforma trajo consigo una rediscusión de los contenidos

escolares puesto que se retomó la propuesta del psicólogo catalán César Coll quien sostenía que además de enseñar conceptos, en la escuela se enseñaban habilidades y actitudes que debían ser consideradas también como contenidos (De Amézola, 2008, p. 54). Así aparecieron los contenidos básicos comunes (CBC), aprobados en 1994, luego de la consulta de numerosos actores¹⁴. En el caso de la Historia, la reforma significaba un esfuerzo de acercar la historia académica con la historia escolar, gracias a la consulta de reconocidos investigadores de la disciplina y por la inclusión de una diversidad de contenidos (conceptos, habilidades y actitudes) que debían ser integrados en la práctica. En particular, la enseñanza de los procedimientos del trabajo del historiador no estuvo exenta de dificultades puesto que requería de una actualización de los conocimientos profesionales de los docentes en ejercicio, a la vez que implicaba un ajuste de la formación de los nuevos docentes. Allí chocaban las “tradiciones” formativas de los docentes, aquellos que proponían una enseñanza positivista contra aquellos que se posicionaban en los nuevos enfoques sociales que propiciaba la ‘nueva historia’ (De Amézola, 2008, Finocchio & García, 1993). Un esfuerzo por sistematizar lo planteado por la reforma de aquellos años lo realizan Finocchio y García, quienes intentan ofrecer un itinerario de desarrollo para la DH respecto a las posibilidades de abordaje de conceptos, procedimientos y habilidades (Finocchio & García, 1993).

Es evidente en el itinerario trazado para la DH que la construcción de su edificio teórico y metodológico se proponía acercar “ambas historias”, como ha sostenido De Amézola: una historia académica profesionalizada y una historia escolar vetusta y desactualizada. Como fue posible ver en este apartado, la DH no se circunscribió únicamente al nivel secundario y la DCS al nivel primario. Ambas atravesaron los distintos niveles educativos en este momento de definición de sus respectivos ámbitos de estudio. En paralelo, los docentes de los niveles recogían el guante sobre las dificultades de la enseñanza de la Historia en el particular contexto de fines del pasado siglo y trataban de superar las formas “positivistas” que habían caracterizado las clases hasta entonces. La búsqueda de referencias teóricas y metodológicas fue frecuente:

Este libro es el producto de una reflexión compartida sobre la enseñanza de la historia en la escuela media. Elaborado durante las horas ‘sándwich’, en tiempos expropiados a las familias o a los descansos domingueros, trató de no convertirse en un recetario, más o menos novedoso, de estrategias y recursos didácticos. El cómo enseñar no puede evadir el qué y el para qué de la asignatura; de modo que estimamos ineludible -aun en un texto de este tipo- someter a la consideración de los lectores algunas cuestiones teóricas elementales respecto de la historia, tanto en su condición de saber científico como de su práctica cotidiana. La formación de la conciencia histórica, tomada como el objetivo más relevante al que pueda aspirar nuestra asignatura, nos ha obligado a buscar un punto de partida que exprese el fundamento, la necesidad de historia en todos los hombres. La lectura del libro de Agnes Heller, *Teoría de la historia*, en gran medida nos ha proporcionado los argumentos buscados (...) Los ejemplos con los que acompañamos la parte teórica constituyen un intento por trasladar dichas

reflexiones al ámbito del aula haciendo a los alumnos partícipes de las preocupaciones del historiador (Saab & Castelluccio, 1991, p. 9)

Como se vislumbra en la cita, nuevamente se sostiene que es un libro construido por docentes del nivel, quienes están abocados de lleno a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Luego observamos una referencia concreta a la formación de la conciencia histórica de los estudiantes (hoy referiríamos al pensamiento histórico como propósito central de la enseñanza, que integraría la conciencia histórica y otras habilidades de pensamiento) y una alusión a un libro y una autora que funciona como un apoyo firme para la construcción de la propuesta de Saab y Castelluccio. La mención de Heller es interesante porque se trata de una propuesta que podemos enmarcar como propia de la Filosofía de la Historia. Muy posiblemente para ese momento el texto funcionaba como un aporte teórico insoslayable a la hora de definir la conciencia histórica y por eso tenía un lugar central en la propuesta de los autores. Se podría pensar que la DH se complejizó aún más con la renovación mencionada de los contenidos y su separación en conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que implicaba para los docentes, en formación y ejercicio, una búsqueda que traspasaba la conciencia histórica hacia un conocimiento más cabal de las habilidades y modos de hacer propios del historiador que debían replicarse en la escuela. Como sostuvimos en este extenso apartado, los docentes recogieron el guante porque se daban cuenta de las problemáticas de enseñar Historia en la escuela y desde la comprensión profunda de la dificultad es que se atrevieron a construir unos cimientos en los que había fundamentalmente búsquedas de las más diversas (en la psicología, en la didáctica general, en la teoría y la filosofía de la Historia, en la historiografía, en algunos primeros textos de la Didáctica de la Historia) de modo de generar apoyos para sus prácticas cotidianas en el aula. Entre el óxido de esa historia escolar heredada y la presión historiográfica por actualizar los saberes de la escuela, se construyó una DH como algo nuevo, fruto del reconocimiento de un campo de estudios específico, que se estaba formando al calor de la práctica y gracias a múltiples itinerarios e influencias. Como corolario de este apartado coincidimos con Plá respecto a su mirada sobre los problemas de la enseñanza de la Historia que no son otros que los señalados respecto a la evolución de la DH:

En el caso de la enseñanza de la historia, se ha podido observar cómo la lógica binaria investigación/enseñanza que existe en la identidad de los historiadores, deja a esta última en un lugar marginal en relación con la primera, a pesar de ser parte constitutiva de las prácticas del investigador. Como tal, no es considerada digna de ser investigada, pues es tan sólo la transmisión de un saber erudito hacia unas masas desinformadas, carentes de pensamiento histórico y de saber “verdadero” sobre el pasado. (...) La enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela. El resultado es un conocimiento histórico escolar que no es igual al conocimiento profesional, pero no por esto es falso o incorrecto. Es dueño de una epistemología particular (Plá, 2012, p. 181).

Conclusiones

A lo largo de las páginas que guían este trabajo podemos observar algunos movimientos fundamentales para la constitución de la DCS y la DH como campos disciplinares autónomos y a la vez conectados. Nuestra mirada siguió la trayectoria de algunos textos fundantes y de algunos referentes que iniciaron el camino en esa construcción. Desde ya, el proceso es mucho más complejo que lo enunciado aquí puesto que comporta otras variables que solo enunciaremos: entre ellas se encuentra la existencia de publicaciones específicas, la organización de congresos y redes científicas, la aparición de cátedras y equipos de investigación específicos de las disciplinas, la creación de carreras de posgrado sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, entre otras acciones relevantes a considerar a la hora de analizar los itinerarios de construcción de la DCS y la DH en nuestro país y en otras latitudes.

Se observará que hemos prestado atención al proceso en la Argentina y como correlato hemos mirado lo acontecido en España. Desde ya que la construcción del campo disciplinar requiere todavía una mirada espacial más extendida, sin embargo, la elección de ambos espacios obedece a la coincidencia de algunos procesos educativos (por ejemplo, el referido a la implementación del sistema polimodal en nuestro país, años después de haberse llevado adelante en España) como respecto al diagnóstico, de un lado y del otro del océano sobre la crisis de la escuela y la aparición del “fracaso escolar” como punto de partida para la emergencia del ámbito de estudios de la DCS y la DH.

Como contexto general, la crisis disciplinar de la Historia a la que hicimos referencia y el reconocimiento del “fracaso escolar” nos mostraron que los docentes recogieron el guante, como hemos sostenido a lo largo del trabajo, y se pusieron a reflexionar sobre la enseñanza sentando las bases de la DCS y la DH. Quedará para futuras indagaciones saber qué ocurrió con ellos, preguntarnos si ese divorcio entre las disciplinas científicas y la escuela sobre el que se pusieron a trabajar se pudo recomponer o si todavía existe, más allá de los estudios de la DCS y la DH. Este trabajo se propuso reconocer los diversos itinerarios de ambos campos disciplinares. Esa manera que muchos docentes tuvieron de hacer pie en un momento de una doble crisis: la de escuela como dispositivo de la modernidad y la de Historia como disciplina del progreso.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (1993). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?* Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales(3).

- Aisenberg, B., & Alderoqui, S. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. (1993). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazán, S., & Porta, L. (2018). Elogio a la curiosidad: a propósito de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*(14.2).
- Bazán, S., Devoto, E., & Rodríguez, B. (2022). La piedra en el zapato. Cómo identificar problemas para construir proyectos educativos. V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. Mar del Plata: CIMED.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE -Horsori.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*(1), 91-95.
- Benejam, P., & Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE -Horsori.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., & Levinas, M. (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuestas didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Buenos Aires : Aique.
- Camilloni, A., Bazán, S., & Devoto, E. (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. *Revista de Educación*(6).
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia* . Barcelona: Pomares Corredor.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Finocchio, S., & García, P. (1993). Construyendo un paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales. En S. Finocchio, *Enseñar Ciencias Sociales* . Buenos Aires: Troquel.
- Giovine, R., & Martignoni, L. (2016). *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Tandil: Unicen.
- Gojman, S. (1993). La Historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

- González, M. (2017). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. Clío & Asociados. La historia enseñada.
- Iaies, G., & Segal, A. (1993). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Orradre de López Picasso, A., & Svarzman, J. (1993). ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En B. Aisenberg, & S. Alderoqui, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE -Horsori.
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*(24), 33-44.
- Pagès, J. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(18), 25-40.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 14.2, 45-65.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires : Paidós.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*(84).
- Plá, S., & Pagès, J. (2014). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas editores.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9.
- Prats, J., & Pérez Rodríguez, R. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en Didáctica de la Historia? *Revista de Estudios Sociales*(52).
- Puenzo, L. (Dirección). (1985). *La historia oficial* [Película].
- Saab, J., & Castelluccio, C. (1991). *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires: Troquel.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. Avila, C. Alcázar, & M. Diez, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Jaén: AUPDCS- Universidad de Jaén.
- Tedesco, J. (2016). *Debates de política educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Horsori.

Visconti, M. (2014). Lo pensable de una época: Sobre La historia oficial de Luis Puenzo. *Aletheia*, 4(8).

¹ Benjamín Rodríguez es integrante del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). rodriguezbenjaminmatias@gmail.com

² Sonia Bazán es integrante del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). bazansa@gmail.com

³ En adelante utilizaremos la abreviación DCS.

⁴ En adelante usaremos la abreviación DH.

⁵ Sobre las relaciones entre didáctica general y didácticas específicas, véase: Camilloni, 2016; Camilloni, Bazán & Devoto, 2013.

⁶ Para profundizar sobre el sentido de este texto véase: Bazán & Porta, 2018.

⁷ La noción de “piedra en el zapato” la pensamos como el disparador inicial para el reconocimiento de un problema educativo. Véase: Bazán, Devoto y Rodríguez, 2022.

⁸ En algún punto, entraba en crisis el ideal modernizador que tenía a la escuela como la institución educadora hegemónica. Para definir las características de la escuela moderna véase: Pineau, Dussel y Caruso, 2016.

⁹ La heterogeneidad marcó también la implementación de la nueva estructura. Según datos consignados por Giovine y Martignoni 17 provincias concretaron masivamente la EGB, 5 la estaban implementando a escala, mientras que en Río Negro, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires, si bien efectivizaron la ampliación de la obligatoriedad de la escolaridad, no modificaron la anterior estructura. En 2003, el número del primer grupo creció a 19 provincias (Giovine & Martignoni, 2016, pág. 168).

¹⁰ En 2001, sólo ocho provincias habían implementado el Polimodal, trece estaban en la etapa de formulación y tres no lo habían adoptado (nuevamente, Río Negro, Neuquén y Ciudad de Buenos Aires). En 2003, el primer grupo se eleva a trece y ocho provincias estaban en fase de implementación parcial, manteniéndose el grupo que no lo había adoptado (Giovine & Martignoni, 2016, pág. 193).

¹¹ El “aplicacionismo disciplinar” según Aisenberg se “observa en los intentos de formular los contenidos del área de ciencias sociales, tomando como base exclusiva los aportes de las disciplinas relacionadas con los contenidos del área, desconociendo que la selección, formulación, estructuración y secuenciación de los contenidos es una tarea didáctica que no puede prescindir de una concepción unitaria de la relación didáctica” (Aisenberg, 1998, pág. 152).

¹² No nos interesa ahondar aquí respecto a las lecturas del film sobre los discursos respecto a la dictadura militar, el rol de la sociedad civil y las luchas de los derechos humanos porque exceden los temas trabajados en este trabajo. Para ello, recomendamos la lectura de (Visconti, 2014).

¹³ “La disputa de la Historia escolar ha estado presente en estos treinta últimos años y resulta sin duda una expresión, a veces oblicua, de una crisis de identidad de la propia disciplina, pero también de los sistemas educativos modernos. La polémica ha puesto bajo sospecha la utilidad del conocimiento histórico, grave acusación en tiempos de predominio de la racionalidad tecnocrática frente a la cual tanto la Historia escolar como la Historia científica han tenido que sostener una incruenta pero dura guerra de posiciones y movimientos” (Cuesta Fernández, 1997, pág. 229).

¹⁴ No nos detenemos aquí sobre el conflictivo proceso de construcción de los CBC de Historia. Para ello, véase: De Amézola, 2008, págs. 56-63.



NI

A

O

IA

1

N

BONITA

NIÑA

5

B

ÑA



ABEL MONASTEROLO / 2022

La niña bonita
Madera policromada

Narrativa autobiográfica: Subjetividad y Experiencia en la investigación educativa

Autobiographical Narrative: Subjectivity and Experience in Educational Research

Jonás Bergonzi Martínez¹

Resumen

¿A favor de quién se juega el privilegio de investigar? ¿Cuánto del deshabitar lo que nos perturba hay en ese investigar? ¿Qué tanto nos interpela el ejercicio en términos de proceso implícito y explícito? ¿Qué dinámicas se establecen entre el decir y narrar en la construcción autobiográfica? Pleno de emociones, el rol docente nos interroga a cada paso. El presente escrito, a partir de un relato biográfico narrativo personal, pretende interpelar-me (nos)² respecto de la construcción del yo biográfico en relación a esa otredad a la que nos debemos: los estudiantes.

Palabras Clave: educación; investigación educativa; narrativa autobiográfica.

Abstract

In whose favor is the privilege of research operating? How much of bowing out of the unsettling is involved in research? To what extent does research - in terms of the implicit and the explicit - challenge us? Which are the dynamics between saying and narrating in autobiographical construction? Full of emotions, our role as teachers questions us. With an autobiographical narrative as our starting point, this article intends to question (us) regarding the construction of the biographical me in relation to those we are duty-bound to our students.

Keywords: education; education research; autobiographical narrative.

Recepción: 14/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 3/12/2022

Documentación narrativa y experiencias pedagógicas: una mirada introspectiva

El ejercicio cotidiano de habitar los espacios gestados por las actuales contingencias propias de la *pos pandemia*, este devenir híbrido entre lo virtual y lo apenas presencial, conlleva un desafío constante a la función tanto del educador como del investigador. ¿Cómo y a favor de quiénes se juega el privilegio de investigar? ¿Qué recursos pone en marcha dicho privilegio en

función de deshabitar esos espacios conflictuados que sin embargo constituyen nuevas formas de *mirar* y por lo tanto *significar* desde el quehacer narrativo?

Construirnos desde lo dicho: *narrar-nos*, es una tarea compleja siempre que poner en palabras aquello que habita nuestra memoria de forma desordenada, y que esta evocación conlleve un sentido más o menos literal aun a pesar de sus simbolismos, resulta a menudo una odisea. Sin embargo, retrotraernos a esos recuerdos devenidos memorias por la carga afectiva que conllevan y por lo que significan a la luz de los años de experiencia adquirida interpela necesariamente nuestro *yo presente*. En tanto espacio de intersecciones, la investigación biográfico-narrativa permite la construcción de puentes (Southwell, 2007) de interpretación, puntos de encuentro en los que el desarrollo de tópicos relacionados con las estrategias pedagógicas se manifiestan en el relato de sí, en el encuentro que uno establece a partir de ese ejercicio. El tránsito a través de dichos puentes, a la manera de plataformas de reflexión respecto de aquello que habitamos, es sinónimo de crecimiento. El espacio *escuela* se constituye, entonces, como un devenir de confluencias posibles donde la relación entre *subjetividad-experiencia-discurso pedagógico* plantea nuevas reglas de interpretación del entorno educativo al significar aquello que bajo otros modelos permanecía oculto: en la narración emerge la voz de aquel que no la tenía y que por lo tanto tiene algo que aportar. En este emerger de “nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación” (Suárez, 2014:2) se recrea esta imaginación pedagógica como herramienta para pensar y propiciar nexos hacia mundos posibles. Por lo tanto, *biografizar* la experiencia personal (Delory-Momberger, 2014), como un mapa impreciso que se construye al paso, es transitar un camino de ida hacia la introspección, hacia el análisis de la puesta en escena del rol no ya como una mera formalidad técnica sino como una profesión afectada y afectante, constituida desde la relación con la otredad que es más que nunca la constructora inefable de la *nostredad* en el devenir complejo del doble ejercicio de investigador investigado, de experiencia subjetiva necesariamente objetivada. Representar la dimensión temporal de dicha experiencia humana íntimamente ligada a la capacidad de narrar implica cierto despliegue en el tiempo y el espacio a través de palabras e imágenes (Delory-Momberger, 2015) cuya relación con lo vivido, aún a pesar de no siempre ser directa y transparente, conlleva el poder volver sobre dichas vivencias a través del relato. Este *volver* inevitablemente entraña una *otra* construcción del yo ya que supone un detenerse con el propósito de ver qué pasa, de repensar ese atravesar dicho puente hacia márgenes posibles. La “biografía de la experiencia”³ (*Op Cit.* 2015:58), por lo tanto, tal cual lo enuncia la autora, es un medio para un fin; una herramienta que, en tanto bagaje personal y social a un tiempo, plantea que lo vivido es tal a partir del sentido que toma en nuestro horizonte inmediato de significación, a partir de cómo se inscribe en nuestro propio universo de sentido en su encuentro con la otredad.

Por ello, poner en valor el rol del docente al proponer, a través de dicho ejercicio biográfico, una mirada sensible respecto de estas interacciones y sus procesos de redefinición pedagógica (Suárez, 2019) es consolidar la lucha sostenida ante la construcción de alternativas reales dentro de una educación pública de calidad. Asimismo, significa ejercitar la transmisión de la experiencia como modo de la aprehensión del saber de mundo.

Documentación narrativa y experiencias pedagógicas: la iniciación

Podemos decir, en cualquier caso, que cada biografía contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, en que este proceso tiene lugar. Por tanto, nuestro interés no está sólo en la propia historia de los sujetos sino en comprender los marcos en que se ha producido” (Rivas Flores, 2007: 5).

Bolívar (2002:2) cita a Ortega y Gasset al plantear que toda comprensión del comportamiento humano tanto personal como colectivo depende de la narración de una historia. Nada de lo que pasa en el mundo *es* si no es factible de ser contado a la manera de Borges en *Esse est percipi*⁴: en dicho relato, el protagonista asiste asombrado a la desaparición del *Monumental*, estadio de enormes dimensiones en el que ejerce su localía el club de fútbol River Plate. Por toda respuesta, recibe una verdad imposible de asimilar: el deporte como tal ya no existe en otro espacio que no sea el de la ficción, todo se sucede tras los oportunos decorados del canal de televisión de moda. La referencia empírica de Borges conjura, entonces, la posibilidad de que todo exista siempre y cuando pueda ser contado y por lo tanto, imaginado: narrar es a un tiempo percibir, significar, aprehender. Aún en las pasiones, la narración supera la emoción, la asiste, la estructura. La dimensión biográfica es fundamental siempre que ‘tiempo’ ya que nos constituye seres inmersos en un contexto que adquiere sentido mientras lo vivenciamos desde una subjetividad necesaria en términos de “conocimiento social” (Bolívar, 2002:4).

A propósito de un ejercicio propuesto en un seminario doctoral, compartimos entre doctorandos un relato autobiográfico breve en clave narrativa orientado al ejercicio docente. El texto que sigue es un resumen del presentado por quien suscribe, junto a un sucinto análisis post lectura respecto de sus correspondientes interpelaciones:

Milagros

El recuerdo de la primera vez que uno ejerce su rol docente de manera *formal* es imborrable. En términos de memoria, inevitablemente se convierte en un espacio entre los espacios en el que todos los mundos son ese mundo único y personal donde podemos construir un sentido propio, un pasaje de ida al futuro aquel que se pregona como posibilidad indisoluble de la escuela. Siempre que *ser-estar-en-el-mundo* implica la necesidad de hacer más pleno de vidas posibles nuestro universo inmediato, constituir en los pliegues de dichos espacios (a la manera de surcos en los que abrevan los recuerdos) una memoria personal y colectiva es un ejercicio necesario (Porta, 2021). De ahí que no pueda evitar que, una vez decantado el proceso de escritura, este relato me interpele, me obligue a repensar mi yo presente y a reconstruirme como sujeto pedagógico.

Era una mañana de marzo, mi primera vez en la escuela pública. Yo venía de una suplencia corta en un colegio confesional, uno pequeño en un barrio de clase media a pasos de Capital Federal. Cuando la docente titular se reincorporó y yo me quedé sin trabajo, por consejo de un compañero que vivía a pocas cuadras de allí, tomé los módulos de 8vo año de la E.G.B.⁵ de una escuelita perdida en un barrio periférico de una ciudad periférica del conurbano bonaerense. Decir periférico (y para peor, dos veces) es ser de alguna manera un poco generoso. Hablar de aquello que por distancia, circunstancias o pobreza no pertenece al canon de lo mal llamado *céntrico* implica también la construcción de un conjunto de prejuicios y preconceptos. No era el caso. El barrio en cuestión redefinía el concepto de periferia: sumido en la marginalidad absoluta, se contaban de él historias dignas del más amarillista de los noticiosos. Mi Papá había trabajado años en una escuela así y siempre que podía nos llevaba con él a pasar la tarde perdidos en los talleres, la biblioteca de Isabel, la sala de computación. Por eso, cuando me ofrecieron esos módulos con la velada advertencia de que el barrio *era complejo*, no fue difícil aceptar el desafío como rito iniciático que me acercara a mi padre.

(Quizás en esa necesidad autoimpuesta de asumir dicho compromiso residía a un tiempo aquella de imponer (me) una voz propia, una mirada "interpelada por la emergencia y la intervención pública" [Suárez, 2014: 14]. Una mirada requerida por las carencias de esos chicos que desde la mal llamada *periferia* renegaban junto a mí de los postulados clasistas en la impostergable búsqueda de un constructo identitario propio, una reivindicación social y política [Rivas Flores, 2007: 3]. Pasarían muchos años para que pudiera darme cuenta de que esas elecciones tenían que ver con mi papá y mi deseo de transitar los mismos espacios dentro de la profesión: una identidad propia y compartida, un nombre más allá de la razón y mucho más cerca del sentir).

Luego de tres colectivos y un par de cuadras por calles de tierra, llegué al barrio. La escuela se divisaba ya de lejos, ocupaba en dos plantas toda una manzana en una zona de casas bajas. La entrada era por la esquina, un portón de chapa oxidada a medio pintar. En la vereda, dos cachorros sarnosos, acurrucados uno junto a otro, se peleaban amistosamente bajo un rayito de sol. No pude evitar pararme a contemplarlos, la sarna que ganaba sus cuerpos maltrechos me pareció una metáfora cruel del contexto. Me recibió la directora, una mujer mayor, psicóloga de profesión, que me miró con esa mezcla de recelo y picardía sin poder evitar decirme que era demasiado joven. *Los chicos te esperan ansiosos, hace un montón que no tienen Literatura, seguro les vas a caer bien*, me dijo mientras llamaba a la preceptora para que me acompañara al aula.

La clase transcurrió sin mayores sobresaltos. Era cierto, mi juventud supuesta me jugaba a favor y los treinta y pico enseguida me llenaron de preguntas y me hicieron sentir como en casa. Leímos un cuento, reescribimos el final y cuando menos me lo esperaba, el timbre de salida me avisaba que la clase se había terminado. Mientras guardaba mis cosas, y saludaba a los que iban saliendo, noté a una de las estudiantes parada junto a mi silla en el más absoluto silencio. Le pregunté por qué no salía, si quería decirme algo y por toda explicación, extendió sus manos juntas y me mostró lo que quedaba de una porción de *pastafrola* sucia y pisoteada. Recordé que la directora me había explicado, entre otras cosas, que a la mañana se les daba un

desayuno frugal para contener la ausencia momentánea de un comedor. La miré a los ojos y le pregunté qué había pasado. Sin poder contener las lágrimas, Milagros, me contó que ese día su hermana cumplía años y que le había guardado su porción de torta para llevársela de regalo. Mientras guardaba sus cosas, los desubicados de turno la encontraron y, para hacerla rabiarse, la habían tirado al piso. La miré a las lágrimas y a fuerzas de clichés, se me hizo un nudo en la garganta, sus ojos se me metieron hondo en el alma y sus manitos sucias me picaron la sarna de ciudad marginal. Sin saber que decir, torpemente, hice lo único que podía en esas circunstancias: le di dinero. No mucho, ni poco; lo suficiente para que comprara un chocolate más o menos generoso para su hermana. Ella lo recibió con la mirada baja, tiró lo que quedaba de la *pastafrola* en el cesto y se retiró en silencio.

(Lo puesto en palabras siempre implica cierta subversión: no nos percatamos de todo lo que tenemos para decir hasta llegar a ese momento en que lo dicho construye desde la auto-narración un mundo más allá del que creíamos propio: *lo escrito nos (me) interpela y por lo tanto nos (me) transforma de una manera que la realidad no lo hace*. El silencio, sin embargo, implica la inmovilidad propia de quien perpetra las cadenas del yugo: a la manera Lacaniana pensamos donde no somos, luego somos donde no pensamos ya que estamos convencidos de que el silencio es a un tiempo palabra y sumisión. Palabra por ese axioma que plantea que es imposible no comunicarse y sumisión porque callar aquello que debe ser dicho es perpetuar otra vez aquellas cadenas que puertas para adentro nos someten a todo tipo de condicionamientos externos. Quedarnos sin palabras muchas veces es eso: no poder dar entidad a lo que nos sucede. Narrarnos, aún a la distancia en el espacio y en el tiempo, es recuperar el *sentir* y dar lugar al *hacer*).

Una semana después, cuando creí que el momento ya estaba olvidado, llegó Milagros del recreo, me saludó con un beso y sonriendo me dijo *Tome profesor, lo de mi hermana, después le doy el resto* mientras en su manito tintineaban unas monedas. Yo intentaba acomodar unos útiles en el escritorio mientras firmaba el parte de asistencia y el libro de temas. Quedé paralizado. El mundo, mi mundo tal cual lo concebía, se detuvo. Durante unos segundos, los dos, ajenos a todo lo que pasaba a nuestro alrededor, nos miramos a los ojos; ella las manos extendidas, yo aferrado a mi lapicera como si esos garabatos en el temario significaran la vida misma.

No pude aceptarlo. De alguna manera había sido un regalo también para ella, un premio a su generosidad de niña pobre. Sin embargo, hoy, a la distancia, mientras la veo caminar sonriendo hacia su banco con las monedas aún en su puño cerrado, me doy cuenta de que el regalo fue para mí: ignorante, había elegido el camino más fácil, aquel que me permitía enterrar ese recuerdo lo más rápido y profundo posible para no pensar, para que la sarna no pique hasta obligarme a rascarme una y otra vez hasta que la piel hecha jirones se caiga a pedazos y de lugar a una nueva piel y por lo tanto una *otra* forma de ver el mundo. Pasaron años, cargos, escuelas, *Milagros*. En el proceso, "enseñé", así entre comillas, para no dejar de aprender. De mí, de la construcción diaria de ese saber que me define, pero sobre todas las cosas de ellos. De los chicos. De esos chicos que a pesar de la periferia, el frío, el calor, el barro, la lluvia, el viento; llegan cada mañana a la escuela con ganas de enseñarnos que hay otro mundo más allá de

nuestros mundos a la manera de un destino común donde la vida de cada quien se nutre de ello y ya no es la misma porque el otro es parte y en esa otredad encuentra su propia razón de ser.

(En toda investigación cualitativa inevitablemente emerge, por fuera de toda explicación utilitarista, un juego entre lo afectado y lo afectante en tanto ambos construyen a partir de la conjunción de voces un modelo de interpretación que, aún implícito, confluye de común acuerdo. Ese momento de convergencia - de parálisis, de mirarse a los ojos - es la razón de ser del quehacer biográfico narrativo: huella afectiva que da cuenta de nuestra intimidad como estrategia reflexiva del conocimiento propio y colectivo a un tiempo [Yeidade, Álvarez y Porta, 2015]. Repensar esas huellas en correlato con las de esa otros - estudiantes consolida la posibilidad de una escuela mucho más sensible a las necesidades reales de quienes la conforman).

Documentación narrativa y experiencias pedagógicas: un *continuum*

El privilegio de la voz propia como eje constructor del documental subjetivo (Arfuch, 2015) que emerge en cada relato biográfico implica una construcción de ese *yo* narrativo como singularidad temporo-espacial, inconclusa y plurisignificante. Esto último da como resultado una serie de identidades que convergen en una sola en tanto esta es el encuentro entre el *yo* oral - y su construcción discursiva - y el *yo / otro / otredad* fundido en su función comunitaria. El relato de sí torna inteligible el quehacer de uno mismo (Porta & Aguirre, 2019) ya que se manifiesta original, inédito e irrepetible; capaz de hacer tangible lo intangible: la memoria. Además, viaja en el tiempo siempre que narrar es (re) significar un hecho pasado a la luz de un presente que nos encuentra en otra posición de análisis, una despojada de prejuicios de antaño, mejor informada, más dispuesta a negociar con ese pasado que entendemos nos constituye en su doble rol de historia y futuro. Facilitar esos espacios de enriquecimiento narrativo de la vivencia es indispensable para poder redefinir aquello que nos pasó en función de aquello que *queremos* que nos pase.

Sanar a través de ese relato personal que nos reconoce e interpela en la narración es perseguir la posibilidad de que la realidad inmediata cambie. Este ejercicio potencia la voz propia como consolidación identitaria al disgregar las dinámicas hegemónicas sociales en favor de una mirada mucho más personal e intimista que pretende consolidar otros significantes conquistados sobre la base de nuevas formas de ver. A partir de ello, el saber de experiencia adquirido moldea ese *yo* docente implícito y explícito (Branda & Porta; 2017) mediante la construcción cotidiana y contextual de sensibilidades que conforman un *hacer en la contención* que se proyecta hacia el resto de los espacios que habitamos como educadores. Asimismo, nos convoca a sentirnos atravesados por dicho quehacer al permitir que ese otro construya su horizonte de expectativas en función de la confianza que dicha contención le dio (Litwin, 2016). En *Mal de escuela*⁶, Daniel Pennac describe maravillosamente dicha dinámica del aula utilizando como metáfora una cebolla:

Lo que entra en clase es una cebolla: capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas

renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado (...). En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada (*Op. Cit.*, 2012:60).

Asistir al desgajo de estas cebollas es un espectáculo maravilloso y aterrador. Maravilloso en tanto desafío, canto a la vida de aquellos que, aun teniéndolo todo en su contra, persisten. Aterrador para el docente, que aun a pesar de sus años frente al aula, todavía se (me) pregunta (o) si estará a la altura de las circunstancias. Pensar en la fugacidad de los momentos como premisa de la finitud de la vida y la posibilidad de componer nuevas formas de aprehender es también pensar en el (presente) relato como transmisión y enseñanza, como valoración subjetiva del mundo inmediato. Por sobre todas las cosas, es poner en juego una postura afectada y afectante, ética y estética de ese mirar que propone y supone lo constituido desde la oralidad como conformación de ese saber caro al ejercicio de nuestra profesión.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2015). 12. *Espacio biográfico, memoria y narración*. En Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. (P. 297-309). CLACSO.
- Bolívar, A. (2002). '*De nobis ipsis silemus*': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1.
- Borges, J.L. & Bioy Casares, A. (1967). *Esse Est Percipi*. En Crónicas de H. Bustos Domecq. EMECE.
- Branda, S. & Porta, L. (2017). *Relatos de historias vividas: reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades - UNNE. Año 8. N° 11. (P. 63-89).
- Delory-Momberguer, C. (2014). *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, N°62. COMIE.
- ID. (2015). *El relato de sí como hecho antropológico*. En Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. (P. 57-68). CLACSO.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura Random House.
- Porta, L. & Aguirre, J. (2019). *A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa*. En Guedes, A. & Ribeiro, T. (Comp.) Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Ayvu.
- Porta, L. & Flores, G. (2021). *Maestros memorables o el amor está donde lo encuentres*. En Maestras argentinas (y maestros y maestras). Entre mandatos y transgresiones. Tomo 4, Pág. 9. Coeditores: Centro Cultural de La Toma Ediciones / Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.
- Rivas Flores, I. (2007). *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. En Sverdlick, I. (Comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas.

- Southwell, M. & Storino, S. (2007). *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. En Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D. H. (2014), *Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, N°62. COMIE.
- ID. (2019). *Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente*. En Voces en el Fénix. La revista del plan Fénix. Año 9. N° 75. Marzo. (P. 116-123).
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z. & Porta, L. (2015). *La investigación narrativa como moción epistémico-política*. Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol. 13, N°1.

¹ Jonás Bergonzi Martínez es Docente de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. jbergonzimartinez@abc.gob.ar

² El uso del paréntesis pretende plantear una segunda lectura en la que el juego entre lo objetivo y lo subjetivo interpele el rol del investigador e incluya a ese tercero lector en las reflexiones a las que el presente escrito convoca.

³ Entendida como un recurso de investigación, pero asimismo de significación - en este caso - del rol docente.

⁴ Borges, J.L., Bioy Casares, A. (1967). *Esse Est Percipi*. En Crónicas de H. Bustos Domecq. EMECE.

⁵ *Educación General Básica*.

⁶ Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura Random House.



antes del poema
en cada rama
antes
antes
sólo allí quiso ser

BERTRIZ VALLEJOS



ABEL MONASTEROLO / 2022

Sólo quiero ser
Madera policromada

La Filosofía de la Liberación y el pensamiento decolonial en los Diseños Curriculares de la formación docente

The liberation philosophy and the decolonial thought in the Curricular Designs of the teacher training

Nora Andrea Bustos¹

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito mostrar la inclusión del pensamiento latinoamericano en los Diseños Curriculares de la formación docente. En este sentido la Filosofía de la Liberación, así como su posterior desarrollo en la Filosofía Intercultural y el llamado “Giro decolonial”, aparecen tanto como contenidos prescriptos en las materias del “Campo de la Fundamentación” como en el marco teórico general de dicho diseño.

A través de una exposición entre autobiográfica y académica, se intenta dar cuenta del alcance de estos cambios en cuanto a la planificación docente de las materias que componen la formación docente inicial. Se vislumbra desde aquí un nuevo horizonte de sentido que promete profundos cambios en la educación argentina.

Palabras clave: eurocentrismo; filosofía de la liberación; interculturalidad; diseños curriculares; formación docente.

Abstract

The purpose of this paper is to show the inclusion of Latin American thought in the Curricular Designs of teacher training. In this sense, the Philosophy of Liberation as well as its subsequent development in Intercultural Philosophy and the so-called "Decolonial Turn" appear both as prescribed content in the subjects of the "Field of Foundation" and in the general theoretical framework of said design.

Through an exposition between autobiographical and academic, we try to account for the scope of these changes in terms of teaching planning for the subjects that make up initial teacher training. From here a new horizon of meaning is glimpsed that promises profound changes in Argentine education.

Keywords: eurocentrism; liberation philosophy; interculturality; curricular designs; teacher training.

Recepción: 1/09/2022

Evaluación 1: 4/10/2022

Evaluación 2: 1/11/2022

Aceptación: 8/11/2022

Introducción

Hace ya tiempo que me he interesado en el pensamiento decolonial y, sobre todo, con grata sorpresa, descubrí que está presente en los Diseños Curriculares de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. En esos textos se observa una fuerte crítica a la formación académica que los docentes hemos recibido en la Universidad y que, como consecuencia, reproducimos en las aulas. Muchos profesores, entre los que me incluyo, al enterarse de esto, se llevan un gran asombro, puesto que se dan cuenta de que lejos de promover una educación emancipadora, se encuentran profundizando mediante sus clases, la dominación del pensamiento europeo. La conciencia de que hay un saber universal y que la cultura tiene ese origen, así como que se debe seguir indefectiblemente el camino de la civilización europea para ser parte del mundo, son algunos de los conceptos que comienzan a hacer ruido en quienes creemos estar comprometidos con una educación liberadora. Es por ello que cabe preguntarse: ¿es posible un saber universal? ¿hay un solo origen de la cultura? ¿somos realmente un pueblo occidental? ¿es sinónimo de civilización abrazar las ideas europeas del iluminismo? Y por último una cuestión mucho más amplia que sintetiza todas las demás: ¿qué es ser parte del mundo?

La filosofía académica

Cuando una comienza a estudiar Filosofía, aprende que el saber occidental empieza alrededor del siglo VI antes de Cristo, en Grecia, a raíz de la incipiente democracia ateniense. Esa organización política, considerada de avanzada para la época, promueve el debate de ideas, y de ese modo se van constituyendo primitivas teorías de conocimiento. Conocimiento que al principio se constituye como amor al saber, por el saber mismo y que pronto irá repartiéndose en especialidades según la cosmovisión griega, romana y luego todo lo que sea considerado “saber occidental” que pasará a su vez a transformarse en “saber universal” (Hegel, 1985). De la mano de Platón y de Aristóteles, surgirá la Filosofía, encargándose de los fundamentos de la existencia. Comenzará a dividirse en ética, política, filosofía del arte, metafísica y teoría del conocimiento. Todo esto, como ya se dijo, según la manera de conceptualizar el mundo de estos filósofos. Ambos autores plantearán también la necesidad de educar al pueblo para mantener la democracia que pronto iría desmoronándose a causa de otros intereses. Grecia caería esclava del imperio romano y de esa manera en el siguiente período histórico la filosofía griega será absorbida por la religión cristiana.

Culminada la edad Antigua, luego de la caída del Imperio Romano, comenzará la llamada Edad Media, caracterizada por el sistema feudal dentro del poder absoluto de la Iglesia Católica. El conocimiento en ese entonces se recluirá en los monasterios, reservados para los varones de familias ricas que decidan ser monjes. Se intentará, además, hacer confluir las ideas filosóficas griegas con la doctrina de la iglesia –aunque Platón y Aristóteles son anteriores a la confección de la Biblia-. El pueblo estará ajeno al desarrollo del conocimiento por lo que se dice que es la edad más larga, más de mil años en donde se vislumbra poco movimiento de ideas. El mundo medieval es contenido por la idea de que la tierra es plana y que aquél que se atreva a ir más allá del horizonte caerá en un precipicio espantoso, por lo que los barcos navegarán solo por las costas. Por ello el fin de esta época estará asociado con tres hechos fundamentales: la decisión

de ir más allá de lo permitido con los barcos, la creación de la imprenta y la reforma protestante. La introducción de la brújula en Europa posibilitará a los viajeros asumir el riesgo a lo desconocido sin perderse por completo. La distribución de los escritos, aunque la Biblia sea el estreno de la imprenta, abrirá paso a nuevas discusiones y debates. Y la Reforma será una profunda señal de que la Iglesia no posee verdades indiscutibles.

La modernidad comienza de ese modo, con la llegada del hombre europeo al continente americano. Este hecho, si bien nosotros lo conocemos por sus consecuencias en América, también causará un impacto insoslayable en Europa. El pensamiento religioso comenzará a desmoronarse para darle paso al conocimiento científico. René Descartes (1596-1650) es considerado el pórtico de la modernidad (Carpio, 1984) al plantear la necesidad de establecer un método que nos conduzca en las ciencias y nos libere de las creencias y prejuicios. Este método tiene como modelo el conocimiento matemático por ser el más claro y distinto del resto de los saberes. Y posee otra característica importante: está al alcance de todos los seres racionales, sin distinción de clases, religiones o culturas. Todos, dice Descartes (1980), tenemos la capacidad de juzgar entre el bien y el mal, y de acceder, por tanto, al método de conocimiento más puro que se haya planteado. El mundo entero es puesto en duda para luego ser reconstruido a través de este método universal.

Con el correr de los años, la idea de que la tierra es redonda y gira, hace aparecer indefectiblemente la pregunta por la gravedad. La respuesta es expresada a través de una ley. A partir de esto, la naturaleza se observa y se explica a través de leyes generales.

Kant (2009) llama a estas leyes: juicios sintéticos a priori. Ese, su gran hallazgo, delimitará las posibilidades del conocimiento humano. Pensar podemos pensar cualquier cosa, dice, pero conocer, sólo aquellas cosas que percibimos por los sentidos y luego ordenamos en nuestro entendimiento. De esa manera podemos hacer ciencia estableciendo leyes generales de lo que observamos de la naturaleza.

Si la afirmación de Descartes (1980), de que “el buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo” impacta políticamente en la demanda de una sociedad más igualitaria, el establecimiento de leyes generales de Kant, es trasladado a la organización social. Estamos frente a las bases de la conformación de lo que se ha dado en llamar el Estado de Derecho. De este modo, naturaleza, ética y política serán organizadas a través de leyes generales. Kant (2012) propone un sujeto autónomo, que comprende la naturaleza, obedece a las leyes del estado y se autolegisla a través del imperativo categórico, el cual consiste en actuar conforme al deber. Este deber es deducido por la razón a través del deseo de que la máxima por la que actuamos, también sea considerada una ley universal. Tan entusiasmado se halla Kant con su propuesta que llega a postular la posibilidad de que el mundo viva en un estado de “paz perpetua” (Kant, 2002) dirimiendo los conflictos que puedan presentarse entre los distintos estados a través de argumentos racionales. Así, la razón universal se convierte en el concepto central de la modernidad, prometiendo resolver todos los problemas del hombre.

Hasta aquí podríamos decir que llega la modernidad. Según algunos historiadores culmina en 1789, con la Revolución Francesa, otros la ubican más adelante, con la Revolución Industrial. Algunos llaman a la época actual Edad Contemporánea, otros “era informática, nuclear, atómica,

posmoderna”, en fin, depende donde cada pensador encuentre un cambio sustancial. Ése, marcará el comienzo de una nueva etapa. Muchos otros plantean que la modernidad todavía tiene un sinnúmero de manifestaciones aun y que no se han jugado todavía todas las cartas de la misma.

Pero lo cierto es que esta historia es bastante parecida a la que todos aprendemos en el colegio, la universidad o la formación superior que realicemos. Ahora bien, ¿qué de todo este relato pertenece realmente a nuestra historia? ¿Qué lugar tiene América Latina en la historia universal? A primera vista pareciera que poco, puesto que estudiamos que a partir de 1492 comienza la modernidad cuando en nuestras tierras recién acaban de llegar los colonizadores. ¿Qué de científica y ética tiene la época colonial? ¿Qué de dirimir los conflictos por medio de argumentos? ¿Qué tiene el hombre latinoamericano de ser racional?

La filosofía en Latinoamérica

En 1810, pasamos de ser una colonia a ser un “estado moderno”. Las ideas que iluminaron la revolución, nuevamente eran traídas del continente europeo. Esta vez, no ya con el mote de “eternas, absolutas e indiscutibles” pero sí con el carácter de “universales”. Los fundadores de la nación argentina (otro concepto heredado del viejo continente) hicieron todo lo que estuvo en sus manos para conformar un ser nacional, cuyo ideal era ser lo más parecido a Europa posible. Así, fueron fundándose las instituciones de la modernidad cuyos valores eran los que acuñaba el positivismo reinante, la versión contemporánea más burda de la modernidad. Este proyecto encontró en esa corriente filosófica su más atinada fundamentación, abonando con las teorías del darwinismo social, la idea de que la selección de seres humanos que se estaba realizando, clasificando, segregando y eliminando culturas enteras, era “natural” (Ingenieros, 1957). Incluyendo en este proyecto verdaderos campos de exterminios de pueblos originarios enteros, regalando niños y mujeres a las familias acomodadas como si fueran mercancías, tratándolos, en ocasiones peor que a los animales.

De este modo se fueron constituyendo las ideas de cultura y civilización, acorde con ese proyecto. Las universidades se mofaban de enseñar lo que llamaban pensamiento clásico. Si podemos definir lo clásico como “aquello que perdura en el tiempo” es posible sospechar que había algunos sectores, los que detentaban el poder, que podían qué perduraría en el tiempo y qué no. Así, lentamente fuimos borrando toda la cultura regional para darle paso a la considerada “cultura verdadera”.

Pasó un largo tiempo hasta que los filósofos latinoamericanos se decidieran a pensar por sí mismos. A pesar de que había hechos históricos propios y originales que ya ponían sobre la mesa particularidades a ser profundizadas por los intelectuales. Durante el siglo XIX podemos mencionar al caudillismo, fenómeno único e irrepetible y que paradójicamente ha sido estudiado mayoritariamente por autores extranjeros. Otro acontecimiento de vital importancia en el siglo siguiente es la Reforma Universitaria. Única en el mundo, por sus demandas de cogobierno y por la discusión de los contenidos enfocada hacia las necesidades del pueblo. Justamente allí en ese fenómeno político resurgirá la vieja ilusión de los fundadores y que constituye una de las ideas

centrales de la filosofía latinoamericana: la percepción de pertenecer todos a un sistema mayor, llámese “partido continental”, “hermandad de Ariel”, “Patria grande”. Pero lo cierto es que no hay en el planeta otro continente que se sienta parte de la misma historia como es el caso de América Latina. También fenómenos como el surgimiento del radicalismo y el gran movimiento de masas que constituyó el peronismo pueden figurar como hechos que identifican la cultura argentina y latinoamericana.

De todas maneras, será recién en el año 1971, cuando se realiza el “Segundo Congreso Nacional de Filosofía” en la ciudad de Córdoba, que un grupo de jóvenes filósofos decidirá por primera vez disponerse a realizar un discurso propio, que surja de las entrañas de nuestra tierra. Entre ellos podemos citar a Arturo Andrés Roig, Horacio Cerutti, Enrique Dussel, Hugo Assmann, Carlos Cullen, Rodolfo Kush y Juan Carlos Scanonne quienes formarán un movimiento que se dará en llamar “Filosofía de la liberación”. Filosofía que pretende estar al servicio de la historia y no al revés. Por ello en sus bases estos pensadores afirmarán que la Filosofía de la liberación no pretende proponer una nueva filosofía de la historia, sino que la filosofía esté dispuesta a reflexionar sobre las distintas tramas que la constituyen, sus diferentes relatos e interpretaciones. Este movimiento por ello se opondrá a analizar el mundo bajo un relato único y uniforme, estando dispuesto a comprender los diferentes puntos de vista. En este sentido el sujeto que se van a proponer tematizar no será ya el “sujetum”, es decir lo que subyace, el sujeto como común denominador y por lo tanto universal, sino el sujeto que emerge, el impensado, el irrepresentable que sin embargo irrumpe en la historia e interpela la quietud del pensamiento único (Roig, 1981). De esa manera la filosofía de la liberación sobrepasa a los sujetos emergentes latinoamericanos, representados en el gaucho Martín Fierro, el caudillo Miguel de Güemes, la hazaña de Juana Azurduy, entre otros y permanece abierta a todos los emergentes que puedan ir surgiendo en el futuro. Frente a la filosofía hegeliana del atardecer, esta filosofía se presenta como auroral. Lejos de fundamentar el pasado se propone poner todas sus fuerzas en estar alerta a lo que vendrá. Este movimiento, así como en su momento fue con la Reforma Universitaria- se expandirá rápidamente hacia toda América Latina. Filósofos como Francisco Miró Quesada y Leopoldo Zea se unirán a este grupo que propone conformar un verdadero “frente filosófico” (AA.VV., 1975) entre los países que sufren la dependencia imperialista, es decir, los latinoamericanos, africanos y asiáticos.

Este primer momento originario intentará ser socavado por las dictaduras militares, no obstante, uno de sus principales exponentes, Enrique Dussel, seguirá conectado con pensadores que busquen develar “el mito de la modernidad”. En el año 2003 Edgardo Lander publica una compilación denominada “La colonialidad del saber” (Lander, 2003) que contiene una serie de artículos de pensadores latinoamericanos en torno a la dominación cultural europea y a la profundización que se ha dado en los establecimientos educativos. De esta compilación será partícipe Dussel (2003), manifestando una continuidad en el giro decolonial de ese viejo sueño latinoamericano de la filosofía de la liberación. También es de destacar el conocido trabajo de Anibal Quijano quien realiza un extenso y pormenorizado análisis del desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina bajo el concepto de “colonialidad del poder” (Quijano, 2003). A partir de allí se desplegarán numerosos artículos de temas decoloniales dentro de la estética, la historia, la geografía, la filosofía, el feminismo, las teorías sociales, etc. Un mundo nuevo se abre

ante esta perspectiva y miles son los pensadores que se suman a poner en cuestión el “mito de la modernidad” (Dussel, 1994).

Un cambio profundo en la educación de nuestros pueblos

Entre los años 2006 y 2008, de la mano de pensadores como Jorge Huergo y Sofía Tisthed, este cambio radical en la forma de entender todo el corpus de conocimiento llega a los Diseños Curriculares de la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. En esa línea se posiciona a la Educación pública como una institución clave para combatir el mercado y no para formar sujetos afines a sus demandas. De hecho se propone la noción de “horizontes formativos” (DC, 2008, p.13) para reemplazar el concepto de “competencias” el cual había sido promovido en los '90 y fuertemente criticado por otro de nuestros filósofos: Carlos Cullen (2009)². Alrededor de este concepto de “horizontes formativos” se expresan nuevas otras formas de experiencia y lenguajes otros.

En una entrevista al profesor Marcelo Carrión, uno de los protagonistas de ese proceso nos cuenta:

Y fue arduo, porque uno mismo, que siempre fue más temeroso a los cambios, se encontró con una mirada superadora. Huergo tenía cosas claras que uno no había visto. Él nos decía: -vos, que trabajaste en La Matanza, en esta, en esta otra escuela, hiciste viajes de egresados, te metiste en las villas: esto es interculturalidad, entre otras cosas. Nos hemos bajado muchas pavas de mate aprendiendo. Era casi como estar con Freire, porque la propia experiencia era lo que se ponía en juego. Hay cosas más escritas en ese diseño, sin necesidad de que estén firmadas, pero ves que tu idea se escuchó. Y esto fue lo bueno, por lo menos para mí. Algo mucho más democrático de lo que yo creía. En Bolivia se hizo un encuentro específico de “Interculturalidad” y eso nos hizo permeables a los saberes y conocimientos de otras áreas de las Ciencias Sociales que antes no impregnaban en lo educativo. Esto de recuperar el saber del otro, del que está con poncho, del que está en sandalias, del que está descalzo. Valorizar el conocimiento como conocimiento mismo y no de quien venga. Para nosotros fue un momento de crecimiento y de, digamos, “lujuria intelectual”³

El diseño propone diversificar la tarea del docente en la nuestra sociedad latinoamericana, rescatando el concepto de “tradiciones residuales” de Raimond Williams (2009) y el valor de la tradición en la obra de Saúl Taborda (1951). En ese sentido es que plantea que el docente es, además de un enseñante, un pedagogo y un trabajador de la cultura.

En referencia a la enseñanza, el diseño curricular invita a “deconstruir los saberes disciplinares y socialmente significativos y a cuestionar el status del saber” (DC, 2008, p. 17). Con lo que estaría dando una oportunidad histórica de reconstruir los conocimientos a partir de un pensamiento situado desde nuestra región y a partir de nuestras propias problemáticas.

Respecto a la caracterización del maestro como “trabajador de la cultura” el diseño propone poner en cuestión el “clásico concepto de cultura” – que desde Sarmiento estaba absolutamente referenciado con la cultura europea- para incorporar la perspectiva intercultural y el concepto de diversidad. “Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación

entre cultura y naturaleza” (DC, 2008, p. 18) Si la visión moderna del mundo europeo planteaba una escisión entre “cultura”, la cual estaba referida al construcción de un mundo humano, y “naturaleza” como dimensión inerte que el hombre debía dominar y controlar, los nuevos paradigmas plantean una nueva relación entre ambas, donde el ser humano se conciba como una habitante más del mundo, en armonía con la naturaleza y propiciando un trato digno de ella. De este modo “el maestro en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante” (DC, 2008, p. 18)

De este modo, la crisis ambiental también es mencionada como una urgencia a responder desde la educación, poniendo fuertemente en cuestión el modelo eurocéntrico impuesto desde hace tantos en el centro de la formación docente, siendo que es la principal fundamentación filosófica del capitalismo y sus consecuencias. Se comparte, en este marco, el diagnóstico de que existe una crisis civilizatoria que ha llevado a la degradación ambiental.

El docente no solo debe conocer el contenido a enseñar sino a quién y en qué contexto lo va a hacer. Si reconocemos que la identidad es múltiple la perspectiva intercultural se vuelve imprescindible. En este marco el diseño curricular cuestiona, para empezar, la uniformidad lingüística. Desde aquí y siguiendo a Walsh (2005) es que se plantea la necesidad de ir más allá de una educación bilingüe que consista en la mera traducción del contenido a otros lenguajes, porque ese mismo contenido, como las prácticas escolares, siguen siendo los hegemónicos.

Entre los propósitos que plantea el diseño, se encuentra el de “desafiar estereotipos que conllevan a prácticas discriminatorias”. Pues para ello necesitamos modificar muchas de las estructuras anquilosadas en los contenidos y las prácticas de enseñanza. De tal modo que la institución educativa no sea la que profundice esas diferencias. Por otra parte, se propone “reforzar el papel de la escuela como lugar por excelencia de equiparación o reparación de estos problemas” (DC, 2008, p. 20)

En cuanto a los saberes a enseñar, aparece la impronta de Paulo Freire (1973) y de Henri Giroux (1993) quienes plantean la necesidad de enseñar la historia del mundo desafiando la mirada eurocentrista de la Ilustración. En este sentido la fundamentación del diseño curricular está orientada a incidir en la formación docente, tomando como camino, el derrotero por el que ha atravesado la historia de la educación latinoamericana. Justamente la pregunta que se plantea como rectora del campo de la fundamentación es “¿cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?” (DC, 2008, p. 28). Aquí se propone potenciar el carácter transformador de la teoría crítica y brindar marcos teóricos especialmente producidos en nuestra región.

En la descripción del “campo de los saberes a enseñar” se marca la necesidad de la construcción de un conocimiento colectivo, identificando el carácter político de la selección de los contenidos. En esa misma línea, el “campo de la práctica” como eje vertebrador de la formación, cumple una función determinante para que esto ocurra. Por su parte la novedosa incorporación de los Talleres Integradores Interdisciplinarios, que consisten en un espacio de formación en donde se encuentran todos los docentes formadores y los docentes en formación para trabajar temas de manera transversal, colaborativa e interdisciplinaria, responden al modelo de enseñanza que propone la perspectiva intercultural. (Walsh, 2005)

En la mencionada entrevista Carrión afirma:

La idea surgió desde el inicio de esto. Jorge Huergo quería que hubiera un momento de encuentro del grupo formador, como cuerpo que forma. Y esto genera momentos de enseñanza conjunta donde se encuentre el alumno con todos los docentes y haya un intercambio, según los años desde la experiencia que generalmente se traía de la práctica.

En cuanto a los contenidos, en la materia “Filosofía” se orientan hacia la problematización de los temas en relación a los contextos “geoculturales de su producción”. Por otra parte, se hace especial énfasis en la consideración del pensamiento situado en América Latina y en Argentina. Los contenidos mínimos incluyen temáticas tales como “la crisis del proyecto moderno y su interpretación en nuestra región”. También están prescriptos contenidos en relación a la “cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano”, así como la “Filosofía de la Liberación”.

En la materia “Pedagogía” se aborda la crisis del proyecto moderno y la consecuente crisis de la escuela. En este marco se invita a realizar “reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina” (DC, 2008, p. 53).

Respecto a la materia “Análisis del mundo contemporáneo” –incorporada por la pluma de Jorge Huergo⁴- se propone ofrecer un marco teórico intercultural para afrontar los desafíos que presentan los conflictos por los que atraviesan nuestras sociedades. A su vez, en su documento de apoyo para la planificación de la materia, se invita a tener en cuenta la “crisis orgánica” por la que atraviesan los países de la región en cuanto a las consecuencias que han acarreado la globalización y las políticas neoliberales.

En la materia “Teorías sociopolíticas y educación” como contenidos se prescriben los principales marcos teóricos epistemológicos producidos en América Latina. En cuanto a las problemáticas socioeducativas se hace hincapié en tomar como referencia a la realidad latinoamericana.

Palabras finales

Ante esto, cabe preguntarse: ¿qué es lo que nuestros estudiantes necesitan saber para desarrollarse como docentes que promuevan la emancipación? ¿hasta qué punto nosotros mismos no hemos profundizado la idea de que la filosofía era sólo aquella que había nacido y florecido en Europa? ¿cómo plantarnos como docentes formadores frente a la cultura dominante y generar nuevos espacios de debate en donde emerjan a su vez nuevos lenguajes?

Las preguntas se agolpan en mi mente y por momentos tengo la sensación de que debería estudiar todo de vuelta. Sin embargo, ante esta imposibilidad surge la apertura a un recorrido que de todas maneras es posible realizar. Me propongo y les propongo comenzar analizando nuestro lenguaje, ese que es el material de nuestro pensamiento. Mirar dentro nuestro qué prejuicios están presentes a la hora de relacionarnos, como miramos a ese otro que, querámoslo o no fue creándose en nuestra mente a través de una educación colonizada, la única que hemos podido recibir dada la época en que concurrimos a la escuela.

De todas maneras, el viaje recién comienza, hay un sinfín de saberes por descubrir cuando nos decidimos a adoptar la perspectiva intercultural. Todo sirve, todo suma, todo es mucho más que lo que era antes. El mundo se multiplica y nuestra tarea quizá se cierne en generar el entusiasmo de que un nuevo comienzo está en la puerta.

Referencias bibliográficas

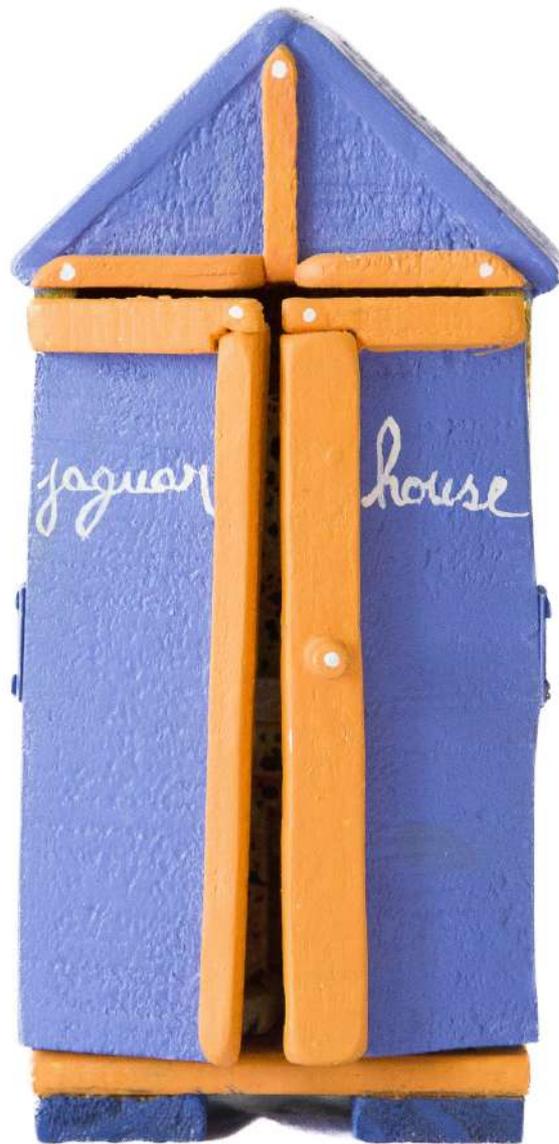
- AA.VV. (1975). Declaración de Morelia. Mexico.
- AAVV. (2008) Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Carpio, A. (1984) *Principios de filosofía*, Buenos Aires, Glauco.
- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires: La cruzija.
- Descartes, R. (1980) “Discurso del método” en *Obras escogidas*, Buenos Aires, Charcas, 1980
- Dussel, E. (1991) *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Plural Editores.
- Dussel, E. (2003) “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Freire, P (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- Hegel, G. W.F. (1985) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza.
- Huergo, J y Morawichi, K, (2006) *Análisis del mundo contemporáneo*. Documento de Apoyo N° 1, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Ingenieros, J. (1957) *Sociología argentina*, Buenos Aires: Elmer.
- Kant I. (2002) *Sobre la paz perpetua*, Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2009) *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2da. ed
- Kant, I. (2012) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Roig A. (1981) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE.
- Taborda, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*, Ateneo filosófico de Córdoba.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*.
- Williams, R. (2009) *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las cuarenta.

¹ Nora Andrea Bustos es Profesora de Filosofía en ISFD N°19, Profesora en la Facultad de Humanidades (UNMDP) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). noraandre77@yahoo.com.ar

² Véase entrevista a Carlos Cullen. Mdpva, Mar del Plata, Abril de 2022.

³ Entrevista a Marcelo Carrión, en prensa, Julio de 2022.

⁴ Véase Huergo, J y Morawichi, K, (2006) *Análisis del mundo contemporáneo*. Documento de Apoyo N° 1, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.





ABEL MONASTEROLO / 2022

Jaguar house
Madera policromada

**La vinculación científico-tecnológica ¿hacia una perspectiva territorial y focalizada?
Experiencias recientes en las universidades argentinas**

**The scientific-technological link, towards a territorial and focused perspective? Recent
experiences in Argentine universities**

Fernanda María Di Meglio¹

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los cambios y tendencias recientes que están adquiriendo las políticas institucionales de vinculación científico-tecnológica en las universidades argentinas. En ese sentido, se describen y analizan tres experiencias recientes de vinculación científico-tecnológica en las universidades argentinas- que desde una perspectiva territorial- buscan promover la vinculación científico-tecnológica con su entorno. En ese sentido, en las experiencias estudiadas se observan dos tendencias: una que tiene que ver con la incorporación de una *dimensión social y contextual* a la función de vinculación científico-tecnológica, que se traduce en la creación de programas y/o actividades con otros actores sociales (Municipios y PyMES), en donde el territorio aparece como el ámbito de actuación más natural de las universidades. Una segunda tendencia, y más asociada a la forma institucional que adquieren los esquemas propuestos- en donde se evidencia dos aspectos, por un lado, una *descentralización* en la gestión de la vinculación científico-tecnológica en los modelos institucionales desplegados y una *focalización* en el abordaje de las políticas de vinculación científico-tecnológica.

Palabras claves: vinculación científico-tecnológica, tendencias, perspectiva territorial

Abstract

This article aims to reflect on the recent changes and trends that institutional policies of scientific-technological linkage are acquiring in Argentine universities. In this sense, three recent experiences of scientific-technological linkage in Argentine universities are described and analyzed -which from a territorial perspective- seek to promote scientific-technological linkage with their environment. In that, three trends are observed in the experiences studied: one that has to do with the incorporation of a social and contextual dimension to the function of scientific-technological linkage, which translates into the creation of programs and/or activities with other social subjects, where the territory appears as the most natural area of action for universities. A second trend, and more associated with the institutional form that the proposed schemes acquired- where two aspects models are evidenced, on the one hand, a decentralization in the management of the scientific-technological link in the deployed institutions and a focus on the approach of scientific-technological linkage policies.

Keywords: scientific-technological link, trends, territorial perspective

Recepción: 14/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 3/12/2022

La vinculación científico-tecnológica: ¿para quién?

Las primeras experiencias de vinculación científico-tecnológica en América Latina, en general y Argentina, en particular se desarrollaron a partir de la década del '90 en el marco de distintas transformaciones políticas y económicas nacionales y globales que impactaron en el campo de la educación superior. En ese sentido, el avance de los organismos internacionales en la definición de las agendas de educación superior, la reforma de la educación superior y la emergencia de un nuevo paradigma que centraba la atención en las universidades como actores esenciales en los procesos de innovación de las empresas (Lundvall y Jhonson, 1994; Etzkowitz y Leydesdorff, 1995) impeló a las universidades a desarrollar una “nueva” función asociada a la vinculación y transferencia de conocimiento a los sectores productivos. Si bien el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia y Tecnología y Sociedad (PLACTS)²- siendo pionero Sábato- ya había señalado la importancia de articular las capacidades científicas-tecnológicas con las producción y el Estado, los paradigmas centrados en las experiencias de los países desarrollados comenzaron a tener una incidencia relevante en la definición de las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación de la mayoría de los países latinoamericanos (Albornoz y Gordon, 2010, Aguiar, et al, 2018) y en las políticas de vinculación de las universidades. En una primera etapa, las primeras transformaciones institucionales en las universidades, como señala Thomas, Davyt y Dagnino (2000) constituyeron “un fenómeno de transducción de hechos estilizados y teorizaciones realizadas sobre experiencias de vinculación universidad-empresa en países desarrollados” (p. 21). En ese marco, se crearon mecanismos de interacción “que tendían a “imitar” las idealizaciones de las experiencias exitosas de los países desarrollados” (p. 21) como las unidades de vinculación científico-tecnológica y sus respectivos marcos normativos. Asimismo, la promoción de los polos tecnológicos y la creación de distintos espacios de interacción en articulación con las empresas son expresiones de dichas corrientes de pensamiento.

En este sentido, es importante señalar que estas modificaciones fueron llevadas adelante en un contexto de restricción financiera para la educación superior, por lo cual dichas actividades presentaban una oportunidad para las universidades de cobrar servicios tecnológicos y recaudar recursos externos para sostener su funcionamiento (Chiroleu y Iazzetta, 2005). Sin embargo, dichas actividades y articulaciones no tuvieron los efectos y resultados esperados. Las universidades aunque habían implementado las distintas estrategias señaladas, la mayoría de ellas no lograba transferir conocimiento a los sectores productivos-salvo en excepciones o universidades con tradición tecnológica-tenían un *performance* o impacto real.³ En este sentido, muchos estudios señalan las dificultades sobre estos procesos, algunos vinculadas a la escasa absorción de tecnología por parte de las empresas (Rubiano *et al.*, 2013), las limitadas

capacidades institucionales de las universidades (Fernández de Lucio *et al.*, 2010, y Solleiro, 2014 Codner, 2022) y los escasos vínculos culturales entre estos actores (Casalet, 2010). En Argentina, la mayoría de las empresas del entramado productivo son PyMES⁴, por lo cual no requieren o no demandan este tipo de servicios tecnológicos.

Por lo tanto, dichas transformaciones se introdujeron más como una necesidad que como resultado de una evolución natural de los vínculos y en un estadio desigual de desarrollo. En este marco, y frente a los resultados escasos, se comienza a cuestionar la orientación de esta función exclusivamente orientada a las empresas, y recientemente se empieza a incluir a otros sujetos sociales que podrían beneficiarse de la transferencia de conocimiento de la universidad. Si bien la innovación es el objetivo último de estos esquemas, las condiciones contextuales de los países latinoamericanos y de Argentina en particular, requieren de otros mecanismos y arreglos institucionales que permitan aprovechar las capacidades científico-tecnológicas y transferir conocimiento a sujetos sociales diversos con problemas estructurales más complejos.

En este marco, la presente propuesta pretende recoger algunas experiencias recientes de vinculación científico-tecnológica- que desde una perspectiva territorial- buscan crear espacios e instancias institucionales innovadoras que trasciende las dinámicas tradicionales desarrolladas desde los orígenes de la función. De esta forma, el estudio se divide en cuatro apartados, en primer lugar, se analiza los distintos enfoques que se han utilizado para analizar la vinculación científico-tecnológica de las universidades y los aportes de los estudios que se centran en los países latinoamericanos, en segundo lugar, se realiza un breve *racconto* de la institucionalización de la función en Argentina y su evolución, y por último se realiza un recorrido por distintas experiencias que están llevando adelante las universidades públicas argentinas en particular, con el objetivo de reflexionar sobre la emergencia de una nueva orientación de la vinculación científico-tecnológica más asociada al territorio y con sujetos sociales diversos.

Vinculación científico-tecnológica: una función en permanente construcción

La vinculación científico-tecnológica desarrollada por las universidades aparece en el centro de interés de los estudios sobre los procesos de desarrollo territorial y de los estudios de ciencia, tecnología e innovación. La interacción de las universidades con los sectores productivos locales ha sido analizada en el marco de distintos enfoques que destacan la importancia de las interacciones entre los agentes científicos y productivos no sólo para la innovación sino también para el desarrollo económico regional (Lundvall y Johnson, 1994, Etzkowitz, 1998, Clark, 1998). Entre estos enfoques se destaca la propuesta de Etzkowitz (1998) quién sostiene que las interacciones de la universidad con el ámbito productivo están en el centro mismo de los procesos de innovación y desarrollo territorial. Estos autores han dado cuenta de las transformaciones institucionales de la universidad para lograr incidir en las dinámicas de desarrollo e innovación, y han propuesto diversas estrategias de acción para interactuar con el entorno. Esta perspectiva sugiere que “la universidad ocupa un lugar esencial en el desarrollo tecnológico y regional, que va más allá de su papel tradicional como proveedor de

capacitación y conocimiento básico, para redefinirse en un rol de institución promotora o “actor industrial” (Etzkowitz, 1998, p. 14).

Esta relación se materializa a partir del surgimiento de una nueva función institucional de la universidad denominada “*tercera misión*” (Mollas Gallart, et al, 2009). En este marco, aparecen conceptos como vinculación o transferencia tecnológica para describir esta nueva orientación de las universidades. Sin embargo, estos conceptos han sido tema de debate en el ámbito latinoamericano debido a que son pocas las universidades de la región que realizan actividades que involucran estrictamente cuestiones tecnológicas. En un sentido restringido, se entiende la vinculación tecnológica como un proceso estrictamente vinculado a actividades relacionadas a la comercialización de los productos derivados de la investigación científica y tecnológica (Clark, 1998). En un sentido más amplio, este concepto se entiende más como un mecanismo que utilizan las universidades para promover la asociación entre los espacios donde se genera conocimiento y quienes se benefician con su utilización práctica, los sectores de la producción y el medio social que los contiene.

En esta misma línea, estudios recientes asentados en las universidades latinoamericanas sostienen que el compromiso de la universidad no se limita a la vinculación universidad-empresa sino a un espectro más amplio de sectores y actores de la sociedad incluso los no incluidos en el mercado (Nairdof *et al.*, 2018). Un elemento que sobresale en estos estudios es la incorporación del concepto de territorio asociado a la vinculación científico-tecnológica, “delimitando un espacio geográfico e identitario específico, ya no es la sociedad toda la que se beneficiará de la difusión de conocimientos, sino una comunidad específica, definida a partir de un conjunto compartido de reglas, valores y prácticas determinadas” (Stuornio y Naidorf, 2007, p. 8). En este sentido, autores como Di Bello y Romero (2018) avanzan en utilizar la conceptualización de “*compromiso regional de las universidades*” (Di Bello y Romero, 2018, 2020) en donde el tercer rol de las universidades excede ampliamente la producción de conocimiento, para su aplicación en procesos innovadores de la trama productiva, e “incluye la producción curricular y procedimientos de enseñanza orientados a las necesidades del entorno, el involucramiento en la generación de programas y planes requeridos por los gobiernos y empresas de la región” (Di Bello y Romero, 2018, p. 141). En esta misma lógica, se comienza a plantear la conceptualización de un modelo alternativo de universidad centrado en las características de las universidades latinoamericanas: la noción de “universidad para el desarrollo”⁵ asociada al proceso de Reforma Universitaria de 1918 del cual “surgió un proyecto altamente original de institución socialmente comprometida” (Arocena y Sutz, 2016, p. 8).

Tendencias y cambios recientes en la función de vinculación en las universidades argentinas

Siguiendo los modelos y los procesos señalados con anterioridad, la función de vinculación científico-tecnológica en las universidades argentinas se comienza a institucionalizar a partir de la década del '90 a través de la Ley de Innovación⁶, que habilitó a las universidades a crear las

unidades de vinculación tecnológica (UVT)⁷ y formalizar la relación con los sectores productivos. En este marco, todas las universidades nacionales crearon una o varias unidades de vinculación tecnológica que les permitiera establecer convenios de cooperación con el sector productivo. Algunas universidades incorporaron órganos de gestión específicos como secretarías de Vinculación Tecnológica asociadas con funciones como la investigación y la extensión, mientras que otras han desarrollado estructuras *ad hoc* como las fundaciones, asociaciones civiles o sociedades anónimas para el desarrollo de esta función (Versino *et al.* 2012; Codner Baudry, y Becerra, 2013; Malizia *et al.* 2013, Codner, 2022). Sin embargo, frente a los escasos resultados obtenidos⁸, a partir del periodo 2003-2015 comienza un proceso de fortalecimiento de la función de vinculación científico-tecnológica a través distintas políticas universitarias y de ciencia, tecnología e innovación a nivel nacional que buscaron jerarquizar estas actividades y articular los esfuerzos que las universidades venían haciendo en materia de vinculación científico-tecnológica. En este marco, se crearon nuevas estructuras institucionales a nivel nacional como el área específica de Vinculación Tecnológica en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la RedVITEC⁹ en ese mismo año (Di Meglio, 2016). Asimismo, en este periodo comienza a aparecer más fuertemente dentro de los lineamientos de este conjunto de políticas la noción de “*territorio o dimensión territorial*”¹⁰ asociada a las actividades que realizan las universidades. En este marco, la creación de nuevas universidades en el conurbano, la apertura de sedes de algunas universidades nacionales del interior del país, una mayor territorialización de las universidades ya existentes (Ministerio de Educación, 2010), la creación de programas de incentivos a la investigación con impacto social o territorial, la existencia de áreas de vacancia geográfica (MINCyT, 2010) y la creación de carreras universitarias específicas fueron generando un escenario propicio para un mayor acercamiento de las universidades con su territorio y sus problemáticas (Di Meglio, 2016). De esta forma, el desarrollo territorial y regional dejó de formar parte exclusivamente del debate académico y de la implementación de políticas municipales para incorporarse a las políticas y prácticas de extensión y transferencia dirigidas a los municipios y a los actores económicos y sociales de sus territorios de pertenencia (Cravacoure, 2005; García Delgado y Casalis, 2013).

Vinculación-tecnológica desde una perspectiva territorial: algunas experiencias

En el marco de estas transformaciones, se comienza a visualizar dentro de las universidades argentinas una tendencia reciente que incorpora dentro de sus políticas de vinculación científico-tecnológica una dimensión social y territorial en las actividades que realizan, a través de la construcción de esquemas institucionales innovadores en articulación con municipios, empresas y otros sujetos sociales territoriales. Si bien es un proceso reciente, paulatinamente las universidades están poniendo el foco en la función de vinculación científico-tecnológica como una herramienta de transformación socio-productiva fuertemente vinculada a los procesos de desarrollo local y superación de los problemas regionales. En el siguiente apartado, se describirán tres experiencias recientes desarrolladas por universidades argentinas que buscan crear esquemas institucionales novedosos para abordar la vinculación científico-tecnológica desde una perspectiva territorial. En el tratamiento de las experiencias, en primer lugar, se

realizará una breve caracterización de la política de vinculación científico-tecnológica en cada universidad y la orientación de la función desde sus orígenes con la finalidad de conocer la trayectoria institucional de cada universidad en relación a la vinculación científico-tecnológica, y posteriormente se abordarán los esquemas institucionales de reciente creación.

Experiencias recientes en las universidades argentinas

Programa de Desarrollo Tecnológico y Social- Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) creada el 20 de mayo de 1992 se encuentra emplazada en el partido de General Sarmiento, que luego en 1994 fue dividido en tres municipios: San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas. Desde sus comienzos, la UNGS ha venido desarrollando una política de vinculación científico-tecnológica asociada a su territorio de pertenencia, pero de una forma desarticulada y sin un lineamiento integral (Galante, *et al*, 2021). En ese marco, a fines del año 2017, y después de un debate amplio y plural hacia adentro de la propia universidad, se define un nuevo Estatuto¹¹ que va a marcar los lineamientos generales de la política de vinculación científico-tecnológica desarrollada por la universidad. En principio, hay que destacar- dentro del nuevo Estatuto- la introducción de la Promoción del Desarrollo Tecnológico y Social (DTyS) como una función sustantiva de la universidad, que recoge las distintas actividades y/o acciones que la universidad realiza en pos de aportar soluciones a problemáticas y desafíos del territorio, sus comunidades y organizaciones (Galante, *et. al*, 2021). Dicha perspectiva implica asumir un rol más activo dentro de su territorio y jerarquizar a dicha función como una herramienta para la transformación socio-productiva que requieren las sociedades. Como señala Galante, *et. al* (2021, p. 34) “implica asumir como institución un posicionamiento de acción estratégica” desde la cual se interactúa con el contexto y a su vez se transforma la vinculación por medio de esas interacciones.

Dentro de ese esquema, se definieron tres principios orientadores de la política: por un lado, que “la promoción del desarrollo tecnológico y social es entendida como una interacción creadora entre la universidad y sociedad, y por tanto, resulta integrado con las demás funciones de la universidad”, en segundo lugar, “la universidad asume la promoción del desarrollo tecnológico y social como parte del compromiso social con la socialización del conocimiento y la participación en los cambios y transformaciones sociales y tecnológicas” y, por último, se sostiene la importancia “del fortalecimiento de la relación entre la generación de conocimientos que realiza la universidad con el sector productivo local, regional y nacional.”(Estatuto de la UNGS, Art.91, inc. a, b y c.).

En este sentido, el nuevo Estatuto jerarquizó y amplió la función institucional de Promoción del Desarrollo Tecnológico y Social (PDTyS) considerándola una de las funciones académicas fundamentales junto a la docencia y la investigación. En este marco, se crea la Secretaría de Vinculación Científico y Social (SVCyS) en el año 2020- bajo la órbita del rectorado - que absorbe y jerarquiza el Centro de Servicios y Acción con la Comunidad¹², estructura anterior que gestionaba las actividades de vinculación. Dicha política se concentró en tres estrategias

fundamentales: indagar sobre la oferta de capacidades de vinculación, investigar sobre la demanda y la construcción de acuerdos estratégicos con distintos actores públicos y privados del territorio. En el marco de esta perspectiva, y luego de un relevamiento interno de capacidades internas de los institutos y de las investigaciones que podían abordar problemáticas del entorno socio-productivo-se definieron 12 áreas estratégicas de ser impulsada por la UNGS en el marco de su política de promoción de la vinculación tecnológica y social. Entre ellas: Logística, Desarrollo de Productos y procesos, Planificación, políticas públicas y gestión territorial local, Gestión de Residuos y análisis ambiental, Desarrollo y análisis de productos químicos, Economía Social, Calidad, Sistemas Informáticos y gestión de redes, Formación de Personal, Energía, Análisis espacial geo-referenciado, Relevamientos y Censos.

Programa de Vinculación con Gobiernos Locales de la UNGS (2021)

En el marco de esta política, en el año 2021 se crea el *Programa de Vinculación con los Gobiernos Locales*¹³ con el propósito de llevar adelante proyectos conjuntos en diferentes áreas temáticas. Entre los objetivos generales del programa se señalan:

- Promover la vinculación dinámica y sistemática entre la producción de conocimiento de la universidad y las necesidades y demandas de los Municipios de la Argentina, especialmente de la Provincia de Buenos Aires y de la Región Metropolitana de Buenos Aires.
- Contribuir al desarrollo territorial integral a partir de fortalecer las capacidades de los equipos municipales para el empleo y la producción con inclusión social, el fortalecimiento cooperativo y asociativo, la promoción del derecho a la salud y a la educación de calidad, la cultura, la igualdad de géneros, el acceso justo al hábitat y a un ambiente saludable.
- Desarrollar propuestas de trabajo que den respuesta a las demandas y necesidades sociales de los equipos municipales.
- Fortalecer la articulación entre los gobiernos municipales y otros actores sociales y productivos del territorio e instituciones del sistema científico tecnológico regional y nacional.

En este marco, se definieron 10 áreas temáticas: trabajo y empleo, producción de bienes y servicios, consumo y alimentación, hábitat, desarrollo urbano, ambiente, salud, educación, comunicación y cultura. El programa se compone de dispositivos de trabajo, entre ellos, en mesas municipales, planificación y puesta en marcha de proyectos en los que se trabajan las demandas a través de equipos interdisciplinarios, relevamiento de datos y elaboración de indicadores georeferenciados, capacitación de los equipos municipales y organizaciones del territorio a través de diplomaturas y cursos. En ese sentido, la UNGS se encuentra en la búsqueda de desarrollar un modelo de gestión del conocimiento por plataformas temáticas y vectores de vinculación dentro de ellas, donde puedan desarrollarse un diálogo entre preocupaciones transversales de los actores presentes en el territorio (Galante, et.al, 2021).

2. *Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID)- Universidad Nacional del Litoral (UNL)*

Por su lado, la UNL (Santa Fe)¹⁴, creada en 1919 como universidad nacional, fue un corolario de un proceso que comenzó sobre la base de la Universidad Provincial de Santa Fe, que había iniciado sus actividades en 1889. Actualmente, se organiza en diez facultades e institutos que se encuentran distribuidos en cuatro ciudades: Santa Fe, Esperanza, Reconquista y Gálvez, todas de la Provincia de Santa Fe (Wilson y Mammarella, 2015). Al igual que el resto de las universidades argentinas, la función de vinculación tecnológica dentro de la universidad se institucionalizó a partir de la década del '90, fundamentalmente a partir de la creación del Centro para la Transferencia de los Resultados de la Investigación (CETRI-Litoral) de la UNL en el año 1994. Debido a la dimensión y volumen que fue adquiriendo la vinculación científico-tecnológica en el ámbito regional, nacional e internacional es que en el año 2006 se crea una Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo, dentro de cuya estructura el CETRI-Litoral (Wilson y Mammarella, 2015). En el marco de ese crecimiento y experiencia dentro del sistema universitario argentino en relación a la transferencia de conocimiento, en el año 2005 y 2021 fue elegida como universidad coordinadora de la Red VITEC, espacio que aglutina a las unidades de vinculación científico-tecnológica de las universidades argentinas. En este contexto, la UNL desde hace más de tres décadas viene implementando políticas concretas de promoción de la vinculación científico-tecnológica con una marcada orientación territorial y compromiso social con distintos sectores y/o actores públicos y privados locales. En ese marco, se destaca la implementación de múltiples programas e instancias institucionales que abordan áreas diversas del desarrollo territorial como así también en articulación con empresas, municipios y organizaciones de la sociedad civil. En este sentido, se destacan los siguientes programas:

- *Programa UNLBio*¹⁵: Este programa creado en el año 2018, elaborado por la Secretaría de Vinculación y Transferencia Tecnológica con el objetivo general de promover y fortalecer las áreas relacionadas con la innovación en la UNL, incentivando el abordaje científico de base biológica y su articulación con el sistema productivo, como eje estratégico para un desarrollo económico, social, sustentable y sostenible de la región y el país.
- *Incubación y desarrollo de empresas*: la universidad promueve las iniciativas emprendedoras que surgen del ámbito de la comunidad universitaria como así también en distintos sectores de la sociedad, y propicia la conformación, incubación y puesta en marcha de empresas entre alumnos, docentes, investigadores y graduados.
- *Programa de Emprendedores*: este programa tiene como objetivo incentivar el espíritu emprendedor en la región y promueve la creación de empresas de base tecnológica y productiva innovadoras a través de tareas de asesoramiento, capacitación e identificación de posibles emprendimientos y búsqueda de financiamiento.
- *Foro de Capital para la Innovación de la Región Centro*: esta instancia es organizada por la universidad en conjunto con otras 18 instituciones (entre las que se encuentran el PTLC, la Bolsa de Comercio de Santa Fe y la Unión Industrial de Santa Fe), y cuya primera edición se llevó a cabo en 2007 en Santa Fe. Se trata de un espacio que busca propiciar el encuentro

entre emprendedores -que presentan sus planes de negocios y requerimientos de financiamiento- y la comunidad empresarial y los inversores.

- *Programa Primer empleo:* Se incluye dentro de este programa las pasantías educativas que permiten a las empresas e instituciones públicas y privadas incorporar estudiantes próximos a graduarse, en calidad de pasantes, y sumar así recursos humanos altamente capacitados para desempeñar distintas funciones en las respectivas organizaciones.

Sostenido en estos antecedentes, recientemente la UNL generó una novedosa estructura institucional de vinculación entre la universidad y las organizaciones del medio socio-productivo y gubernamental como es el caso de las Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID).

Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID) en articulación con municipios

En función de la política de cooperación con los gobiernos locales de su esfera de influencia, a partir del año 2018, la UNL puso en marcha las Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID) en doce localidades del centro-norte de la provincia de Santa Fe: Santa Fe, Esperanza, Sunchales, Reconquista, Avellaneda, Villa Ocampo, Malabrigo, Vera, San Justo, Ceres, Gálvez y San Carlos Centro.

Dichos espacios funcionan como “antena tecnológica¹⁶” de la estructura de vinculación de la UNL, estableciendo nexos entre gobiernos locales, emprendedores, pymes, organismos públicos y privados con los diversos componentes del sistema científico-tecnológico, en complementación con los nodos territoriales de la UNL en las ciudades de Esperanza, Rafaela, Sunchales, Reconquista, Avellaneda y Gálvez. A partir de dichos convenios, se establecieron dichas unidades en cada uno de estos municipios, con el objetivo de establecer vínculos institucionales para la transferencia tecnológica y la socialización del conocimiento que generen desarrollos en los distintos territorios.

Esta iniciativa surge a partir del análisis de asimetrías en el nivel de desarrollo territorial entre las regiones centro-norte y sur de la Provincia de Santa Fe que generó la necesidad de crear una iniciativa institucional por parte de la universidad. Dicho proyecto denominado: “*Fortalecimiento del sistema de vinculación y cooperación tecnológica entre la UNL y los Gobiernos Locales de la Región Centro-Norte de la Provincia de Santa Fe*” fue presentado en la Convocatoria “*Universidad y Desarrollo*” de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

En el marco de este proyecto, la UNL definió como objetivo general dinamizar el desarrollo de la Región Centro-Norte de Santa Fe para mitigar las asimetrías socio-territoriales a partir del fortalecimiento de los procesos de innovación, vinculación, cooperación y transferencia tecnológica, entre los diversos actores del ámbito territorial de referencia. El proyecto se articula en cinco ejes: adecuación y equipamiento de las delegaciones de vinculación en las municipalidades; formación y capacitación de recursos humanos en gestión tecnológica; asistencia técnica virtual; y por último, el retorno a las ciudades de origen de los graduados

universitarios, en tanto, recursos de alto potencial para el desarrollo del territorio. Asimismo, y como continuidad de este proyecto, en el año 2020 se institucionaliza la “*Red Territorial de Cooperación para la Innovación y Desarrollo*”.

Dicha red expresa la cooperación de la universidad con las localidades del centro-norte de la provincia, partiendo de la concepción de que “el desarrollo como valor social sólo se logra a partir de una adecuada sinergia entre el sector académico y científico-técnico, los sectores de la producción y servicios y los actores gubernamentales territoriales.”(Estatuto, UNL). En este marco, se puede señalar que la UNL avanzó en descentralizar la gestión de la vinculación científico-tecnológica, adecuándola a las diferentes necesidades de cada micro-región, ampliando las capacidades de intervención en el territorio y con la participación directa de los actores involucrados en los procesos de desarrollo local.

3. Centros de Apoyo a la transferencia Tecnológica (CATTEC)- Universidad Nacional de Mar del Plata

La Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) es una universidad pública argentina con sede en la ciudad de Mar del Plata, creada en 1975 como parte del Plan Taquini que promovió la expansión del sistema universitario a través de la creación de nuevas casas de estudio, de dimensiones más reducidas y de carácter regional (Azcoága, 1975), con el objetivo de fomentar las posibilidades de desarrollo del interior del país (Pérez Lindo, 1985).

En cuanto a la institucionalización de las actividades de vinculación, es importante señalar que si bien la UNMDP constituyó una de las primeras instituciones del sistema universitario argentino en incorporar una oficina de vinculación en el año 1988¹⁷, las actividades de vinculación científico-tecnológica fueron discontinuadas a lo largo del tiempo, en el año 1996 se crea un Subsecretaría de Transferencia y Vinculación Tecnológica pero es recién a partir del año 2006 que la Subsecretaría reinicia formalmente sus actividades con el objetivo de promover políticas institucionales que permitan fortalecer la vinculación con el medio social y productivo (Malizia y Lombera, 2009).

Si bien esta primera etapa de la institucionalización de las actividades de vinculación científico-tecnológica, caracterizada por un modelo institucional semi-centralizado obtuvo resultados positivos, es a partir del año 2018 que la universidad se plantea nuevos objetivos y una orientación más sectorizada y situada respecto a las actividades de vinculación y transferencia. Es así, que en el marco del Plan Estratégico Participativo 2030 (2019) se definieron nuevas líneas de acción para fortalecer la vinculación de la universidad con el medio, entre ellos: generar programas con ejes temáticos centralizados, impulsar programas transversales en conjunto con actores sociales específicos que generen demandas (por ejemplo, en los temas de Salud, Desarrollo Social, Desarrollo Productivo, Transporte, Medio Ambiente, etcétera), crear el área de Vinculación con Municipios dentro de la SST y VT que actúe como canal de comunicación y relevamiento de demandas de los municipios del sudeste bonaerense.

Asimismo, a partir del año 2021¹⁸ la Subsecretaría se jerarquizó y se convirtió en Secretaría y actualmente se divide en las siguientes áreas de trabajo:

- Incubadoras de empresas¹⁹: tiene como objetivo contribuir a la creación y desarrollo de empresas innovadoras de Base Tecnológica e Industriales, brindando apoyo y asistencia técnica en sus primeras etapas. En ese marco, brinda los siguientes servicios: Preincubación, Incubación, tutorías, consultorías, mentorías y actividades de formación.
- CATTEC²⁰: los centros de apoyo se crearon con el objetivo de fortalecer y potenciar la vinculación y transferencia al medio socio-productivo del Partido de Gral. Pueyrredón y monitorear demandas tecnológicas de las industrias locales.
- PIPP: por último, encontramos el Programa de Innovación y Producción Popular (PIPP)²¹ creado con el propósito de desarrollar estrategias de Vinculación e Innovación Tecnológica Abierta con los sectores populares, a fin de co-diseñar y co-producir Tecnologías Sustentables para la Inclusión Social (RR 3281). El PIPP se aboca a la vinculación tecnológica con las organizaciones del campo popular en los ámbitos de producción e innovación en cinco áreas estratégicas: Hábitat, Economía Popular, Agricultura Familiar, Salud y Discapacidad y Educación y Cultura. El mismo propone su implementación mediante dos dispositivos de gestión asociativa con organizaciones del campo popular: Red de micro-polos de Innovación y Producción Popular (Red Mi-IPP) y Laboratorio Abierto de Innovación y Producción Popular (LAB-IPP).

De esta forma, en el periodo 2019-2022 se observa una jerarquización de dichas actividades y un cambio de orientación de las políticas institucionales a partir de la creación de estructuras más flexibles y cercanas a las demandas de la región y los sectores productivos más relevantes de la ciudad como es la creación en el año 2019 de los Centros de Apoyo a la Transferencia de Tecnología (CATTEC).

Centros de Apoyo a la transferencia Tecnológica (CATTEC) en articulación con las empresas de la región

El Programa de Centros de Apoyo a la Transferencia de Tecnología (CATTEC)²² tiene como objetivo focalizar las actividades de vinculación científico-tecnológica a través de la creación de espacios físicos en tres de las principales áreas productivas de Mar del Plata y a región: el área del parque industrial, donde se concentran empresas de diferentes rubros productivos con potencial exportador, el área del puerto, donde se encuentra el conjunto de empresas del Consorcio del Puerto de Mar del Plata y empresas derivadas y por último, el área del Cordón Frutihortícola (CF). (Ares Rossi, 2020). Dicha iniciativa surgió del trabajo conjunto con los actores del sector socio-productivo, y a partir de ello “se co-construyó una nueva visión de las tecnologías a transferir llevando adelante abordajes específicos para la instalación del dispositivo” (Ares Rossi, 2020, p. 12).

En ese marco, se propuso como objetivo acercar las capacidades científicas-tecnológicas de la universidad hacia los sectores productivos más relevantes del entramado productivo como así también colaborar en la búsqueda de financiación para proyectos conjuntos, la protección de la tecnología, gestión de contratos y prácticas pre- profesionales y pasantías de estudiantes en empresas (Ares Rossi, 2020). Asimismo, dicho programa se articula con las diferentes unidades académicas de la UNMDP para trabajar en la asistencia al medio. A través de esta herramienta se buscó cumplir con una de las misiones fundamentales de la institución, “poner a disposición de la sociedad el conocimiento generado y sus capacidades, complementando la visión tradicionalista y menos efectiva de la vinculación unidireccional por una más moderna y abierta basada en el intercambio de saberes, conocimiento de las problemáticas de los actores productivos, y la presencia territorial de la institución en una de las áreas de mayor densidad industrial de la ciudad”. (CATTEC-UNMDP)²³.

Entre los objetivos por los CATTEC se encuentran:

- Propiciar la presencia geográfica de la universidad en los polos productivos de mayor densidad de la ciudad y la región, para promocionar y articular acciones de transferencia tecnológica y vinculación con el medio.
- Desarrollar acciones participativas que permitan un acercamiento entre los investigadores y otros actores universitarios involucrados en el desarrollo de innovación y capacidades de asistencia tecnológica y los demandantes en el ámbito productivo.
- Disponer de presencia física de la universidad en los polos productivos de la ciudad y la región que permita actuar como enlace entre la industria y la Universidad.
- Alentar el enfoque de las actividades de desarrollo de conocimiento y transferencia de tecnología de la Universidad hacia las necesidades y demandas tecnológicas concretas en el ámbito geográfico cercano.
- Apoyar y coordinar el funcionamiento de grupos asociativos de empresas para la formulación de programas específicos en función de sus demandas (*web* institucional-CATTEC)²⁴.

En este marco, en el año 2021 se consolida el convenio marco de colaboración entre el Consorcio Portuario Regional de Mar del Plata²⁵ y la UNMDP para la creación del CATTEC-Puerto con la finalidad “de llevar adelante acciones para monitorear demandas tecnológicas y necesidades de capacitación e innovación del Consorcio del Puerto y empresas involucradas en la cadena de proveedores de forma directa e indirecta” (Ord. 4715-HCD). Dicha iniciativa es declarada de interés por el Honorable Concejo Deliberante del Partido de General Pueyrredón (Ord. 4715-HCD). Desde sus inicios el CATTEC-Puerto ha tenido dos líneas de acción: una específicamente referida a la relación con el Consorcio Portuario Mar del Plata, principalmente trabajando sobre proyectos de gran relevancia como son el tratamiento de los efluentes gaseosos de diferentes industrias, la dinámica de sedimentos de la boca del puerto, así como en cuestiones vinculadas a la sistematización de datos. Por otro lado, el CATTEC se dedica a relevar demandas y

oportunidades de vinculación de diversas industrias asociadas directa o indirectamente²⁶ al sector del Puerto mediante visitas institucionales (Diario La Capital, 2022)²⁷.

Reflexiones finales

Después de 30 años de la institucionalización de la función de vinculación en Argentina es importante repensar los marcos conceptuales que dieron origen a las transformaciones dentro de las universidades y empezar a delinear esquemas de vinculación que respondan a las experiencias y dinámicas propias de las universidades de nuestra región. En este sentido, algunas universidades están avanzando en la definición de políticas y modelos institucionales más innovadores de la función de vinculación y que respondan con mayor pertinencia a la misión social de la universidad y a la tradición de las universidades latinoamericanas, en donde el contexto y sus condiciones son parte fundamental de las dinámicas y construcciones institucionales.

En ese sentido, como primera lectura más general se puede señalar que los primeros años de la función de vinculación científico-tecnológica- influenciada por las experiencias en los países desarrollados- se limitó a la necesidad de desarrollar estrategias de vinculación desde la universidad a los sectores productivos, pero siempre orientado preferentemente a generar un impacto global. Sin embargo, frente a los escasos resultados obtenidos y las demandas de respuestas y/o soluciones a necesidades y/o problemas complejos por parte de la sociedad, los arreglos institucionales fueron adquiriendo una nueva dinámica y orientación más vinculada a las necesidades de los territorios de pertenencia.

En las experiencias analizadas- que si bien presentan diferencias en cuanto a tamaño de universidad, año de creación y trayectorias disímiles en cuanto a la vinculación científico tecnológica- se pueden evidenciar tres tendencias recientes: una que tiene que ver con la incorporación de una *dimensión social y contextual* asociada a la función de vinculación científico-tecnológica, que se traduce en programas y/o actividades con otros sujetos sociales (Municipios y Pymes), en donde el territorio aparece como el ámbito de actuación más natural de las universidades. Una segunda tendencia, y más vinculada a la forma institucional que adquieren los esquemas propuestos- en donde se evidencia dos aspectos, por un lado, una *descentralización* en la gestión de la vinculación científico-tecnológica en los modelos institucionales desplegados, y una *focalización* en el abordaje de las políticas de vinculación científico-tecnológica. Si bien es un proceso reciente, paulatinamente las universidades están poniendo el foco en la función de vinculación científico-tecnológica como una herramienta de transformación socio-productiva fuertemente vinculada a los procesos de desarrollo local y superación de los problemas regionales.

Referencias bibliográficas

Aguiar, D.; Lugones, M., Quiroga, M. y Aristimuño, F. (2018). *Políticas de ciencia, tecnología e innovación en la Argentina de la posdictadura*. Editorial UNRN, 2018.

- Albornoz, M. y Gordon, A. (2010). La política deficiencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias en Argentina y España* (pp.1-46). Madrid: CSIC.
- Ares Rossi, I. N. (2020). La emergencia de tecnologías sociales. El caso del Centro de Apoyo a la Transferencia de Tecnologías de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *I Congreso ESOCITELALICS*, Montevideo, Uruguay, 21-24 julio 2020.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Montevideo: UNESCO para el Foro Abierto de Ciencias Latinoamérica y Caribe.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de Sociología*, N° 12, 2015.
- Azcoaga, J. E. (1975). La Universidad argentina entre 1901 y 1962. *Historia Integral Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Belacín, M. y Arnoletto, M. (2019). *Panorama de las empresas en Argentina*. Ministro de Producción y Trabajo de la Nación. Secretaria de la Transformación Productiva.
- Carullo, C. (2009). Indicadores de vinculación tecnológica en las universidades nacionales, Acta de la Décimo Séptima Reunión de la Comisión Ejecutiva de la Santa Fe, Red VITEC.
- Casalet, M. (2010). Mitos y realidades en la transferencia de conocimientos en América Latina. *VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología*, Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational pathways of transformation*. Nueva York: Pergamon Press.
- Cravacuore, D. (2005). “Innovación en los municipios argentinos. ¿Qué innovación? ¿Qué municipios?”, *X Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Santiago (Chile), 19 de octubre de 2005.
- Chiroleu, A. y Iazzetta, O. (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. En E. Rinessi, G. Soprano y C. Suasnábar (Comps.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil* (pp. 9-15). Buenos Aires: Prometeo.
- Codner, D., Baudry, G., y Becerra, P. (2013). Las oficinas de transferencia de conocimiento como instrumento de las universidades para su interacción con el entorno. *Universidades* (58), 24-32.
- Codner, D. G. (2022). Gestión de la vinculación y transferencia tecnológica en las universidades argentinas. *Ciencia, tecnología y política*, 5(8), 073.
- Di Bello, M. y Romero, L. (2018). Vinculación y extensión universitaria: la relación entre la universidad y sus entornos en las universidades nacionales de Quilmes y Lanús. *Apuntes*, 45(82), 145-171.
- Di Bello, M. Romero, L. Soca, F. y Machioli, P. (2020). Gestión y conceptualización de las interacciones con el entorno en universidades argentinas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 7-25.
- Di Meglio, F. (2016)- Tendencias recientes de las políticas de vinculación científico-tecnológicas dirigidas a las universidades argentinas. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*; 6 (11), 65-92.

- Estébanez, M. y Korsunsky, L. (2004). Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos. *RICYT: El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos* (pp. 83-92). Buenos Aires: RICYT.
- Etzkowitz, H. (1998). Triple Helix of innovation: introduction. *Science and Public Policy*, 25 (6), 358-364.
- Fernández, De Lucio I., Castro, E., Conesa, F. y Gutierrez, A. (2010). Las relaciones Universidad-empresa: entre la transferencia de resultados y el aprendizaje regional. *Revista Espacios*, 21 (2), 1-17.
- García Delgado, D., y Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 3(3), 24-31.
- Galante, O, Gibert, G y Contreras, J, y Costanzo, V. (2021). La construcción de una política de vinculación tecnológica y social en la UNGS. Pasos y horizontes a un año de la creación de la Secretaría de Desarrollo Tecnológico y Social. En Lottersberger, J., & Garrido Noguera, C. (Coords.). *Alcances y desafíos de la vinculación tecnológica para la transformación social* (pp. 30-56). *REDUE; UNL; UDUAL*.
- Lundvall, Bengt-Åke y Bjorn Jhanson (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, 2, 23-42
- Malizia, A. y Lombera, G (2009). Un modelo de gestión para las actividades de transferencia y vinculación tecnológica. El caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata-Argentina. *Espacios*, 30 (2), 30-43.
- Malizia, A, Sánchez, M., Lombera, G. y Castro Martínez, E. (2013). Análisis de los Mecanismos de Transferencia Tecnológica entre los Sectores Científico-tecnológico y Productivo de Argentina. *Journal of Technology Management and Innovation*, 4, 54-68.
- Molas Gallart, J. Salter, A, Patel, P., Scott, A. y Duran, X. (2009). *Measuring Third Stream Activities. Science and Technology Policy Research* (SPRU). Birmingham: University of Sussex.
- Naidorf, J, Mazzola, C., Vasen, F., Legnani, W., Nápoli, F. (2018). Fundamentos y propuestas para impulsar un Programa Institucional que potencie el impacto social del conocimiento en la Universidad Tecnológica Nacional. *Horizontes Sociológicos*, 10 (6), 83-96
- Pérez Lindo, A. (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Rubiano, M., P. Rangel y F. Cuca (2013). Estrategias de vinculación de los grupos de investigación con el sector productivo en el caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Equidad y Desarrollo*, 20, 143-165.
- Solleiro, J. (2014). La gestión del conocimiento en las relaciones entre universidad y empresa. *Informe de Investigaciones Educativas*, 27 (1), 45-81
- Sturniolo, S.A. y Naidorf, J. (2007). Universidad, Investigación y Territorio: ¿Por qué hablar de una Dimensión Territorial en la construcción de conocimiento desde la universidad?. *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: “La Universidad como Objeto de Investigación*. Tucumán, Argentina.
- Sutz, J. (2005). The role of universities in knowledge production. *Himalayan Journal of Sciences*, 3(5), 53-56.
- Thomas, H.; Davyt, A. y Dagnino, R. (2000). Vinculacionismo-Neovinculacionismo. Racionalidades de la interacción universidad-empresa en América Latina. En R. Casas y G. Valenti (Coords.), *Dos Ejes*

en la Vinculación de las Universidades a la Producción (pp.25-48), México: IIS-UNAM/UAM-Xochimilco/Plaza y Valdés.

Versino, M., Guido, L. y Di Bello, M. (2012). *Universidades y sociedades: aproximaciones al análisis de la vinculación de la universidad argentina con los sectores productivos*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación/Federación Nacional de Docentes Universitarios/IEC-CONADU.

Wilson, M. y Mammarella, E. (2015). Vinculación y transferencia de conocimientos en la Universidad Nacional del Litoral. *Revista Extensionismo, Innovación y Transferencia Tecnológica*, 2, 220-227.

¹ Fernanda María Di Meglio es Doctora en Ciencia Política (Universidad Nacional de San Martín), Magister en Internacionalización del Desarrollo Local (Universidad de Bologna); Licenciada en Relaciones Internacionales (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Investigadora Asistente del CONICET. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Locales e Internacionales (CEIPIIL), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. di_megliofernanda@hotmail.com

² Esta corriente de pensamiento surge en América Latina entre los años 1950 y 1970, a raíz de una serie de emprendimientos tecnológico/productivos orientados al logro de la autonomía tecnológica, del desarrollo y endógeno de la tecnología y de su integración en los procesos de desarrollo. Se considera como autores de esta corriente a un grupo de intelectuales que encabezan: Jorge A. Sabato, Helio Jaguaribe, Amílcar Herrera, José Pelucio Ferreira, Máximo Halty-Carrère, Carlos Martínez Vidal, Víctor Urquidí, Francisco Sagasti, Miguel Wionzcek, Osvaldo Sunkel y algunos otros representantes de CEPAL.

³ La mayoría de las actividades estaban principalmente asociadas a cuestiones de formación más que a actividades vinculadas con la incubación de empresas, la puesta en práctica de proyectos de investigación o desarrollo, o bien la prestación generalizada de servicios tecnológicos (Carullo, 2009).

⁴ En Argentina, del total de 609.393 empresas empleadoras registradas en 2017, el 99,8% son PyMES y el 0,2% son grandes. Además, tienen un alto impacto en el empleo: concentran el 76,9% del empleo privado formal y las grandes, el 23% restante (Belacín y Arnoletto, 2019).

⁵ La noción fue propuesta en Sutz (2005) y elaborada en una serie de trabajos, incluyendo entre los más recientes Arocena y Sutz (2015) y Arocena y Sutz (2016).

⁶ Desde su promulgación, la Ley 23.877 de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica, ha funcionado como marco normativo aplicable a toda la actividad de promoción de la innovación, promoviendo la interacción de las instituciones de investigación y desarrollo, dentro de las cuáles, se encuentra las universidades y los sectores productivos (Versino *et al.*, 2012)

⁷ A través de la Ley 23.877 se creó la figura de las “unidades de vinculación tecnológica” como una iniciativa para “la vinculación de la ciencia y la tecnología con la producción” y “con la finalidad de que las instituciones oficiales de investigación y desarrollo dispongan de una estructura jurídica que les permita una relación más ágil y contractual con el sector productivo de bienes y/o servicios (Art.5).

⁸ Si bien existen pocos estudios dedicados a medir las actividades de vinculación en las universidades argentinas, Estébanez y Korsunsky (2004) reportan una escasa propensión de las universidades argentinas a realizar actividades de vinculación en el marco de sus proyectos de investigación. En esta misma línea Carullo (2009) expone que la mayoría de las actividades están principalmente asociadas a cuestiones de formación más que a actividades vinculadas con la incubación de empresas, la puesta en práctica de proyectos de investigación o desarrollo, o bien la prestación generalizada de servicios tecnológicos.

⁹ En el año 2003 se realizaron el Primer y Segundo Encuentro Nacional de Formación de Redes Universitarias en su Articulación con el sector productivo y ese mismo año el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) creó la RedVITEC (Red de Vinculación Tecnológica).

¹⁰ En la órbita del Área de Vinculación Tecnológica se implementaron iniciativas que a través de convocatorias anuales buscaron abordar problemáticas relacionadas a la vinculación de las universidades con el entorno socio-productivo. Ejemplo de ello es el Programa “Universidad, Estado y Territorio” que tuvo como objetivo fomentar las actividades de vinculación e impulsar la conformación de propuestas en diversas líneas temáticas.

¹¹ <https://www.ungs.edu.ar/new/el-nuevo-estatuto-de-la-ungs-en-el-boletin-oficial>

¹² La SVCyS se crea sobre los antecedentes del Centro y la historia de vinculación con el territorio recorrida por los cuatro institutos presentes en la universidad, en especial el Instituto de Industria en lo que respecta al vínculo con las empresas pero también al Instituto de Ciencias, Desarrollo Humano e Instituto del Conurbano.

¹³ <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2022/04/Programa-Municipios-UNGS-2022-2.pdf>

¹⁴ La Universidad Nacional del Litoral es la primera casa de altos estudios creada en la Argentina a partir de los valores de la Reforma Universitaria de 1918.

¹⁵ <https://www.unl.edu.ar/vinculacion/categorias/participacion-en-redes/unlbio/>
<https://www.unl.edu.ar/vinculacion/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/Res.-C.S.-N%C2%BA-528-del-25-10-18-Expte.-N%C2%BA-REC-0944343-18-creaci%C3%B3n-Programa-UNL-BIO.pdf>

¹⁶ Son espacios de intercambio y trabajo para asesorar y acompañar a los emprendedores y las empresas de diferentes puntos del territorio para que puedan mejorar sus productos y servicios así como sus procesos de producción.

¹⁷ Asimismo, en el año 1990 se sancionó la primera Ordenanza del Consejo Superior, OCS 489/90 que norma las actividades de transferencia y vinculación tecnológica en la UNMDP.

¹⁸ Podcast: Vinculación: ¿Cuál es su función? (2021). Secretaria de Vinculación y Transferencia Tecnológica de la UNMDP.

Dra. Vera Álvarez.

https://open.spotify.com/episode/79fMWIOj2VsoCEiOFzeCe0?si=yEhXuHi1R6CGaWiK5XT-zQ&dl_branch=1&nd=1

¹⁹ <https://incubadora.mdp.edu.ar/>

²⁰ <https://www.mdp.edu.ar/cattec/>

²¹ <https://www.mdp.edu.ar/pipp/>

²² <https://www.mdp.edu.ar/cattec/cattec-parte-2-nuevos-centros-e-integracion-regional/>

²³ <https://www.mdp.edu.ar/index.php/transferencia/114-cattec>

²⁴ <https://www.mdp.edu.ar/cattec/nosotros/>

²⁵ http://www.concejo.mdp.gob.ar/expedientes/ficha_expediente.php?anio=2021&tipo=E&numero=1347

²⁶ Si bien las vinculadas directamente a la pesca son centrales, existen otras relacionadas a la actividad portuaria, como talleres y carpinterías navales, proveedores de combustibles, depósitos de contenedores, proveedurías de pinturas industriales, proveeduría de materiales eléctricos, astilleros, depósitos, basculas públicas, actividades gastronómicas, actividades turísticas, actividades deportivas, actividades culturales y educativas, entre otras.

²⁷ <https://www.lacapitalmdp.com/un-puente-entre-las-capacidades-tecnologicas-de-la-universidad-y-los-diversos-sectores-productivos-portuarios/>





ABEL MONASTEROLO / 2022

Frágil

Madera policromada

El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19

School time and space as structuring elements of school organization before and during the Covid-19 pandemic

Ana Perelman¹

Cristián David Expósito²

Resumen

Este artículo propone un recorrido histórico sobre el espacio y el tiempo escolar, con la intención de resaltar la importancia que ambos conceptos toman en la organización escolar. El objetivo es poner de relieve que la configuración espacial y temporal en las escuelas se relaciona directamente con el contexto (físico, psíquico y social) donde están inmersos los sujetos. La metodología utilizada es analítica de tipo documental basada en el estudio y valoración de fuentes secundarias. En concordancia con ello, se expondrá la transformación contingente a la que se ha visto obligado el campo escolar devenida con la situación socio-sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19 entre los años 2020 y 2021.

Palabras claves: espacio escolar; tiempo escolar; escuela; covid-19.

Abstract

This article proposes a historical review of school space and time, seeking to demonstrate the importance that both concepts have in school organization. The objective is to highlight that the spatial and temporal configuration in schools is directly related to the context (physical, psychological and social) where the subjects are immersed. The methodology used is documentary-type analytics based on the study and assessment of secondary sources. In accordance with this, the contingent transformation to which the school field has been forced due to the socio-sanitary situation caused by the Covid-19 pandemic between 2020 and 2021 will be exposed.

Keywords: school space; school time; school; covid-19.

Recepción: 1/07/2022

Evaluación 1: 1/8/2022

Evaluación 2: 16/8/2022

Aceptación: 3/9/2022

Introducción

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

Explica Ruiz Ruiz (2004) que: “La construcción de organigramas institucionales y la distribución de tareas en el espacio y en el tiempo son requisitos para una mínima organización del trabajo.” (p. 93). Teniendo en cuenta este principio y, en búsqueda de un equilibrio, se despliegan dos apartados donde se analiza la evolución histórica del tiempo y el espacio escolar. Para finalizar se esboza un planteo sobre la reconfiguración que se realizó sobre estas variables durante la pandemia por Covid-19.

El tiempo escolar

El tiempo escolar es un tema relevante para toda gestión institucional que pretenda cierto nivel de logros académicos y para toda política educativa que se identifique con estándares de calidad (Laborde y Manjarres, 2019). A su vez, es una temática que viene siendo un elemento de agenda escolar hace siglos. Rosa Vázquez Recio (2007) realiza una búsqueda histórica para otorgarle sentido a ciertas concepciones que se tienen en nuestros días acerca del tiempo en las instituciones escolares. Hace mención a las escuelas monacales -las cuales se regían por las «Reglas de San Benito» del siglo XI que: “se caracterizaban por su apego estricto a una temporalidad cuantificable; sus rasgos, rutina invariable y horarios fijos.” (p. 3). También nombra la incidencia posterior que ejercieron pensadores y educadores protestantes y jesuitas con la «*Ratio Studiorum*», a la cual Husti (1992) la denomina como el código de organizar el tiempo escolar, consagrando a la hora como unidad base. Este patrón temporal se ha ido reproduciendo continuamente, buscando controlar el tiempo, perpetuando “la cuadriculada plantilla de su planificación en la organización escolar” (p. 3). Esta definición organiza a las disciplinas de conocimiento de forma repetitiva, inmóvil, invariable y anticipada para todo un año escolar.

El estudio de la distribución del tiempo escolar entre diseños curriculares y objetivos educativos es una temática ampliamente investigada. Existen dos líneas teóricas que se focalizan, por un lado, en el concepto de tiempo como una realidad objetiva, lineal e instrumental (Martinic y Villalta, 2015) y, por el otro lado, el planteo subjetivo del tiempo desde una mirada basada en las percepciones del sujeto experimentadas como una construcción social “tiempo en la escuela” (Cabrera y Herrera).

En este sentido, Vázquez Recio (2007) acota que este tiempo objetivo quebranta la dinámica de la organización escolar, como así también el conocimiento. “El tiempo de este modo se percibe como algo natural, ajeno al individuo, e incluso, a la propia organización escolar.” (p. 3). El cambio que se produjo en el s. XX en el sistema de organización de las unidades de producción (Organización Científica del Trabajo y la Cadena de Montaje), ha calado hondo en las organizaciones escolares, instalando la premisa subyacente de reducir al máximo la pérdida de tiempo para garantizar el logro de los objetivos perseguidos.

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

Gimeno Sacristán (2003) agrega que esta dinámica científico-tecnológica ha logrado comprimir el tiempo escolar, transformándolo en secuencias precisas y delimitadas. Vázquez Recio (2007) a propósito de lo mencionado, expone:

El sujeto no se anticipa a la tarea, sino que espera a que le sea dada; no hay, pues, elección ni decisión. El sujeto sabe que tiene que hacer una actividad ante la que no se presenta libre, consciente y creador. El tiempo objetivo suprime la espontaneidad, la creatividad, la libertad y el riesgo. (p. 4)

Rectificando lo explicitado anteriormente, el autor Mariano Fernández Enguita (2002) hace mención a que el tiempo está relacionado directamente con el rendimiento académico del alumnado, utilizándolo como indicador de calidad para medir el funcionamiento de las organizaciones escolares. Con este criterio, el tiempo siempre estuvo relacionado con los ritmos de aprendizajes, descansos, fatiga, que han sido tomados para diseñar calendarios y jornadas escolares.

Desde este planteo objetivo, la organización del tiempo en la escuela -su distribución y organización en la jornada escolar- tiene por objeto dar cumplimiento con las planificaciones institucionales buscando su economía que permita eliminar momentos muertos e inútiles. Evidentemente, la organización del tiempo escolar queda supeditada a la planificación académica donde los «horarios» y «calendarios» se convierten en los elementos esenciales (Vázquez Recio, 2007).

Andy Hargreaves (1996) asegura que el tiempo es un recurso limitado que necesita de estrategias que permitan mayor provecho, asegurando el logro de los objetivos fijados. El tiempo es tomado como objeto, recurso e instrumento estructural de la realidad organizativa de la escuela. De este modo, los profesores se convierten en «prisioneros del tiempo» de la organización.

El espacio escolar

Hacia un espacio escolar pensado en los alumnos

Antonio Viñao Frago (1994) explica que “cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados” (p. 2) y, por consiguiente, analiza que la dimensión espacial es un elemento básico constitutivo en la actividad educativa. Tanto es así, que puede observarse cómo el espacio escolar ha ido evolucionando en pos de las trayectorias de los alumnos a lo largo del tiempo.

El autor José María Ruiz Ruiz (1994) describe que durante el s. XIX la construcción y el mobiliario de la escuela estaba dotada de conceptos higienistas: “separado de la población, en terreno elevado y abierto hacia el sur, con patio aledaño para los descansos, juegos y ejercicios físicos de los escolares” (p. 96). Añade que, progresivamente, se han realizado innovaciones tales como: variaciones en la iluminación para favorecer la escritura y lectura de los alumnos.

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

Uno de los pioneros pedagógicos más elocuentes en esta temática es el naturalista Friederich Fröebel (1886), que plantea en su obra titulada “La educación del Hombre”, los fundamentos teóricos de la pedagogía infantil, como así también aporta una nueva mirada bien definida de arquitectura para la educación, influyendo progresivamente Europa y América. Cabe destacar que su visión sobre el espacio escolar estaba predominantemente focalizada a espacios abiertos “donde el aire, la luz, el agua, las plantas y la educación física formaban parte esencial de este patrón pedagógico” (Ruiz Ruiz, 1994, p. 96.)

La escuela como «lugar»

La utilización y ocupación de un espacio, le otorga el título de lugar, entendiendo el término como una construcción simbólica. Por tanto, el espacio escolar, al dotarse de sentido al habitarlo, se convierte en un «lugar» para los alumnos. Viñao Frago (1994) realiza un paralelismo entre espacio y lugar, entendiendo al primero como algo que se proyecta o imagina, y al segundo como una construcción. El autor, refiriéndose al ámbito educativo, señala:

Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. Por ello el espacio no es un medio objetivo dado de una vez por todas, sino una realidad psicológica viva. (p. 16)

Comprobando aquí la importancia que reviste el espacio escolar en el desarrollo de los alumnos, Cristina Laorden y Concepción Pérez (2002) aseguran que el docente debe considerar al espacio en su planificación como un objetivo principal a estructurar y organizar adecuadamente, ya que constituye una herramienta de gran valor para el aprendizaje. Para ello, idealmente las características arquitectónicas deberían estar al servicio de los proyectos educativos, aunque los autores mencionan que, en la práctica, sucede de manera inversa, es decir: “es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje” (p. 133).

Joaquín Gairín Sallán (2020) también realiza un valioso aporte al respecto, resaltando que parte del espacio es repensar el equipamiento y el material didáctico, ya que, a través del uso de los mismos, se puede acercar o alejar al arribo de objetivos, contenidos y/o valores a enseñar. A colación, De Pablo y Trueba (1994) definen al espacio como un agente educativo que promueve ciertas formas de operar sobre él, condicionando un determinado tipo de interacción social.

En esta misma línea, Laorden y Pérez (2002) apelan al recurso de la creatividad como herramienta para sacar provecho de espacios comunes dentro de la escuela, buscando rincones para descubrir, experimentar, exponer, observar y apreciar. De este modo, se multiplican y amplían los recursos y su utilización. Agregan que “podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula, alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año” (p. 134). En este sentido proponen distintas características a modo de guía para organizar

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

el espacio, el cual debería ser pensado por y para los alumnos. Este planteo tiene por objeto desafiar al estudiante y al equipo de gestión en pos de un resultado útil, cómodo y funcional, sin contaminación visual y amigado con los aspectos estéticos.

Así mismo, los principios de diseño propuestos por Ángel Lledó y María Isabel Cano (1994) llevan la idea de aula escolar a un nivel más evolucionado como un espacio de encuentro e interacción, disparadora de diversas actividades abiertas al mundo donde se encuentra inserta. El espacio áulico debe ser acogedor y con personalidad propia, no los ambientes superfluos y decorativos.

Reconfiguración del tiempo y el espacio en pandemia

A partir de marzo de 2020, el mundo experimentó un cambio absoluto. Un virus proveniente de China amenazaba la salud a nivel global. El riesgo de una pandemia era inminente. La Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió una alerta y detalló la forma de contagio y las medidas que debían tomarse para evitarlo (Vázquez, Bonilla y Acosta, 2020). Allí explicaron que, debido a la facilidad de infección por contacto directo, se consideraba crucial mantenerse a un metro de distancia entre individuos, lavarse las manos frecuentemente y utilizar mascarilla.

Ante esta situación, la mayoría de los gobiernos tomaron medidas de confinamiento, siendo la escuela uno de los principales escenarios rápidamente cancelado.

Los autores Expósito y Marsollier (2020) exponen que este abrupto cierre de las instituciones educativas, buscando paliar los efectos de la pandemia, trajo consigo un gran desafío a afrontar: “mantener la vitalidad de la educación y promover el desarrollo de aprendizajes significativos” (p. 1) a través de la educación virtual; siendo ésta, la educación a través del ciberespacio que no requiere de un tiempo y espacio específico. Tal característica hizo que, *a priori*, se pensara en que se podría trasladar la escuela a la casa de los alumnos a través de la virtualidad.

En contraposición, Valeria Bedacarratx (2020) define a la escuela moderna por su «extraterritorialidad». Le otorga sentido a dicho término, explicando: “en el sentido de situarse relativamente fuera del mundo, en espacios protegidos de los desórdenes, los intereses, las pasiones del mundo externo” (p. 16). Asimismo, la escuela genera un espacio de igualdad entre los individuos, despojados de sus status sociales y se define como «otro» espacio donde las nuevas generaciones tienen la oportunidad de conocer mundos diferentes a los de su propia casa a través del contacto con adultos y/o pares.

En virtud de la irrupción de la pandemia, se produjo una reconfiguración del campo escolar y de su dinámica de funcionamiento; consecuentemente, se crearon nuevos espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje. Este radical formato hizo posible que muchos alumnos sigan en contacto con la educación escolar, no obstante, otros menos privilegiados quedaron desconectados, fuera del sistema. En este sentido, Valeria Bedacarratx (2020) los denomina “los de siempre: los que tanto en

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

la escuela obligatoria como en la universidad no han tenido verdaderas posibilidades de inclusión” (p. 18).

Del mismo modo, Mardones (2020) analiza que la escuela, bajo la crisis sanitaria, visualiza notablemente el espacio de «no-coincidencia» entre los individuos. En esta línea, Mariano Narodowski y Delfina Competella (2020) explican que, las escuelas de élite lograron continuar con sus actividades pedagógicas desde una modalidad virtual y pudieron mantener una relativa contención del alumnado y retención de sus matrículas. Sin embargo, en el otro extremo se hallaban aquellos estudiantes que perdieron la comunicación con sus docentes y las instituciones escolares. Muchos maestros, a modo paliativo y con la intención de salvar esta situación, se esforzaron por seguir en contacto con ellos a través de distintos medios de comunicación más rudimentarios como: las llamadas telefónicas o el uso del WhatsApp; y, más peligrosos, como las visitas a los domicilios para hacer entrega de fotocopias y tareas (Expósito y Marsollier, 2020).

El aislamiento y la pérdida de comunicación trae aparejada un sinnúmero de consecuencias relacionadas al abandono escolar. Así lo explican Narodowski y Competella (2020):

El alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. (p. 3)

En este sentido, toma relevancia aclarar que los recursos de las escuelas que no son de élite no desaparecieron con el Covid-19, sino que nunca han estado a merced de los procesos de enseñanza y aprendizaje. “Las condiciones de estas escuelas, aún en la presencialidad, siempre son adversas” (Bocchio, 2020, p. 7). En consecuencia, la pandemia puso en evidencia la profunda desigualdad de condiciones en las que se encontraban las escuelas y las diferentes comunidades educativas.

Asimismo, Christophe Dejourn (2020) en una charla y debate emitida virtualmente el 30 de mayo de 2020, expone la siguiente metáfora: “la pandemia no fue un trueno en un cielo limpio, fue un trueno en un cielo que ya estaba tormentoso”.

Las familias como moderadoras del tiempo y el espacio escolar

La relación familia-escuela ha ido afianzándose a lo largo de la historia educativa de nuestro país. Este vínculo ha demandado un exhaustivo trabajo de parte de la escuela para constituirse como agente legítimo frente a las miradas de las familias, previo a la pandemia, esa hegemonía estaba fuera de discusión (Di Piero y Miño Chiappino, 2020). Sin embargo, la suspensión de las clases

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

presenciales ha provocado que se reinvente esta relación, siendo las familias los actores centrales para la continuidad de la escolarización.

En nuestro país se puede clasificar a las provincias en dos subgrupos, según sea el enfoque enfatizado: 1) en las cuestiones de orden pedagógico o 2) en las cuestiones ligadas a hábitos, rutinas y conductas.

El primero de estos grupos de provincias está relacionado con aquellas que no sólo han brindado consignas y actividades virtuales a los estudiantes, sino que, además, ofrecieron a las familias indicaciones de implementación para trabajar con sus hijos en casa. Es decir, que no supusieron que la modalidad virtual podría implementarse de manera automática y se puede corroborar la existencia de guías con orientaciones para el desarrollo de tareas.

El segundo grupo de provincias interpeló a las familias entendiendo la relevancia del orden y organización del tiempo y el espacio como función social primordial de la escuela. Se apostó a recrear una suerte de formato escolar en el ámbito doméstico:

Se busca la regulación de tiempos, espacios, rutinas, hábitos y comportamientos para construir un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia. Sin embargo, no se trata de estudiar a distancia en condiciones normales, sino de un oficio de estudiante a distancia en contexto de pandemia. (Di Piero y Miño Chiappino, 2020, p.17)

Mardones (2020) aporta un nuevo término: la «hiperrealidad» de la pandemia, donde el tiempo y el espacio de la escolaridad no estaban diferenciados del tiempo personal ni del espacio de la vida cotidiana. Es aquí donde cobró especial relevancia la presencia de madres, padres o tutores que aseguren la continuidad pedagógica de sus hijos.

De este modo, nuevamente se pone de manifiesto la perspectiva de la desigualdad en términos de clases sociales. La emergencia sanitaria ha puesto a las familias como mediadoras fundamentales en la escolarización, pero aquellas que cuenten con más tiempo y/o saberes vinculados a la propuesta escolar tienen amplia ventaja sobre las demás. (Di Piero y Miño Chiappino, 2020)

Conclusión

“Uno de los factores que configuran nuestra personalidad es el espacio. Junto con el tiempo, forma las coordenadas existenciales sobre las que se sienta la vida del hombre” (Ruiz Ruiz, 1994, p. 104) En concordancia con ello, este artículo arroja luz sobre dos conceptos «tiempo y espacio»; los cuales, no siempre son abordados con la profundidad que demandan en el ámbito escolar o bien, se naturaliza su práctica sin tomar en consideración su complejidad. Para ello es necesario tomar en cuenta:

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

- La influencia directa que el espacio genera en los alumnos, condicionando su trayectoria escolar.
- El impacto emocional que ejerce el tiempo sobre el estudiante, originando un nuevo concepto denominado «el tiempo subjetivo».

Asimismo, el tiempo y el espacio han cambiado radicalmente en el año 2020 por la situación socio-sanitaria generada por la pandemia de Covid-19. Esta situación dejó al descubierto algunas de las falencias que ya estaban presentes en el propio sistema escolar (Expósito y Marsollier, 2021), las cuales se tuvieron que sortear en pos de la continuidad pedagógica. El rol de las familias toma un lugar muy especial, entendiendo la importancia de ellas como encargadas de suplir la función social que la escuela no podía cumplir como organización espacio-temporal.

Esta nueva realidad, que a todos interpeló, puso de manifiesto las desigualdades sociales y rompió con la misión homogeneizadora de la escuela de despojar de sus oropeles sociales al alumnado en pos de la igualdad de oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Bedacarratx, V. (2020). Seguimos educando...¿pero...cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En L. Beltramino (comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19419>.
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro llegó hace rato: Pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16267>.
- Bonilla, L. A. G. (2016). Deliberación entorno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, (1), 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Cabrera Cuadros, V. L., y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: Percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva educativa*, 55, (1), 20-37. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/149190>
- De Pablo López, P., y Trueba Marcano, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: diseñar ambientes en educación infantil*. Escuela Española.
- Dejours, C. (30 de mayo de 2020). *La pandemia y la crisis en el trabajo*. [Charla y debate virtual] Editorial Topía, Mimeo. <https://www.topia.com.ar/articulos/pandemia-y-crisis-trabajo>.
- Di Piero, M. E. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En J. S. Miño Chiappino (Ed.), *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (pp. 322–346). Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139761>.

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a las aulas. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.136>
- Fernández Enguita, M. (2002). *La jornada escolar. Propuestas para el debate*. Ariel S.A.
- Fröebel, F. (1886). *La educación del hombre*. D. Appleton.
- Gairín Sallán, J. (1994) La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? *Avances en supervisión educativa*, (3), 1-21. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/200269>
- Gimeno Sacristán, J. (2003): *El alumno como invención*. Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de educación*, 298, 271-305. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70355>
- Laborde, S. P., y Manjarres, M. P. (2019). *Escuelas exitosas y el mejoramiento continuo desde la gestión académica* [Tesis de grado], Universidad de la Costa, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6011>
- Laorden Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/26>
- Lledó, A. y Cano, M. (1994). Cambiar el entorno. *Cuadernos de pedagogía*, (226), 22-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35766>
- Mardones, D. J. (2020). La Pandemia como Experiencia Educativa: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 621-632. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.02>
- Martinic, S., y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000045>
- Narodowski, M. y Competella, D. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En A. Puiggrós, I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 33-42. UNIPE: Editorial Universitaria. <http://200.41.175.138:8086/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=39915>
- Ruiz Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150154>

“El tiempo y el espacio escolar como elementos estructurantes de la organización escolar antes y durante la pandemia de Covid-19”.

Ana Perelman y Cristián David Expósito / pp. 95-104. - **ARTÍCULO-**

Sacristán, J. G. (2010). *El alumno como invención*. Ediciones Morata.

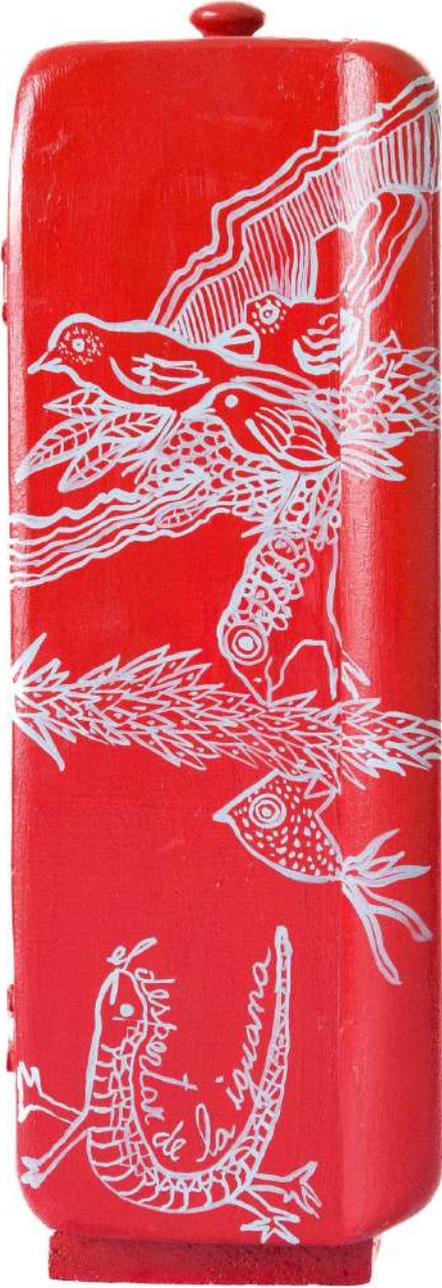
Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 42(6), 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Rosa-Vazquez-Recio/publication/28154261_Reflexiones_sobre_el_tiempo_escolar/links/02e7e5176bef8319b0000000/Reflexiones-sobre-el-tiempo-escolar.pdf

Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. y Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 111-134. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. (12-13), 17-75. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21903>

¹ Ana Perelman es estudiante de la Licenciatura de Gestión Educativa del Instituto San Pedro Nolasco, Universidad del Aconcagua. Profesora de Nivel Inicial con experiencia en Jardín Maternal e Infantes. Actualmente se desempeña como docente en sala de 5 años en el Colegio San Jorge, Godoy Cruz, Mendoza. perelman.ana@gmail.com

² Cristián David Expósito es Es Doctor en Educación egresado de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Gestión Educativa por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como Investigador del Centro de Investigaciones Cuyo. Es docente de grado y posgrado en áreas afines a la gestión educativa y a la metodología de investigación. cdexposito@uda.edu.ar





ABEL MONASTEROLO / 2022

El despertar de la iguana
Madera policromada

¿Cuándo pensamos sobre lo que aprendemos?: El imperativo de productividad y los espacios de reflexión en la Universidad

When do we think about what we learn?: The productivity imperative and the reflexion spaces in the University

Carolina María Vargas Pisani¹

Resumen

Los modos de enseñanza universitarios se presentan en el siguiente artículo como un espacio de disputa entre la velocidad impuesta como una obligación y la reflexión presentada como la apropiación del conocimiento que resulta en una herramienta para quienes habitan estos espacios. A través de la exploración autobiográfica me permito identificar los modos en los que el capitalismo se introduce en la educación para plantear exigencias inalcanzables, plantando la semilla del estrés, la ansiedad y la angustia. En oposición a esta situación es que se presentan formas diferentes de enfrentarse al conocimiento académico que nos hacen conscientes del entorno y dan cuenta de la realidad en la que nos encontramos. Es así que propongo la reflexión como posible potenciadora de una práctica educativa que logre ser más amplia, es decir, que no quede reducida a los resultados académicos y pueda construir nuevos aportes políticos, epistémicos, filosóficos o científicos desde perspectivas diferentes.

Palabras claves: universidad; reflexión; imperativo de productividad; prácticas educativas; giro afectivo

Abstract

The academic educational methods are introduced in the following article as a space of discussion between the rapidness imposed as an obligation and the rumination presented as an approach to the acquisition of knowledge which results in an instrument for those who occupy these spaces. Through the autobiographical exploration I allow myself to identify the ways in which capitalism breaks into education to set unattainable demands, planting the seed of stress, anxiety and anguish. In opposition to this situation, different ways to face academic knowledge are presented, approaches that make us conscious of our surroundings and notice the reality in which we live. Accordingly, I propose the rumination as a possible potentiator of an educational practice that achieves more amplitude, in other words, a practice that does not reduce itself to the outcome of the educational process but, instead, is capable of constructing new political, epistemic, philosophical or scientific contributions from unique perspectives.

Keywords: university; reflexion; productivity imperative; educational practices; affective turn

Recepción: 14/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 3/12/2022

Introducción

“Las calles por donde había corrido ciegamente, sin saber hacia dónde había ido Nnedi, sin saber si el hombre que corría a su lado era amigo o enemigo, sin saber si debía parar y recoger a alguno de los niños aturdidos que con las prisas se ha separado de su madre, sin saber quién era quién ni quién mataba a quién” Chimamanda Ngozi Adichie, “Algo alrededor de tu cuello” (2017: 55).

Muchas veces, nuestro recorrido por la universidad se siente como un campo de batalla, donde lo primordial es la supervivencia individual. El objetivo pareciera ser ganar una *carrera* para demostrar saber lo suficiente sobre cierta disciplina para obtener un título, sin darle suficiente importancia a lo que aprendemos y, sobre todo, con quienes nos encontramos en el camino. La *carrera* que elegimos se convierte en una lucha entre el imperativo de productividad impuesto por el capitalismo, que exige buenos resultados a una velocidad irreal, y el deseo de lograr aprendizajes que se conviertan en herramientas útiles. Este texto nace desde una vivencia completamente personal, pero no por eso individual, situada en una Universidad que presta muy poca atención a lo afectivo, y demasiada al imperativo capitalista de producción constante.

La pregunta, que intentaré desarrollar (y seguramente no lograré responder) se relaciona con la época del año en la que escribo: el final del cuatrimestre. Un momento donde parece estar todo en juego, y las posibilidades de lograr los objetivos se reducen, al mismo tiempo que aumentan las exigencias y se acelera la demanda por parte de los profesores. Es en este momento que hacer una pausa parece esencial, pero pocas veces es permitido, por lo que surge la pregunta “¿Cuándo pensamos sobre lo que aprendemos?”.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es contribuir al diálogo, a los cuestionamientos sobre las relaciones en el ámbito universitario, y re-preguntarse incluso aquello que parece ya tener una respuesta. Al mismo tiempo propongo una reflexión sobre las diferentes formas de aprender y la influencia de los afectos en nuestro día a día. Es de este modo que, reconociendo el modo en que interviene en el relato mi propia experiencia, busco cuestionar los objetivos de las universidades y propongo un cambio de perspectiva hacia una enseñanza que se distancie del imperativo de productividad que se sostiene en la actualidad.

Una narrativa autobiográfica

Una de las primeras cuestiones que se hace indispensable evidenciar en este texto es el alejamiento voluntario que hago de las pretensiones de ciertas corrientes epistemológicas (que defienden como posible una ciencia social objetiva y universal) para acercarme a una composición narrativa que sea transparente sobre el modo en que mi experiencia influye en la escritura. En este trabajo intento construir una reflexión que interrumpa los deseos de

“representar” la realidad o “representar” a otros, a modo de renuncia a la (auto)arrogancia que pretende posible hablar sobre el resto sin hablar de una misma (Ramallo y Porta, 2020).

Esta decisión surge de los aportes de las corrientes narrativas, que no solo abarcan la metodología de la investigación sino que también dislocan las formas en que conocemos. Tomar esta postura para afrontar el texto es un modo de distanciarme de las pretensiones que suelen estar asociadas a la ciencia, para recordar el carácter individual de nuestras experiencias (ya que cada persona se ve afectada de formas diferentes incluso ante una misma experiencia) y reconocer la imposibilidad de separarlas de nuestras reflexiones. Es decir, resaltar que la racionalidad (en el sentido que le brindan las corrientes epistemológicas tradicionales) y la afectividad no son opuestos, sino que conforman un *todo* humano inseparable.

En este sentido, es crucial el reconocimiento de este texto como la cristalización (Ramallo y Porta, 2020) entre la experiencia universitaria, de la que muchas personas son parte, y el recorrido personal que me llevó a reconocer la diferencia entre el aprendizaje profundo (Bain, 2012) y el aprendizaje superficial. La experiencia universitaria a la que hago referencia a lo largo de este trabajo es aquella fuertemente influida por las exigencias capitalistas y, en consecuencia, marcada por el mandato de limitar el aprendizaje a lo que cada persona puede demostrar que “conoce”, a través de evaluaciones que pocas veces profundizan en aquello que los estudiantes adquirieron a lo largo de su trayectoria académica y como eso se pone en juego con la trayectoria personal. Esta vivencia, es compartida por la mayoría de las personas que exploran la universidad actual, y se hace presente en el modo en que se estructura la enseñanza en marcadas etapas: asistir a las clases, estudiar y rendir una evaluación (con una clara reducción de la participación de los estudiantes). De forma complementaria, mi recorrido también se vio nutrido por exigencias diferentes, que reconocen (no siempre de forma explícita) otro tipo de aprendizaje que propone una mirada diferente sobre la educación, y es esta la experiencia que busco exponer como posible respuesta a la escasa existencia de espacios de reflexión. Este recorrido diferente, se compone por propuestas de aprendizaje, aparentemente opuestas, que me permitieron reconocer el valor del diálogo, la puesta en común y el debate para fortalecer mi aprendizaje. Pero también posibilitaron un cambio de perspectiva ante otros modos de formarme, como la lectura y la escritura, abriendo las puertas a una relación diferente con mi propia educación. A su vez, estas prácticas docentes que se diferencian de la mayoría por su modo de llegar a los estudiantes, extienden la invitación a participar no solo como estudiantes, sino como personas plenas, con una trayectoria personal y experiencias que permiten enlazar los aprendizajes a la realidad.

¿Qué nos hacen con los afectos?

La temática de los afectos es ampliamente desarrollada en la actualidad por múltiples autores, y, repetidas veces, el término suele ser utilizado para dar cuenta de las emociones y los sentimientos, algo que no está necesariamente alejado de su sentido pero limita la capacidad del concepto de referirse a cuestiones incluso más amplias. Los afectos se pueden entender como todo aquello que ejerce una influencia sobre las personas, en su totalidad, es decir, sin generar distinciones entre aquello que nos afecta físicamente, aquello que lo hace mentalmente o

emocionalmente. Esta amplitud en el concepto puede permitir una representación que supere la diferenciación tradicional entre lo racional y lo sentimental, una distinción fuertemente marcada en el ámbito académico. Y de la que, a su vez, intento hacer el ejercicio de distanciamiento en este artículo, dando cuenta de que invita a perpetuar la creencia de que, como personas, podemos hacer el ejercicio de separación entre las características que nos componen.

De todas formas, es fácil reconocer que las emociones, los valores, las experiencias y todo aquello que parezca “manchado” por los sentimientos, suele dejarse de lado en los espacios educativos, y ocultarse por considerarse “opuesto” al conocimiento. Es por ello que no rechazo la reivindicación de lo emocional como un determinante central del desarrollo humano, pero creo necesario resaltar, como lo hace Prats (2008), que “todo el mundo se mueve por emociones: lo que diferencia a unas personas de otras es el tipo de emociones que les movilizan”. Es decir, es necesario reconocer que no se puede escapar de lo emocional, simplemente porque funciona junto al resto de aquello que nos compone como personas, sin ningún tipo de jerarquías entre lo racional y lo emocional. Por esta razón, a lo largo del texto pretendo traer el concepto de afectividad en toda su amplitud.

En este sentido, uno de los objetivos de este trabajo es cuestionar la manera en la que el método predominante de enseñanza en la actualidad no considera como parte de la tarea la reflexión sobre las formas en que nos afectamos; y, especialmente, los resultados de las afecciones en nuestra enseñanza y nuestro aprendizaje. Es decir, no solo se trata de reconocer que el aprendizaje es diferente para cada persona (por los diferentes modos en los que puede ser afectada por las situaciones de enseñanza y aprendizaje); sino que también es esencial explorar lo que nos posibilita este reconocimiento. En relación a lo anterior, es importante resaltar que el objetivo no es únicamente evidenciar los afectos en la educación sino también que estos aumenten la *potencia de obrar* y fomenten la formación continua y el crecimiento. Es decir que, al reconocerlos, es esencial asegurarse de que el resultado de los afectos se integre con el objetivo de aprender y aumentar los conocimientos, que suele tener la educación. Volviendo a resaltar la imposibilidad de separar lo intelectual y lo emocional, entiendo que el trabajo sobre los modos en los que nos afecta la realidad, también implica un aprendizaje. A su vez, es sustancial evitar que los afectos sean limitantes (como podrían serlo la ansiedad, el estrés y el miedo en aquellas situaciones que nos paralizan), sino que deben ser motivadores de la acción, el aprendizaje o la reflexión.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta diferenciación no es una búsqueda por etiquetar ciertas emociones como mejores que otras y, mucho menos, intentar eliminar aquellas percibidas como negativas. Por ello es importante aclarar que experimentar emociones “negativas” como el estrés, los nervios o la ansiedad es inevitable para las personas, y no es la finalidad de este trabajo proponer una educación que disminuya este tipo de emociones a costa de la reducción de instancias de aprendizaje. Por el contrario, se busca priorizar el aprendizaje reconociendo que, si los afectos son inevitables, se debe lograr que cualquiera sea la forma de afectarse, los estudiantes puedan beneficiarse de ello y lograr un aprendizaje significativo. En otras palabras y en relación con la experiencia que motiva este texto, muchas veces las situaciones de fin de cuatrimestre o de examen suele provocar estas emociones limitando la

capacidad de muchxs estudiantes de continuar aprendiendo por priorizar el buen resultado en estas instancias sin considerar como primordial el aprendizaje significativo. Es en este sentido que se evidencia que intentar evitar el surgimiento de este tipo de emociones no es la solución sino que, su aparición, es un síntoma de un sistema educativo que no parece priorizar el aprendizaje real, por el contrario, suele conformarse con el buen rendimiento.

¿Cuál es mi meta en esta *carrera*?

Entonces, si la educación universitaria no está enfocada en el aprendizaje significativo de los estudiantes, o al menos no utiliza técnicas acordes para lograrlo, ¿cuál es la meta? Para poder acercarse a una respuesta a esta pregunta es importante evidenciar que cada estructura de cada ámbito de existencia social esta bajo el dominio de una institución, en el caso de la esfera de lo universitario, al ser su objetivo la formación de trabajadores “profesionales”, la empresa capitalista es la encargada de la regulación y articulación de un poder determinado (Quijano, 2000). Esto no quiere decir que el sistema capitalista se reduzca únicamente al control de las fuerzas de trabajo, ya que ejerce su influencia sobre todas las áreas de desarrollo de la sociedad. Sin embargo, relacionar su influencia sobre las universidades con la meta de estas últimas de moldear trabajadores, permite dilucidar la interferencia que ejerce sobre el aprendizaje. Es en este sentido que sostengo que, en las universidades, se suele entender al aprendizaje como un medio para un fin, y no como una herramienta que cada persona puede utilizar de acuerdo a sus necesidades, intereses y deseos respecto a como encontrar su camino en la sociedad.

Esta diferenciación, entre aprendizaje significativo, entendiéndolo como una herramienta al alcance de lxs estudiantes; y la concepción, que suele darse en las universidades, del aprendizaje como una responsabilidad de lxs estudiantes que luego deben demostrar; nos permite encontrar reflejada con claridad la influencia del sistema capitalista y sus valores en la enseñanza. Ya que, a pesar de que las universidades suelen autonombrarse como formadoras de profesionales, no priorizan el aprendizaje sino que lo limitan a lo que se pueda demostrar en un examen. Es decir, no existe una búsqueda por parte de la institución de lograr el aprendizaje significativo, sino que se pone a disposición de lxs estudiantes la información para que ellxs decidan de qué modo tomarla. Al mismo tiempo, los objetivos no están planteados a largo plazo, es decir, el modo en el que esa información puede convertirse en una herramienta en el futuro; sino que, en los espacios de enseñanza universitaria tradicionales, el objetivo esta limitado a un título, una materia o un examen y cómo lograr un resultado competitivo en estas áreas.

Así mismo, el poder ejercido por el capitalismo en las universidades, además de restringir lo que se enseña y las posibilidades de aprender más allá de la memorización, también reduce la posibilidad de *hacer propio* el conocimiento. Estas limitaciones se ven reflejadas en los modos en los que plantea el recorrido universitario como una tarea individual, sin espacios para proponer nuevas ideas sobre el contenido o las formas de enseñanza (debido a la jerarquización en la que los docentes se ubican por sobre los estudiantes), sin el reconocimiento debido a los saberes previos y el recorrido personal, con una meta clara: la obtención de un título para poder ingresar al campo laboral lo más rápido posible y comenzar a ser un trabajador del sistema productivo. Es por ello que el imperativo de productividad se extiende desde el deseo de alcanzar

rápidamente la profesionalización, hasta el esfuerzo por memorizar aquello necesario para progresar en el recorrido sin necesidad de involucrarse en la educación propia. Es en este sentido que toma mayor valor la palabra *carrera* para dar cuenta de las connotaciones de velocidad hacia una meta que se viven día a día en el ámbito universitario.

Sin embargo, el imperativo de productividad constante no se reduce al ámbito universitario, sino que acompaña todas las áreas donde el capitalismo se desenvuelve. Este imperativo se puede interpretar como la exigencia constante por parte de la sociedad capitalista de utilizar nuestro cuerpo como un medio para un fin, es decir, un mandato que nos obliga a hacernos valer como personas según aquello que somos capaces de producir. Esta presión constante se esconde tras la promesa de una meta a la que se intenta llegar a través del trabajo diario y, no solo es inalcanzable, sino que también es presentada como la única posible, promete un futuro próspero y repleto de posibilidades que nunca parece acercarse realmente. Rolnick y Guattari nos dicen al respecto que “hay determinaciones de formación semiótica, determinaciones de formación cultural, que hacen que una persona, por mas genial que sea, por más que estudie todos los libros del mundo, por más extraordinario que sea su trabajo, si es de cierto medio social, nunca será legitimada para pasar a formar parte de las elites capitalísticas” (2006; 214). Sin embargo, esta idea del capitalismo como un “modelo” que abre las puertas al progreso, la riqueza, el conocimiento y la buena vida es, en realidad, un discurso hegemónico que moldea y produce un orden social determinado que permite y necesita de la reproducción del modelo de vida actual. (Lander, 2000) Es esta idea de prosperidad la que se extiende al ámbito universitario, bajo la promesa de ser la única forma de lograr la profesionalización, que se plantea como el camino definitivo al éxito, y bajo la cual se justifican los modos en los que hoy en día se ejerce la enseñanza y limita la posibilidad de imaginar la emancipación (Rolnick y Guattari. 2006).

¿Qué aprendemos en la universidad?

Esta doctrina capitalista es la que evidencio reflejada en la educación superior y, completa o parcialmente, motiva la exigencia constante de, en términos de Paulo Freire (2015), “digestión” de conocimientos. Este concepto, hace referencia a la prohibición de pensar, situación que “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, y satisface los intereses de los opresores” en palabras del autor (Freire, 2015; 75). En este sentido es que se hace visible el imperativo de productividad, que imposibilita los espacios de reflexión, creación y acción, fomentando una idea de educación en la que los estudiantes parecen ser ajenos a la producción de conocimientos y ejercen su rol como meros “recipientes” de contenido.

La extranjerización entre lxs estudiantes y su propia educación se extiende más allá de la nula o escasa participación que pueden tener en las preguntas, cuestionamientos y dudas que se resuelven a través del contenido. Su rol en las instituciones universitarias suele reducirse a la posición de espectadores en vez de participantes, este papel también se ve acompañado por la jerarquización de las teorías, que desemboca en la imposición de aceptar los saberes académicos, dejando de lado por completo los conocimientos previos e ignorando la capacidad de construir a partir de ellos (Porta, Yedaide. 2017). Esta forma de enseñanza se oculta detrás de

justificaciones que reflejan la violencia epistémica ejercida por la universidad y la ciencia, en un proceso que prioriza la velocidad, la competencia y la capacidad de *demostrar* que se poseen ciertos conocimientos en oposición a la reflexión, la cooperación y el aprendizaje significativo. Estos espacios jerarquizan las ideas en lugar de ponerlas en diálogo, sólo le permiten la permanencia a quienes logran dominar el lenguaje académico y limitan los modos de narrar la realidad. (Porta y Yedaide, 2017) Es decir, el imperativo de productividad no representa una problemática simple y reducida a la educación, sino que se construye en un sistema que se alimenta a sí mismo, perpetuando ciertas formas de poder, sosteniendo el acceso a la educación (y múltiples ámbitos) a grupos reducidos y formando profesionales poco involucrados en sus áreas de estudio, desligados de aquello que los afecta y, en síntesis, separados de su propia humanidad.

Teniendo en cuenta el modo en el que el capitalismo moldea la manera en la que se enseña (no únicamente) en la universidad, es indudable que el foco se aleja del aprendizaje y se centra en perpetuar el propio sistema. Es en este contexto que la desnaturalización de la normalidad a través de la práctica político-pedagógica de los afectos puede acercarnos a un escenario diferente (Porta y Ramallo, 2018).

Este escenario al que apunto es aquel que es capaz de reconocer las diferentes aristas de la educación, los puntos de quiebre y de unión en cada problemática y construir una nueva realidad a partir de la formación involucrada de las personas que recorren los espacios de enseñanza. A su vez, esta diferenciación que realicé a lo largo del texto entre el aprendizaje superficial y el aprendizaje significativo (Bain, K. 2012) no busca ser totalitaria, es decir, deja fuera muchos puntos intermedios entre estos tipos de aprendizaje que pueden resultar positivos para los estudiantes, como puede ser el caso del aprendizaje memorístico que es útil si es acompañado de conocimientos sobre cómo usar aquello que se recuerda. Por el contrario, utilizo esta dicotomía para evidenciar el modo de enseñanza y aprendizaje que se da frecuentemente en la actualidad y aquel al que apunto a alcanzar. Es así que, por un lado, el enfoque superficial se reduce al ejercicio memorístico (que no es negativo por sí mismo, sino que no es capaz de asegurar la posibilidad de utilizar en el futuro de ese conocimiento porque no asegura que todo entre en la memoria a largo plazo) enfocado en los objetivos que plantea la clase. Entendiendo que, actualmente, las universidades se centran en la preparación de los estudiantes para que sean capaces de demostrar ciertos conocimientos, fomentando el aprendizaje memorístico o estratégico (Bain, K. 2012), sin tomar en consideración que, para el ejercicio de cualquier disciplina, la memoria debe estar acompañada con la comprensión y el aprendizaje significativo brindando la capacidad de resolver problemas reales. Y por el otro, el aprendizaje significativo representa un ejercicio de comprensión, reflexión y consideración, que permite a los estudiantes un cambio de paradigma gracias a los conocimientos adquiridos (Bain, K. 2012). De esta forma, este último tipo de aprendizaje, tiene la capacidad de convertir los conceptos explorados en las clases en herramientas al alcance para su uso, ya que se logra no solo adquirirlos sino cambiar la forma de ver y comprender el mundo, es decir, se *hacen propios* estos conocimientos.

Con la mención de los conocimientos académicos como una herramienta busco resaltar la necesidad de cambiar los lentes con los que observamos la enseñanza y el aprendizaje para darle

un nuevo significado e invito a reflexionar sobre las razones y objetivos del propio ejercicio educativo. A lo largo de este artículo reconozco como inevitable y necesario el cambio de los modos en los que se desenvuelve el contenido en el ámbito universitario, en un intento de re-evaluar, re-flexionar y torcer mi experiencia educativa. El concepto de herramienta, de la forma en la que lo empleo, busca ir más allá de la utilidad de un conocimiento; de forma contraria, encuentra su utilidad como consecuencia de la capacidad constructora del contenido académico. Es decir, busco resaltar que el valor de la enseñanza y el aprendizaje se deben alejar de la utilidad productiva para dar cuenta de la capacidad de construir(nos) que puede tener el recorrido por las universidades. En este sentido, el foco se aleja de la observación de resultados, y evidencia el ejercicio de construcción (permanente y nunca desde cero) que puede darse en las universidades si se da lugar a ello. A su vez, al hablar de la enseñanza y el aprendizaje conjuntamente, intento dar cuenta de como ambos son parte de un ejercicio constante y más amplio, que no permite la separación entre uno y otro. Es ahí donde también se ponen en juego los roles y la jerarquización en la universidad, poniendo en duda la diferenciación entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, el modelo de enseñanza debe cambiar para poder lograr el aprendizaje significativo, y es en este punto donde la perspectiva afectiva puede explorar otros modos de encontrarse en los espacios de aprendizaje, para hacer propio el conocimiento y encontrar el punto de unión entre esos conceptos, que hoy se nos acercan como extranjeros, y la realidad, que nos acompaña a todos de formas diversas. No obstante, hacer propio el conocimiento implica mayor esfuerzo por parte de profesores y estudiantes, pero representa la mejor forma de lograr aprendizajes profundos y significativos. Lograrlo requiere que los propios estudiantes se involucren en la elección de las preguntas y los problemas y puedan involucrar sus cuestionamientos personales, sus intereses y preocupaciones (Bain, K. 2012) En este sentido, es importante advertir que la reflexión es fundamental, tanto para poder reconocer la relación entre los contenidos y los modos en los que cada persona puede afectarlos y ser afectada por ellos. A su vez, es crucial reconocer que confinar este proceso a los tiempos de la institución universitaria es de gran dificultad, perjudicando las posibilidades de poner en reflexión los conocimientos a través del imperativo de productividad constante y la exigencia de obtener resultados positivos sin importar qué aprendizaje es el que se logra.

En esta búsqueda de un distanciamiento de las propuestas que plantea el imaginario social hegemónico, resulta indispensable ampliar la concepción de educación para darle espacio a las preguntas, el debate, las instancias de intercambio y el reconocimiento de los saberes que nos atraviesan previamente al pasaje por las universidades. Estos espacios se relacionan con las pedagogías cuir y decoloniales en la tarea de desnormalizar y descolonizar los saberes, pero también van más allá y reconocen la necesidad de romper con la separación entre los sentimientos y lo racional, afianzando la idea de que, como personas, ambos son inseparables de nuestra existencia.

En este sentido, la transmisión de conocimiento muta de la idea de educación bancarizada, donde los saberes son arrojados a los estudiantes quienes deben ser depósitos que conservan docilmente los aprendizajes (Paulo Freire, 2015), para encontrarse con una pedagogía que

cuestiona la enseñanza. Este camino problematizador de la idea de universidad como un espacio dedicado únicamente a lo intelectual, da cuenta de la importancia de la trama vincular y emocional, implicando lo racional y lo sentimental como “un resorte de la conducta humana” (Porta, Ramallo. 2018) dando lugar al desenvolvimiento completo de las capacidades de cada estudiante. Reconociendo que, en palabras de Porta y Ramallo, “ni los sentimientos son irracionales ni la racionalidad se consolida sin el apoyo de los sentimientos” (2018) De todas formas, es esencial considerar que el enfoque afectivo en la educación no se limita a la unificación de lo intelectual y lo emocional, como tampoco permanece en el área educativa únicamente, por el contrario, la propuesta transgrede las reducciones y se construye como una práctica pedagógica, política, epistemológica y ontológica (Ramallo. 2019).

¿Se puede reflexionar en soledad?

Considerando que uno de los ejes centrales de este texto gira alrededor de la importancia del aprendizaje significativo, logrado por la participación estudiantil activa, es importante resaltar el valor de la reflexión. Al hablar de reflexión hago referencia al trabajo consciente sobre los contenidos que se esperan aprender, diferenciando este ejercicio de la velocidad para producir resultados, impuesta en la sociedad por el capitalismo. La actividad reflexiva en la educación se presenta como la puerta de entrada al aprendizaje significativo y representa un cambio de perspectiva, para encontrarse en los espacios de enseñanza de un modo diferente. Este ejercicio, no se limita a la reflexión individual, sino que se extiende más allá y reconoce el valor del intercambio de ideas, de encontrarse con las lecturas como en un diálogo con los autores y de realizar producciones como otro paso para re-pensar nuestras ideas y lo que percibimos sobre la realidad, y acercarse al reconocimiento de los modos en que nos vemos afectados. La reflexión, también posibilita múltiples instancias de evaluación que no se reducen a la capacidad de demostrar los conocimientos en un momento concreto, sino que buscan la profundización de los saberes y debe ser un ejercicio constante de crecimiento. Este modo de pensar la reflexión intenta incluir, en una educación fundamentalmente individualista, dos aspectos esenciales en el recorrido universitario, el diálogo con los autores de los textos que leemos, y el diálogo con las personas que nos acompañan en el aprendizaje.

Ambos son fundamentales porque permiten poner en juego las perspectivas propias y re-pensarlas con los otros, dando lugar a una concepción más cooperativa del trabajo académico, esencial para dar cuenta de que no nos encontramos solos en nuestra formación y que, al finalizarla (si es que se puede decir que “dejamos de formarnos”) encontraremos nuestro lugar dentro de una cultura e intentaremos realizar aportes o solucionar problemas que no solo nos afectan como individuos. Considerando que tanto el diálogo con compañerxs como con los textos es de gran importancia para el aprendizaje, se hace evidente la necesidad de cambiar de perspectiva respecto a los textos académicos. Esto se debe a que suele ser más frecuente dar cuenta del valor del intercambio de perspectivas y el debate, pero no se identifica que la lectura resulta en un ejercicio similar de reflexión y diálogo. Es decir, debido a que muchas veces se da una idealización de los autores como personas a las que no se puede poner en duda, no se permite poner en cuestionamiento (un ejercicio que no intenta desacreditar su trabajo) sus

aportes; algo que puede resultar en reflexiones positivas para poner en juego nuevos puntos de vista.

Otro factor que acompaña al ejercicio reflexivo es la intención de reducir la distancia entre la experiencia universitaria y el trabajo en la disciplina que se estudie, dando cuenta de que podemos construir y aportar a medida que realizamos el recorrido de aprendizaje, y defendiendo la idea de que la formación es y debe ser permanente. Muchas veces, las universidades suelen ser perpetuadoras, mediante esta distancia, de la relación jerárquica entre estudiantes y docentes; situación que se aleja de una realidad donde todxs deberían tener a su alcance la posibilidad de realizar aportes desde sus narrativas personales.

Volviendo a la cita inicial de Chimamanda, este trabajo se centra en la búsqueda de la integración de la noción de los afectos como un entramado de (des)construcción que nos permite recuperarnos de la *carrera* que parece ser la universidad, hacer una pausa, y reconocer los rostros de quienes nos rodean para continuar avanzando, sumando los saberes previos, los personales y los dialogados. Es así que, la concepción afectiva, nos permite evidenciar la complejidad que compone a las personas, y sobre todo a quienes recorreremos el ámbito universitario que suelen considerarse únicamente en su aspecto académico, acompañadas de un recorrido previo que no puede ser ignorado, siendo afectadas y afectando a lxs otrxs constantemente. Tomando el reconocimiento de esta realidad como un resorte para lxs estudiantes, la actividad reflexiva se posiciona como una posible potenciadora de la capacidad de construir nuevos aportes políticos, epistémicos, filosóficos o científicos desde perspectivas diferentes que se nutren entre sí.

A modo de (re)inicio

Dar cuenta de la realidad en la que somos partícipes es esencial para considerar los puntos de inflexión que afectan nuestras identidades. Desde lo descolonial hasta lo cuir y lo afectivo, la mirada debe enfocarse en construir para deconstruir, y lo educativo se ubica en el centro de esta pedagogía-política. Al mismo tiempo, es esencial reconocer la importancia de los espacios de formación como parte del recorrido, es decir, algo más que una instancia previa a la meta que pareciera ubicarse en el ámbito laboral. En otras palabras, advertir que la educación, cuando prioriza el aprendizaje significativo y reconoce los modos en los que nos afectamos, deja de estar limitada al imperativo de productividad, que reduce la capacidad de brindar herramientas útiles para nuestro crecimiento, y se amplía hasta convertirse en un espacio de construcción de saberes, experiencias y afecciones.

Realizando un breve recorrido sobre esa estructura capitalista, que muchas veces ahoga nuestras posibilidades de lograr aprendizajes significativos, planteo la posibilidad de cuestionar los modos en que nos ubicamos en nuestra realidad universitaria. En el ejercicio por alejarme de las pretensiones de objetividad y universalidad, que muchas veces plantean un conocimiento que no nos *afecta* (Porta y Yedaide, 2017), el cierre de cuatrimestre se convierte en un momento de quiebre que pareciera definirlo todo, pero que podemos transformar para que no nos dañe. Reivindicando los espacios de reflexión como los momentos donde se define el aprendizaje real,

este ensayo busca fomentarlos, pero no los encuentra como una solución. Porque las soluciones muchas veces se circunscriben como cierres, y en esta escritura invito a la apertura de ideas, de relatos y formas diferentes de afectarse por la universidad. La reflexión representa una posibilidad a la apertura, pero no se plantea como el único modo de encontrarnos con aprendizajes que se convierten en herramientas.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2012) *Que es la buena enseñanza?*. Revista de Educación. Mar del Plata
- Chimamanda Ngozi A. (2017). *Algo alrededor de tu cuello*. Penguin Random House
- Lander, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños. España.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018) *Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía*. Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2017) *Una narrativa de lo descolonial para el vecindario*. Pedagogías vitales : cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. EUDEM. Mar del Plata.
- Prats, J. F. (2008) *La educación como industria del deseo*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Ramallo, F. (2019) *Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores*. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n.52, p. 101-122
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas. Revista TEIAS (cita completa)

¹ Estudiante de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. carolinamariavargaspisani@gmail.com





ABEL MONASTEROLO / 2022

Tiempo compartido
Madera policromada

Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria

Pedagogical relevance of socioemotional competences from the perspective of primary education teachers

Michelle Mendoza Lira¹
Antonella Migliaro Fernández²
Catalina Aros Guasch³

Resumen

Esta investigación muestra los resultados de un estudio cualitativo e interpretativo cuyo objetivo fue comprender la relevancia pedagógica que los docentes de educación primaria asignan a la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas a diez docentes en ejercicio. De las entrevistas analizadas por medio del análisis de contenido temático emergieron cuatro categorías: (1) Conceptualización de las competencias emocionales; (2) Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales; (3) Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales y (4) Desarrollo profesional en torno a las competencias emocionales. Dentro de los principales hallazgos, se advierte que los docentes otorgan importancia al trabajo interdisciplinario, el enfoque sociocultural, a las dinámicas y a su rol de guías como factores trascendentales en la movilización de competencias emocionales en los estudiantes. Sin embargo, advierten que la formación inicial docente no les proporcionó las herramientas para trabajar y desarrollarlas de manera adecuada dentro del aula. Los alcances de esta investigación invitan a reflexionar en torno a la necesidad de que tanto docentes en formación como en ejercicio reciban capacitación oportuna para abordar este importante componente educativo, en beneficio del desarrollo emocional de niños y niñas de educación primaria.

Palabras clave: rol docente; competencias emocionales; educación primaria.

Abstract

This research shows the results of a qualitative and interpretive study whose objective was to understand the pedagogical relevance that primary school teachers assign to the acquisition and development of socio-emotional skills in the teaching-learning process. This study was carried out through semi-structured interviews with ten practicing teachers. Four categories emerged from the interviews analyzed through thematic content analysis: (1) Conceptualization of emotional competencies; (2) Tools for planning around emotional competencies; (3) Teaching strategies for emotional competencies and (4) Professional development around emotional competencies. Among the main findings, it is noted that teachers give importance to interdisciplinary work, the sociocultural approach, the dynamics and their role as guides as

transcendental factors in the mobilization of emotional competencies in students. However, they warn that the initial teacher training did not provide them with the tools to work and develop them adequately in the classroom. The scope of this research invites us to reflect on the need for both teachers in training and in practice to receive timely training to address this important educational component, for the benefit of the emotional development of boys and girls in primary education.

Keywords: teaching role; emotional competences; primary education.

Recepción: 3/08/2022

Evaluación 1: 1/10/2022

Evaluación 2: 16/09/2022

Aceptación: 30/10/2022

1. Introducción

La pandemia producida por el COVID-19 ha tenido grandes repercusiones en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el ámbito educativo, en el cual la labor de los docentes ha sido un factor clave e indispensable para mejorar la pertinencia y calidad de los aprendizajes. Así pues, hoy este quehacer se encuentra a prueba, ya que los centros educativos se han tenido que adaptar a la modalidad online e híbrida con el desafío de abarcar todos los contenidos de aprendizaje.

Para enfrentar este reto, cada profesor debe contar con las herramientas suficientes no sólo para enseñar contenidos, sino también para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones e incentivarlos hacia el aprendizaje, a pesar de las difíciles condiciones actuales. Sin embargo, hoy en día los docentes se encuentran agotados y sobrepasados por una importante carga laboral y emocional. En efecto, producto de las extensas labores que deben realizar y la escasez de recursos con los que cuentan para realizar dichas tareas, Mérida y Extremera (2017) afirman que “las competencias emocionales parecen mostrarse como recursos de una gran importancia para amortiguar los efectos del burnout y promover a su vez el bienestar personal y laboral en el profesorado” (p. 375).

De la misma manera, Hernández (2017) señala que no sólo se trata de enseñar contenidos para realizar algunas evaluaciones y calificar, sino que el docente también debe mediar el aprendizaje y las emociones de los estudiantes, por ende, es fundamental el ser más que el saber. Así pues, se debe tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender y no motiva, puesto que algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen la acción hacia esa dirección (García, 2012). Debido a esto, es fundamental que el docente sea quien primero maneje sus competencias emocionales, para ponerlas en práctica con sus estudiantes (Hernández, 2017).

Los docentes, a lo largo de toda su trayectoria, se han convertido en mediadores para favorecer a los estudiantes en las competencias de la vida, las que el día de mañana les permitirán ser ciudadanos más íntegros. Al respecto, Parra y Keila (2014) mencionan que la labor del profesor

como mediador es trascendental, toda vez que debe ser quien oriente al alumno en su formación académica y moral, facilitando su aprendizaje a través de las interacciones en el aula y los contextos extraescolares.

A pesar de que el principal actor es el alumnado, ya que el aprendizaje gira en torno a él, muchas de las claves para que esto se lleve a cabo dependen del docente. Según Vaello y Vaello (2018), los docentes deben crear un clima favorable, utilizando variadas competencias emocionales para mejorar su tarea profesional y obtener una satisfacción personal mayor, tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje como para la convivencia, entendiendo que el aula es el espacio de entrenamiento de cualquier tipo de competencia que contribuye al desarrollo personal del estudiante.

En Chile, el Ministerio de Educación manifiesta que el desarrollo del aprendizaje socioemocional es fundamental para el período 2020 – 2021, dado el contexto social en que se encuentra sumergida la actual sociedad. Por lo tanto, es prioritario que los docentes utilicen un modelo integrado y pertinente para un aprendizaje socioemocional, comprendiendo que no existe un modelo único de enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2020)

En este sentido, Cejudo, López, Rubio y Latorre (2015), en su estudio referente a la formación en educación emocional de los docentes, mencionan que la educación no solo es un espacio de desarrollo de competencias relacionadas con las habilidades académicas, sino un medio que posibilita una formación íntegra de los alumnos. Por lo mismo, el conocimiento que manejan los docentes respecto de la educación emocional y cómo desarrollan las competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es trascendental.

En efecto, existen evidencias que indican que la ayuda educativa socioemocional que brindan los docentes es un puerto fundamental para las ventajas de los alumnos; no obstante, la competencia socioemocional percibida permanece en parte importante sin analizar (Collie, 2021), quedando al debe con las necesidades de la sociedad actual, específicamente con los estudiantes que se encuentran en su periodo de desarrollo en cuanto a las competencias socioemocionales.

Dada la trascendencia de este tema, el objetivo de este estudio fue comprender la relevancia pedagógica que los docentes de enseñanza básica asignan a la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco Analítico

2.1. Competencias socioemocionales: Alcances del concepto.

Según Ariza-Hernández (2017), en estos últimos años se ha brindado una enorme importancia a ciertas teorías psicosociales que buscan explicar los procesos internos que afectan la vida de los individuos, sus relaciones interpersonales, su convivencia, su bienestar, sus emociones y sentimientos prosociales, con el fin de crear nuevos programas y reformas a los sistemas educativos en cuanto a educación socioemocional.

Dentro de las definiciones más reconocidas se encuentra la de Bisquerra y Pérez (2007), quienes definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, agrupados en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social, habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional hace referencia a la capacidad de reconocer las emociones propias y de los demás, además del clima emocional de un contexto determinado. La regulación emocional, por su parte, es la capacidad de administrar las emociones propias, teniendo estrategias de autorregulación y producción de emociones positivas como mecanismo de enfrentamiento hacia pensamientos y emociones que no aporten al desarrollo personal.

En tanto, la autonomía personal se puede entender como un concepto relacionado con la autogestión de las emociones, entre las que se encuentran “la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (p.71). Mientras, la competencia social es la capacidad que tiene cada uno con respecto a las relaciones interpersonales, lo que “implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras” (p.72).

Finalmente, las habilidades de vida y bienestar tienen que ver con la capacidad de adquirir comportamientos adecuados para los obstáculos que se presenten en la vida, ya sea en el ámbito personal, familiar, social o profesional, permitiendo “organizar la vida de forma sana y equilibrada, al facilitar experiencias de satisfacción o bienestar” (p.72).

Para Goleman (2000), en tanto, existen 5 competencias socioemocionales básicas: el conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento), la capacidad de controlar las emociones (autocontrol), la capacidad de motivarse a sí mismo (automotivación), el reconocimiento de las emociones ajenas (empatía) y el control de las relaciones (destreza social). Las tres primeras corresponden a la capacidad personal, o sea, a las capacidades que determinan el dominio de sí mismo y las últimas corresponden a la capacidad social, es decir, las capacidades que determinan el funcionamiento colaborativo con otras personas.

Por su parte, Mikulic, Crespi y Radusky (2015) definen a las competencias socioemocionales como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 310).

En torno al contexto educativo, Martínez (2019) señala que la educación emocional tiene como finalidad desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes, es decir, que los docentes los orienten a alcanzar conocimientos sustentados sobre las emociones y, de la misma forma, sean capaces de regular y valorar las emociones propias y de los demás.

Para Cejudo (2017), “las competencias socioemocionales permiten a las personas dirigirse a las personas, sabiendo relacionarse con ellas y hacer algo en común, es decir, entenderse con los demás. Toda interacción social de todos modos incluye un tono emocional” (p. 367). En contraste, si una persona carece de competencia emocional se presentará la inhibición,

entendida como castigos aleatorios, pocos elogios, pocas situaciones controladas de aprendizaje (Magaz, & García-Pérez, 2011).

2.2. Competencias socioemocionales en el desarrollo personal y profesional docente.

En el último tiempo, los docentes se han enfrentado a diversas problemáticas sociales que afectan directamente el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Al pasar tantas horas con sus estudiantes, los profesionales son capaces de percibir el estado anímico y emocional en el que se encuentran, obteniendo información muy valiosa. Sin embargo, “para que el profesorado pueda cumplir este papel tan importante en la educación de las emociones de sus estudiantes, necesita formación y actualización constante en el tema” (Calderón et al., 2014, p. 2).

Cejudo (2017) también menciona cómo el rol docente implica una gran carga de trabajo emocional, exigiendo sensibilidad de las emociones propias y ajenas y el manejo apropiado de éstas. Esto se considera una tarea primordial para facilitar y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las instituciones educativas. Frente a esto, Holeyannavar e Itagi (2012), en su estudio sobre el estrés y la competencia emocional de profesores de primaria, afirman que aumentar la competencia emocional redujo de manera significativa el nivel de estrés de los profesores en cuestión.

Tal como plantean Calderón et al. (2014), los docentes son guías y facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que la principal función del docente es la orientación de sus estudiantes dentro del contexto de aula. Es aquí donde el establecimiento debe entregar apoyo a los docentes, traducido en herramientas y estrategias para un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. De allí que urge una revisión de la propuesta curricular, de manera tal que se hagan las adaptaciones necesarias para satisfacer las demandas que hoy día se formulan, en cuanto a incluir las competencias socioemocionales en el perfil de los egresados de las profesiones docentes, como lo exponen diversos expertos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

De esta manera, se puede advertir la importancia que se le ha dado a los requerimientos de la formación inicial de los docentes, cuyas demandas señaladas son obviadas en los diseños curriculares, sumado a planes de estudios inflexibles, centrados en aspectos cognitivos y carentes de experiencias que apunten al desarrollo de los aspectos personales y sociales del futuro maestro (Vivas, Chacón & Chacón, 2010).

No obstante, el poder que obtendrán los docentes que logren educar en emociones y con emociones, según Espinosa (2019), implica la facultad de transmitir a los estudiantes una imagen que logre atraer el interés y atención, utilizando elementos que le permiten conectar los sentimientos y las emociones en diversas actividades de aprendizaje, mejorando así tanto el desempeño del docente como de los estudiantes en las diversas actividades de aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias socioemocionales en los educadores va a permitir un desempeño profesional aún más satisfactorio, debido a que los componentes afectivos son parte

medular de la función docente (Zahonero & Martín, 2012). En este mismo sentido, Kelley (2018) mencionan que los maestros deben cultivar la comprensión de las emociones que están experimentando y mostrar o monitorear sus propios comportamientos, respuestas emocionales y análisis a los estudiantes.

Por último, conviene señalar que un estudio realizado por Rodríguez, Cabello, Gutiérrez y Fernández (2017) concluyó que las emociones (alegría, tristeza, ira y neutro) del profesorado tienen una directa influencia en el proceso de evaluación del alumnado, ya que el estado emocional positivo o negativo en el que se encuentra el docente determinará el proceso de evaluación de los estudiantes, es decir, en el caso de ser una emoción positiva, la valoración de su evaluación será mejor que en el caso de las emociones negativas.

2.3. Competencias socioemocionales: Miradas desde los docentes en ejercicio.

Sin duda, los docentes también se han visto afectados por la pandemia y las nuevas modalidades de clases que se han debido de implementar, pero la problemática de la falta de formación en torno a las competencias emocionales viene desde hace tiempo. El estudio realizado por Costa y Faria (2017) da cuenta de que los docentes no valoran las asignaturas centradas en el desarrollo personal y social del alumnado, a pesar de que las competencias emocionales y sociales le dan un valor extra indispensable a la formación integral del alumnado. Junto con ello, expresaron una importante dificultad para dar continuidad a la formación personal, social y emocional de sus estudiantes, debido a la escasez de tiempo personal para desarrollar dichas actividades. Por esto, los docentes consideran importante trabajarlo de forma transdisciplinaria en el proyecto educativo de cada institución.

Similar al estudio anterior, los autores Bächler, Pozo y Scheuer (2018) concluyeron que los docentes perciben incomodidad al no poseer control de las emociones que surgen al interior de las aulas por parte de los estudiantes. Esta sensación es propia al no poseer herramientas que desarrollen las competencias socioemocionales, tratándose de docentes que se encuentran desorientados para tomar las acciones pertinentes y manejar las emociones que suscitan en el aula, sin tener una claridad o estrategias certeras. Además de ello, los docentes manifestaron que en su periodo de preparación pedagógica nadie les dijo sobre las circunstancias emocionales a las que se enfrentarían a diario en el aula escolar, lo que se tradujo en un intento fallido en tratar de aislar los casos complejos y esperar a que se solucionaran por sí solos.

De la misma manera, Bernal y Cardenas (2009) mencionan que los docentes carecen de competencias emocionales necesarias para la regulación y expresión de emociones para orientar y dirigir a sus alumnos, por lo tanto, optan por un distanciamiento hacia ellos. Por otro lado, McGrath y Van Bergen (2019), en un estudio en el contexto de profesores que trabajan con alumnos disruptivos, mencionan primeramente que los docentes indican una conciencia de sus propias emociones al relacionarse con los estudiantes. Además, su discurso con frecuencia incluía referencias a estrategias de regulación de las emociones y, en una tercera instancia, al cambio de perspectiva para comprender mejor las emociones de sus estudiantes (por ejemplo,

percibir cuando los estudiantes estaban arrepentidos por meterse en problemas). En estos tres casos se evidencia la importancia que le otorga el profesor hacia el bienestar y competencia emocional de sus estudiantes.

Por su parte, Mondí, Giovanelli & Reynolds (2021), quienes analizan el impacto de los programas de aprendizaje socioemocional, sostienen que los procedimientos clásicos de apoyo tienen la posibilidad de ser ineficaces o no sostenibles y se necesita intentar nuevos enfoques alternativos para beneficiar la competencia socioemocional, la colaboración estudiantil y el triunfo de los alumnos en peligro. En tanto, Grobler, Moloi y Thahordas (2017), centrándose en el liderazgo escolar en Sudáfrica, con énfasis en la dimensión socioemocional, investigó las percepciones de los maestros sobre el grado en que sus directores utilizaron la competencia emocional y el liderazgo instructivo para influir en el rendimiento del alumno. El modelo sugerido por esta investigación indica que los líderes escolares pueden influir en el rendimiento del alumno de manera colaborativa mediante la utilización de la competencia emocional y los cuatro componentes del liderazgo educativo.

En tanto, Sainz (2021), a partir de las necesidades de los docentes y los desafíos que deben afrontar al inicio de sus carreras, ofrece una visión de lo que caracteriza a un buen profesor. Los resultados de este análisis señalan con claridad que deben ofrecer más espacio al escenario de las competencias individuales y socioemocionales. Sin embargo, destaca que estas percepciones requieren ser consideradas a partir de la formación inicial del maestro, de forma que los futuros profesores obtengan una imagen más ajustada y realista de lo que va a ser su profesión. Finalmente, plantea que en los programas de apoyo a maestros noveles no tienen que descuidarse los espacios y procesos con el propósito de discutir, pensar, proteger y hacer crecer las competencias particulares de los profesores que acaban de iniciarse en la profesión.

En consideración de los estudios anteriores, es posible establecer tres conclusiones. Primero, en los estudios revisados, los docentes adscriben poca importancia a las asignaturas de desarrollo socioemocional y frecuentemente carecen de dichas habilidades, por lo tanto, son ineficaces a la hora de transmitir las al alumnado y utilizarlas para la mediación de conflictos. Segundo, los procedimientos clásicos de apoyo necesitan ser revisados y debe darse una mayor importancia al desarrollo de habilidades socioemocionales desde la formación de los docentes y metodologías para aplicarlas en aula. Tercero, existen numerosos beneficios de la competencia emocional, desde el liderazgo educativo al rendimiento del alumnado, entre otros, por tanto, dichos recursos deberían ser explorados.

3. Metodología

3.1. Diseño y Muestra

Dadas las características y objetivos de la investigación, el diseño más apropiado para llevar a cabo este estudio es el método cualitativo, el cual -según García, Ruiz y Lineros (2021)- facilita la comprensión de un fenómeno definido. A lo largo de esta emergencia pandémica de Coronavirus, se requirió matizar o reorientar estas miradas metodológicas sobre los comportamientos sociales que arrojen luz sobre la congruencia o la incongruencia en medio de

las representaciones o discursos y las prácticas sociales específicas. De esta manera, la muestra del presente estudio estuvo compuesta por 10 docentes de ambos sexos, los cuales se desempeñaban en el área de educación primaria en dos establecimientos de la región de Valparaíso, Chile (uno particular y otro público). Cabe destacar que el muestreo fue no probabilístico, sujeto al interés y la disponibilidad de los y las docentes para participar en este estudio.

3.2. Procedimiento

En primera instancia, se contactó -de manera presencial- a los directivos de ambas instituciones educativas, con el fin de incentivarlos a que su cuerpo docente participara en esta investigación. Una vez obtenidas las autorizaciones para contactar a los y las docentes, éstos recibieron un consentimiento informado en sus correos electrónicos institucionales, donde se describían las características del estudio y se les aseguraba la confidencialidad y el anonimato en la información proporcionada en el caso de querer participar, libre y voluntariamente, en esta investigación. Posteriormente, se organizaron las entrevistas de manera presencial, las cuales se llevaron a cabo en los mismos centros educativos, con una duración aproximada de 60 minutos.

3.3. Técnica de producción de datos

La técnica de producción de datos más apropiada para esta investigación fue la entrevista semiestructurada, la cual -de acuerdo con Folgueiras (2016)- tiene como primordial objetivo obtener información de manera oral y personalizada sobre acontecimientos, vivencias y opiniones de individuos. En este tipo de entrevistas existe un guion con preguntas temáticas que orientan la conversación, no obstante, son elaboradas y planteadas de manera abierta, lo cual posibilita la recogida de información más rica y con más matices que en la entrevista organizada.

3.4. Análisis de Datos

Para analizar los datos recolectados a través del método cualitativo, se usó el análisis de contenido temático (Vásquez, 1996), el cual se enfoca en el estudio de unidades de significado establecidas y emergentes. En dichas unidades, se verifican las semejanzas y las diferencias entre las aseveraciones de los sujetos entrevistados, para luego sugerir y establecer relaciones entre ellas que ayuden a la comprensión del fenómeno.

4. Resultados y conclusiones

En este punto, se dan a conocer las 4 categorías y los códigos respectivos que se obtuvieron a partir de las respuestas de los entrevistados (Tabla 1). A continuación, se presenta el análisis, desglosado en cada una de las categorías. Conviene señalar, además, que los códigos son ejemplificados con fragmentos de las intervenciones de los entrevistados.

Tabla 1. Categorías y códigos emergentes

Categoría (1) Códigos:	Conceptualización de las competencias emocionales - Estrategias - Habilidades - Dominio de emociones	<i>Descripción de la categoría:</i> Qué entienden los docentes por competencia socioemocional.
Categoría (2) Códigos:	Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales -Trabajo interdisciplinario -Enfoque Sociocultural	<i>Descripción de la categoría:</i> Consideraciones tomadas a la hora de planificar las clases.
Categoría (3) Códigos:	Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales -Juegos -Reflexión -Diálogo	<i>Descripción de la categoría:</i> Formas de trabajo para la adquisición y desarrollo de competencias socioemocionales
Categoría (4) Códigos:	Desarrollo profesional en torno a las competencias emocionales. - Experiencias personales - Rol docente como guía - Capacitación	<i>Descripción de la categoría:</i> Rol de los docentes en la enseñanza de competencias emocionales y adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de éstas.

Fuente: Elaboración propia

4.1. Categoría (1) Conceptualización de las competencias emocionales.

Los docentes definen de múltiples maneras el concepto de competencia emocional. Una primera acepción consiste en el conjunto de estrategias que posee una persona para lograr el equilibrio personal y afectivo. En efecto, parte de la definición de las competencias emocionales es la capacidad de administrar las emociones propias, teniendo estrategias de autorregulación y producción de emociones positivas como mecanismo de enfrentamiento hacia pensamientos y emociones que no aporten al desarrollo personal (Bisquerra & Pérez, 2007).

El manejo de estrategias mediante el autoconocimiento para lograr un equilibrio emocional (Entrevistado 6).

La estrategia que tenga la persona en este caso los niños para poder desenvolverse a nivel afectivo. En este caso, emocional, para expresar lo que sienten, cómo están para poder llevar las cosas (Entrevistado 1).

Otra de las conceptualizaciones hechas por los docentes es la competencia emocional como habilidad cognitiva de cada individuo para su desarrollo interpersonal e intrapersonal. Ciertamente, Bisquerra y Pérez (2007), en parte de su definición de competencia emocional, la consideran como habilidades de vida y bienestar, asociadas a la capacidad de adquirir comportamientos adecuados para los obstáculos que se presenten en la vida, ya sea en el ámbito personal, familiar, social o profesional.

Son habilidades cognitivas que se pueden desarrollar con la ampliación de la conciencia, con el área afectiva y el área social (Entrevistado 7).

Definiría como la habilidad que tengo para desarrollarme en un ambiente de manera positiva, como generar instancias en donde los niños se sientan cómodos con un buen ambiente pedagógico (Entrevistado 2).

Finalmente, surgió un último código en torno al concepto de competencia emocional. En este se relacionan las competencias con el dominio de emociones que surgen desde el reconocimiento de éstas. Efectivamente, dentro de la conceptualización de las competencias emocionales, Goleman (2000) considera el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones y la capacidad de motivarse a sí mismo como capacidades asociadas a la competencia emocional.

Creo que la competencia emocional tiene que ver con el conocimiento propio de tus emociones y qué tanto tú puedes controlarlas o dominarlas (Entrevistado 9).

Las competencias emocionales son reconocer y comprender las emociones y poder desarrollarnos, sabiendo cómo usarlas en lo cotidiano (Entrevistado 10).

En resumen, la mayoría de los docentes tienen una conceptualización acertada y concordante con la literatura respecto de lo son las competencias emocionales. Específicamente, ellos las reconocen como habilidades de dominio de las emociones, en torno al equilibrio o regulación de éstas para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana. Además, las perciben como habilidades importantes a desarrollar tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal para convivir en armonía con los demás.

4.2. Categoría (2) Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales.

El valor de la planeación curricular radica en la necesidad de ordenar de forma coherente lo que se desea conseguir con los alumnos en el aula. Esto involucra tomar elecciones previas a la práctica sobre qué es lo que se aprenderá, para qué se va a hacer y cómo se puede conseguir de la mejor forma. Entre los factores que los docentes toman en cuenta a la hora de planificar las clases, se detectó que varios se enfocan en el contexto sociocultural de sus estudiantes. Este criterio involucra aspectos como: sus conocimientos previos; situación económica, educativa, social, familiar, entre otros. Considerando esto, Milicic y Marchant (2020) mencionan que aquellos discentes que tienen cubierta gran parte de sus necesidades básicas, especialmente las de carácter afectivo, tendrán más posibilidades de aprender que aquellos, por las características de su entorno, se encuentran ansiosos o desmotivados. Es por esto por lo que resulta de vital importancia considerar el ámbito sociocultural en la planificación de clase, ya que -especialmente durante la pandemia- niños y niñas han desarrollado cambios emocionales y de comportamiento por el aislamiento domiciliario (Orgiles et al., 2020).

Considero la parte sociocultural, tener en cuenta los recursos de cada estudiante y sus conocimientos previos (Entrevistado 8).

Tomo en cuenta el clima del aula, los tipos de estudiantes al cual irá dirigida y el contexto social de cada uno de ellos (Entrevistado 10).

Por otro lado, varios docentes coinciden en el trabajo interdisciplinario de profesores y asignaturas como un factor a considerar a la hora de planificar las clases y como una herramienta para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes. En este sentido, Costa y Faria (2017) expresaron una fundamental complejidad para ofrecer continuidad a la formación personal, social y emocional de sus alumnos, a causa de la escasez de tiempo personal para desarrollar dichas ocupaciones. Por ello, los maestros piensan que es fundamental trabajarlo de manera transdisciplinaria en el plan educativo de cada organización.

No te voy a decir que sí siempre, pero trato de hacerlo la mayoría de las veces, porque en alguna ocasión ni yo tengo tiempo porque surgen cosas administrativas. Entonces no, no me da el tiempo para realizar actividades recreativas o en paralelo con otros colegas, porque a veces simplemente estoy cansada y no puedo (Entrevistado 1).

Creo que no sirve cuando sólo uno o dos docentes lo trabajan transversalmente, o sea, debería ser un ligamento institucional donde el equipo directivo diera directrices donde desde prekínder hasta octavo estemos trabajando todos bajo las mismas líneas. Porque cuando uno trabaja una cosa y el otro otra cosa, no se generan los cambios que se deberían generar (Entrevistado 7).

Tal como se puede advertir, las herramientas utilizadas por los docentes para la planificación de actividades enfocadas al desarrollo de las competencias socioemocionales poseen principalmente dos enfoques: el primero consta de una visión que toma en cuenta el contexto cultural, edad y el desarrollo cognitivo del estudiante, entre otros factores. Dicho esto, una parte de los docentes se ha apegado a este enfoque a la hora de planificar, tomando en cuenta que es un factor beneficioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo enfoque, en tanto, se vincula con la realización de actividades y trabajo transdisciplinario, aunque reconocen que no es una tarea fácil, debido a la escasez de tiempo y la poca comunicación que existe entre colegas en los casos donde los estudiantes cuentan con un docente distinto por área. Finalmente, los entrevistados reconocen que la planificación docente y el aseguramiento del éxito para desarrollar las competencias socioemocionales se ven interrumpidos al no trabajarlas como parte de un todo y al escaso tiempo que se le dedica.

4.3 Categoría (3) Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales.

En la práctica del quehacer docente, existen múltiples estrategias para enseñar y modelar las competencias socioemocionales de los estudiantes. Algunos de los entrevistados mencionaron recurrir al juego, mientras que otros potenciaron el diálogo y/o la reflexión. Todos fueron descritos como mecanismos que no sólo pueden motivar la participación e interacción entre los estudiantes, sino impulsar la movilización de emociones positivas (García, 2012). Para ello, los docentes reconocen que es relevante que el profesor debe ser quien primero maneje sus competencias emocionales, para ponerlas en práctica con sus alumnos (Hernández, 2017).

Concretamente, una parte de los docentes entrevistados admite que utiliza los juegos como herramienta de motivación para el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Esto es llevado a cabo a través de actividades individuales y con materiales concretos como la pintura.

En una ocasión hicimos una dinámica diferente: jugamos a que eran artistas, entonces pintaron y describieron cómo eran ellos y cómo se sentían ellos y eso te permite un poco ver cómo ellos se describen a sí mismos, qué sienten, cuáles son sus emociones sobre sí mismos y los demás. Esto fue totalmente voluntario (Entrevistado 5).

Por otro lado, muchos de los docentes han optado por el diálogo y la reflexión como medida de apoyo y guía en su proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que respecta al modelamiento de las competencias socioemocionales. Al respecto, tal como plantean Milicic y Marchant (2020), los aprendizajes que implican una estructura socioemocional segura serán grabados con más facilidad en los estudiantes, sin embargo, si esto se asocia con malestar o temores, se elevan los niveles de cortisol y se crea un bloqueo del aprendizaje. Por este motivo, las vivencias estudiantiles tienen la posibilidad de ser cristalizadoras o inhibitorias de éste y en ello la relación maestro-estudiante es decisiva, por lo que es de suma importancia que el docente logre establecer un vínculo de diálogo y reflexión con el estudiante cada vez que éste lo necesite.

Siempre se ha utilizado este tipo de espacio donde los estudiantes puedan expresar sus emociones. Siempre a los niños se les da la oportunidad de trabajar ya sea grupal o individual o solo con nosotras. El principal momento es en las líneas o muchas veces si lo necesitan en otro momento siempre se les da el espacio y oportunidad de dialogar y expresarse (Entrevistado 1).

Trato de reflexionar con ellos con distintas dinámicas con algún valor que se ponga en juego, por ejemplo, el autoconcepto del papel en la espalda, ver videos y conversar después de hacer ciertas actividades y cuando hay un conflicto se conversa con todo el curso (Entrevistado 3).

La mayoría de los docentes menciona que realiza actividades enfocadas a la reflexión y al diálogo con los estudiantes, además de motivarlos siempre a la participación activa a través de juegos. Tales prácticas fomentan en los estudiantes habilidades de convivencia y tolerancia al aprender a escuchar al otro y, a su vez, trabajan la confianza en sí mismos con la ayuda del docente. Así, éste actúa como guía del proceso de aprendizaje en torno a las competencias socioemocionales y lo facilita mediante un vínculo cercano que actúa como red de apoyo y contención segura.

4.4 Categoría (4) Desarrollo profesional en torno a las competencias socioemocionales.

Sin duda, la labor de los docentes año a año ha ido en incremento, pues son quienes pasan la mayor parte del tiempo con los estudiantes. Tal como mencionan los entrevistados, el colegio o escuela pasa a ser su segundo hogar. Es por esto por lo que los docentes requieren de una preparación previa que les permita promover un clima cálido y adecuado para los estudiantes, en torno a las competencias socioemocionales. Por este motivo, es de suma relevancia que los

docentes sean capaces de manejar sus emociones de manera idónea (Hernández, 2017), incentivando la movilización de competencias socioemocionales en sus propios estudiantes (Cejudo, López, Rubio & Latorre, 2015). A pesar de lo significativo que resulta para los docentes contar con formación en esta materia, muchos de los entrevistados mencionaron que han adquirido sus habilidades de trabajo socioemocional basado en experiencias personales.

Creo que las he adquirido a través de los años. A partir de mis experiencias he ido aprendiendo cómo resolver conflictos y trabajar las emociones. Creo que muchas veces me equivoqué, pero al pasar el tiempo uno llega a una estrategia adecuada. (Entrevistado 8).
Siento que ha sido un proceso de introspección y de darme cuenta de que las competencias emocionales personales tienen que ir mejorando para que también el entorno sea más propicio, porque como te decía antes yo cuando me alteraba, alteraba aún más al curso, pero ahora que trato de regular más mis emociones siento que logro una mayor calma en el curso (Entrevistado 9).

Por otra parte, también existen docentes que han requerido de una capacitación extra, ya que mencionan que no fue suficiente con su preparación inicial pedagógica. Al respecto, Bächler, Pozo y Scheuer (2018) mencionan que, en general, los docentes no poseen las herramientas para desarrollar las competencias emocionales de sus estudiantes, ya que su formación inicial se centró más bien en la preparación de contenidos disciplinarios que en el afrontamiento de la educación socioemocional en las aulas. Frente a esto, Calderón et al. (2014) afirman que “para que el profesorado pueda cumplir este papel tan importante en la educación de las emociones de sus estudiantes, necesita formación y actualización constante en el tema” (p. 2).

Yo creo que siempre se puede aprender más. Hice un postítulo de neurociencia, que está muy ligado a las emociones y hace poco también hice una capacitación sobre el aprendizaje socioemocional. Quizás tenga algunos conocimientos por los cursos que he hecho, pero creo que sin duda uno siempre tiene que estar actualizándose sobre nuevas maneras para enseñar e instruir estas competencias (Entrevistado 7).
Creo que no, me falta mucho. No soy un experto en lo emocional ni en cómo enseñarlo, sí he investigado, pero de una manera muy superficial, entonces creo que no le hemos dado la importancia que realmente requiere esto, porque muchas veces nuestro currículum nos enseña a enseñar mucho contenido, pero la parte emocional no está mucho, solo en caso de orientación si es que tienes una jefatura (Entrevistado 9).

Como último código, pero no menos importante, surge el rol que cumplen los docentes en torno a las competencias socioemocionales, el cual -dadas las condiciones de los dos últimos años- ha tomado un lugar trascendental, producto del aumento de estrés, ansiedad e incertidumbre por la pandemia. En este sentido, los docentes consideran su rol como “guía o mediador” en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. En efecto, Martínez (2019) menciona que la función de los docentes debe ser de orientación para que alcancen los conocimientos sobre las emociones y así sean capaces de dominar y reconocer las propias y las de los demás. Asimismo, deben demostrar, con sus propias acciones, la capacidad de monitorear las reacciones y el comportamiento de sus estudiantes (Kelley, 2018).

Es muy importante y por eso debemos ser nosotros competentes para poder guiarlos a ellos. Si nosotros no regulamos nuestras emociones siendo adultos, es difícil que ayudemos a los estudiantes a regular las suyas (Entrevistada E8).

Es un rol de guía. El docente tiene que encaminar, por lo menos, con la parte teórica para explicar las competencias emocionales, por lo tanto, aquí él debe guiar y llevar a la reflexión lo que el alumno ya está demostrando tanto en la casa como en el colegio (Entrevistado 9).

Gran parte de los entrevistados menciona que han adquirido las competencias emocionales principalmente a través de sus experiencias personales, ya que la preparación inicial docente nos les ha entregado las herramientas adecuadas para desarrollar dichas competencias en los estudiantes. En este sentido, solo uno de ellos ha tenido la oportunidad de capacitarse en función de adquirir más conocimientos sobre el tema y poder desarrollar nuevas estrategias con los estudiantes. Asimismo, mencionan que es exclusivamente en la asignatura de Orientación donde se trabajan las emociones, a través de diversas actividades creadas por el profesor jefe y otorgadas por el Ministerio de Educación, por tanto, recalcan la necesidad de que este tema sea tratado de manera transversal en todas las asignaturas del currículum.

5. Conclusiones

En síntesis, este estudio reveló la relevancia que los docentes le otorgan al desarrollo de competencias emocionales en el aula escolar, donde se dieron a conocer las conceptualizaciones, las herramientas que utilizan y si se sienten capaces de ayudar a sus estudiantes a que adquieran y movilicen competencias socioemocionales. A través de las entrevistas se evidenciaron las siguientes cuatro categorías (con sus respectivos códigos), a saber: *“Conceptualización de las competencias emocionales”*, *“Herramientas para la planificación en torno a las competencias emocionales”*, *“Estrategias de enseñanza de las competencias emocionales”* y *“Desarrollo profesional en torno a las competencias emocionales”*. Desde la mirada de los docentes, todos concuerdan con que es un tema muy importante, ya que el ámbito emocional afecta directamente a lo académico y a la convivencia escolar.

Destacan, además, la importancia de considerar el trabajo de las competencias emocionales desde el currículum hasta la planificación de cada clase, considerando que sólo una hora pedagógica a la semana no es suficiente para que los estudiantes internalicen dichas competencias. Para lograrlo, es necesario el trabajo interdisciplinario entre profesores, donde todos trabajen con estrategias mancomunadas y diversificadas que sean aplicadas tanto en las asignaturas como en las actividades extracurriculares. Sólo de esta forma, de acuerdo con los entrevistados, la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales será exitosa y permanente.

Por otro lado, los docentes advierten que la formación inicial docente no les otorgó las herramientas necesarias para trabajar las competencias emocionales en la sala de clases. En este sentido, algunos señalan que no han tenido la posibilidad de capacitarse en el tema, por lo que - finalmente- las herramientas de trabajo terminan siendo escasas y poco pertinentes. A partir de todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el llamado es directamente a las

instituciones de formación pedagógica para que puedan ampliar las mallas de dichas carreras, ya que es un tema importante que se debe trabajar diariamente con los estudiantes en las diversas situaciones que ocurren durante la jornada escolar.

El difícil desafío de dar guía socioemocional a los estudiantes, que considera las diferentes emociones y situaciones por las que pasa cada uno, se torna aún más complicado cuando los docentes no cuentan con las estrategias y recursos suficientes. Esto cobra aún más sentido tomando en cuenta la directa relación que tienen las emociones con lo académico y cómo ellos se desenvuelven con sus compañeros, lo que, en caso de ser un comportamiento negativo, puede afectar a la armonía de la sala de clases y, por ende, el aprendizaje de dicho estudiante y todos sus compañeros.

Para futuras investigaciones, se sugiere seguir profundizando en las opiniones y percepciones de los actores educativos, prestando especial atención -por ejemplo- a lo que hacen las familias para promover la movilización de competencias emocionales en sus hijos e hijas. En este sentido, no se desconoce el hecho de que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad al respecto, sin embargo, los padres (o quienes estén a cargo de los niños y niñas) también deben asumir este importante desafío.

Referencias bibliográficas

- Ariza-Hernández, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20 (2), 193-210. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Bächler, R., Pozo, J.-I., & Scheuer, N. (2018). How do teachers conceive the role of emotions in teaching and learning? An analysis of the affective component of their beliefs. *Infancia y Aprendizaje*, 41 (4), 733-793. doi:10.1080/02103702.2018.1518078.
- Bernal, A. & Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 157-179. http://http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000100008&lng=en&tlng=es.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (3), 349-370. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489017.pdf>
- Cejudo, J., López, M. L., Rubio, M.J. & Latorre, J.M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338245392003.pdf>

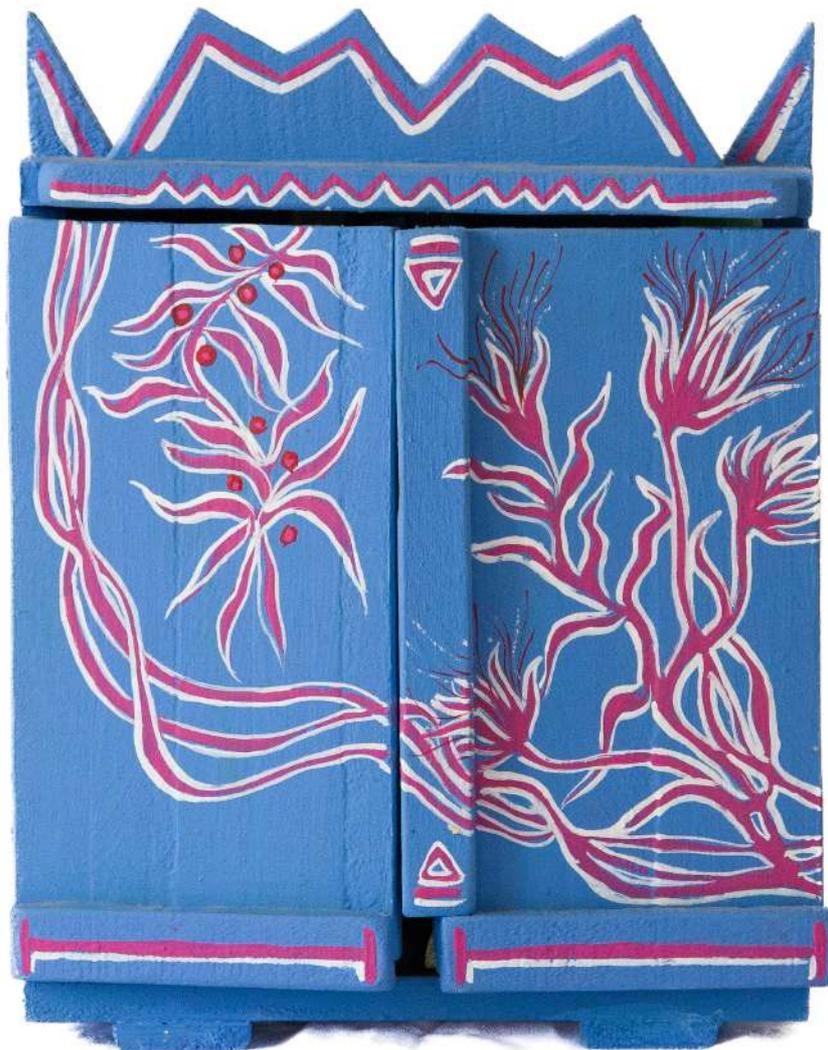
- Collie J. (2021). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, 1-19. DOI: 10.1080 / 01443410.2021.1994127
- Costa, A. & Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980956>
- Espinosa, A. (2019). Aproximaciones teóricas para la formación docente en competencias socioemocionales. *Revista de arte, humanidades y ciencias sociales*, 6 (10), 9-21. <http://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/79/72>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- García, H., Lineros, C., & Ruiz, A. (2021). Cómo adaptar la investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Science Direct*, 3 (35), 398 - 301. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Grobler, B., Moloi, C. & Thakhordas, S. (2017). Teachers' perceptions of the utilisation of Emotional Intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 336-355. doi:10.1177/1741143215608197
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas psicológicas*, (37), 79-92. <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Holeyannavar, P.G & Itagi, S.K. (2012) Stress and Emotional Competence of Primary School Teachers. *Journal of Psychology*, 3(1), 29-38, DOI: 10.1080/09764224.2012.11885475
- Kelley, L. (2018). Solution Stories: A Narrative Study of How Teachers Support Children's Problem Solving. *Early Childhood Education Journal*, 46, 313-322. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6>
- Magaz, A. & García-Pérez. (2011). *Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo*. <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/peeMANU.pdf>
- Martínez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de educación primaria. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 15-25. Doi 10.25115/psye.v10i1.1874
- McGrath, K. & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25 (3), 334-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Mérida, S. & Extremera, N. (2017). Estado de la Cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 371-389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489018>

- Mikulic, I., Crespi, M. & Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Milicic, N. & Marchant T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. BCN. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *4 claves para el autocuidado docente*. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/05/4claves_autocuidadodocente.pdf
- Mondi, C.F., Giovanelli, A. & Reynolds, A.J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *ICEP* 15, 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Orgiles, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Front Psychol.* 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.579038/full>
- Parra F., & Keila N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398009>
- Rodríguez, J. Cabello, R. Gutiérrez, M. & Fernández, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 91-106.
- Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un buen docente? Percepciones de sus protagonistas. *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Vaello, J. & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Revista del consejo escolar del estado*, 5(8), 95-104. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html>
- Vásquez, F. (1996). El análisis de contenido temático. En Unitat de Psicologia Social, *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (pp. 48-70). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vivas, M., Chacón, M. & Chacón, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas para los futuros docentes. *Educere*, 14 (48), 137-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720014>
- Zahonero, A. & Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11329/56269_5.pdf?sequence

¹ Michelle Mendoza Lira es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Académica e investigadora de la Universidad Andrés Bello (Chile), michelle.mendoza@unab.cl

² Antonella Migliaro Fernández es Licenciada en Educación. Profesora de Educación General Básica. Universidad Andrés Bello (Chile), a.migliarofernandez@uandresbello.edu

³ Catalina Aros Guasch. Universidad Andrés Bello (Chile), c.arosguasch@uandresbello.edu





ABEL MONASTEROLO / 2022

Color noche
Madera policromada

Práctica Docente: Una mirada desde la perspectiva del desarrollo de agencia en la enseñanza de lenguas extranjeras

Teaching Practice: A look from the perspective of the development of agency in the teaching of foreign languages

Sonia Magali Arteaga Correo¹

Resumen

Agencia es un término que hace referencia a la forma de actuar de una persona. En muchas ocasiones, se la ha asociado con factores netamente innatistas. Sin embargo, desde Aristóteles, a través de la *potencia*, ya se reconocía que la estructura social, las historias de vida, el contexto cultural y profesional influyen el accionar de una persona. El presente ensayo tiene por objeto analizar, a partir de una perspectiva foucaultiana, cómo la agencia está influenciada por el devenir histórico, el cuidado de sí y la gobernabilidad de uno mismo, y cómo estos aspectos se reflejan en la práctica docente de los maestros de inglés. Como resultado se recogen los principales conceptos foucaultianos en prospectiva a observar a la agencia docente como un constructo en constante formación.

Palabras clave: agencia, Foucault, cuidado de sí, gobernabilidad

Abstract

Agency is a term that refers to the way a person acts. On many occasions, it has been associated with purely innate factors. However, since Aristotle, through power, it was already recognized that social structures, life stories, cultural and professional context influence a person's actions. The purpose of this essay is to analyze, from a Foucauldian perspective, how agency is influenced by historical becoming, self-care and self-governance, and how these aspects are reflected in the teaching practice of teachers of English. As a result, the main Foucauldian concepts are collected in prospective to observe the teaching agency as a construct in constant formation.

Keywords: agency, Foucault, care of the self, governability

Recepción: 19/11/2022

Evaluación 1: 21/11/2022

Evaluación 2: 26/11/2022

Aceptación: 6/12/2022

Introducción

El término agencia no posee una definición exclusiva, más bien, ha sido objeto de muchas enunciaciones. A menudo se la relaciona con la capacidad que tienen los individuos para tomar decisiones, actuar y en otras ocasiones es el resultado del entorno cultural y político en el que se gestan varias relaciones discursivas de poder (Davies, 1990). De acuerdo a este posicionamiento, Fararo (1999) expone a la agencia en el campo de estructuras tal como es el caso de la noción de “habitus” de Bourdieu, o la “teoría de estructuración” de Giddens. A partir de estos términos se define agencia como la capacidad del ser humano para actuar socialmente e interpretar su mundo y desarrollar comportamientos a partir de su propio ser. Las teorías de las estructuras otorgan una importancia fuerte a las circunstancias en las que se encuentra el sujeto, y disminuyen su capacidad de actuar a partir del esquema del sujeto como tal, mientras otras otorgan un determinismo completo al actuar del individuo ante diferentes circunstancias. Es por esto que el presente artículo pretende interpretar el concepto de agencia a partir de una mirada basada en la hermenéutica del sujeto, el cuidado de sí y las relaciones de poder del filósofo Michel Foucault (1926-1984), para re-significar la relación no de docente- estudiante sino de docente-yo/docente como parte del proceso pedagógico que acontece en las aulas de inglés, en el contexto ecuatoriano.

El término de agencia docente, en el campo neoliberal, se la define como la forma en la que el maestro actúa de acuerdo a las políticas gubernamentales, como agente de cambio, como persona reflexiva sobre su práctica, sobre cómo el docente apropia nuevas estrategias metodológicas para el desarrollo de sus clases, aspectos que sin duda son importantes. La mirada foucaultiana sobre agencia a partir del cuidado de sí en base a las relaciones de bio-poder, brinda una re-significación del concepto de agencia hacia un llamado al autoconocimiento y la autorreflexión no solo en su práctica dentro del aula, sino en el interior, en el *self* del maestro de manera que la función pedagógica demuestre una práctica libre de dominación.

Desarrollo

¿Qué es agencia?

Para Ema (2004), la palabra agencia significa “acción o actuación” (p. 15). Es decir la agencia es un modo de actuar

Agencia se refiere a los eventos sobre los cuales el individuo es perpetrador, en el sentido que el individuo podría, en cualquier etapa de una secuencia de conductas actuar de forma diferente. Cualquier cosa que ocurra no habría ocurrido si aquel individuo no hubiese intervenido (Giddens, 1984, p. 9)

No se trata de un término nuevo, ya Aristóteles lo utilizaba para referirse al *ser en potencia* como contraparte del *ser en acto*. El ser en acto se refiere a la persona como tal en un momento determinado, mientras que el ser en potencia se refiere a las posibilidades de que la persona llegue a ser algo diferente. Un niño por ejemplo es un ser en acto, pero un hombre en potencia. Para Aristóteles, esta potencia implicaba la posibilidad de actuar, de ser de muchas maneras sin dejar su

esencia. Por lo tanto, se trata de una decisión deliberada, una capacidad de decidir “con vistas a objetivos y fines de mediano y largo plazo” (Vigo, 2012, p.54), hacia un modo de vida elegido. Esta potencia se refiere por lo tanto a una posibilidad de ser, a un querer ser, mas no a un llegar a ser por obligación o determinismo.

La potencia, por lo tanto, como agencia implica un cambio frente a ciertas condiciones, a las cuales se les podría denominar como formas de poder que acontecen en las distintas relaciones del ser humano, y que por lo tanto son dinámicas. Es decir, no son un limitante, sino al contrario, permiten acción. Por lo tanto, estas relaciones de poder permiten la acción del sujeto. No es una capacidad estática, inamovible sino más bien es el resultado de una interrelación (Charles, 2017). Se trata, por así decirlo, de la capacidad de actuar, de “escapar a la norma” (Ema, 2004, p. 20) lo que conlleva al desarrollo de una nueva regla y por ende a una nueva forma de poder. Es así, que la agencia es un modo de condicionarse ante las interacciones sociales. Se comparte agencia y se desarrolla agencia, lo que permite la apertura de nuevas opciones o caminos. Se trata de una propiedad que surge en las relaciones y no es prefijada, ni efecto de una entidad o relaciones sino un funcionar en medio de relaciones, incluyendo las del discurso. De aquí que toda relación requiere que exista un otro que actúe, y que dentro de estas interrelaciones, el sujeto responda y muestre reacciones (Foucault, 1983).

Teorías sobre el desarrollo de agencia

Es preciso realizar una distinción entre estructura y agencia. Como se mencionó anteriormente, la agencia se refiere a las acciones y los pensamientos que una persona posee y demuestra como parte de su accionar o actuar. Mientras que estructura se refiere al conjunto de fuerzas sociales, escolares, laborales que de manera conjunta forman el comportamiento, el pensamiento de una persona. El debate sociológico está en comprender cómo estos dos conceptos se interrelacionan. Sería correcto considerar una dicotomía: agencia y estructura. La primera refiriéndose a la capacidad autónoma individual de reaccionar independiente del contexto y la segunda, en la que la agencia es el resultado de la interacción humana y no es exclusiva del entorno natural. Tomando muy en cuenta la influencia del ambiente social y cultural sobre los seres humanos, la agencia que proviene de esta última significación ha conllevado a especular a las personas como entes sin agencia, cuya única oportunidad de determinar el futuro de sus vidas radica en las posibilidades del entorno social. En el caso de los docentes, la agencia puede manifestarse con un profundo respeto a las autoridades educativas, puede demostrarse en la forma de realizar bien las actividades que ha definido el plantel, pero también puede manifestarse de forma irrespetuosa hacia otros docentes, o con faltas a clase. Mientras en esta última manifestación, desde el punto de vista estructural, parecería como una falla individual, la resistencia a una autoridad es una forma de demostrar autocuidado, y, por lo tanto, un accionar que corresponde a agencia. En el proceso de enseñanza aprendizaje, se diría que un docente que ha desarrollado su agencia, no necesariamente dependerá de los conocimientos que posea o el texto o las planificaciones mandatorios, sino de su iniciativa.

De acuerdo a Zavala y Castañeda (2014) la palabra agencia viene del latín *agentis*: *agens* y *entis* que significa el que realiza, el que actúa. Según Zavala y Castañeda, esta acción humana y la libertad de elección conllevan el comportamiento humano, lo que en la época aristotélica permitían preservar el orden político y social. De hecho, este accionar era privilegio de cierto estrato social en la antigua Grecia.

Durante la escolástica, la voluntad surgió como sinónimo de agencia. De acuerdo a Zavala y Castañeda, la voluntad se refería a la capacidad de libre decisión e implicaba asumir responsabilidad por las propias acciones. La voluntad en la religiosidad de la época era otorgada por concesión divina. Más tarde en la edad moderna, surge a través de Leibniz, la teoría de la acción en la que se manifiesta que “en la medida de que hay un ser hay un actuar y un obrar” (Zavala y Castañeda, p. 99). Para Leibniz, el ser humano es similar a una máquina natural, que no puede realizar acción alguna sin un principio “activo interno” (Casales, 2017, p. n.d.), es decir por la fuerza interior. Para que este accionar ocurra, debe existir un agente racional, cuya espontaneidad puede llegar a la plenitud cuando se alcance la libertad. El accionar humano (agencia) de acuerdo a Leibniz, no propone una dicotomía libertad y determinación. La necesidad, se verá determinada por la percepción y la determinación por el principio de conveniencia; por lo tanto, el accionar humano irá orientado hacia el máximo bien.

Los múltiples cambios sociales que trajo consigo la revolución industrial, colocaron estas permutas sociales como los eventos que producen una acción, lo que llevó al origen de teorías como la Marxista, en la que se prioriza la influencia de la acción social como causante del accionar individual. De allí la conocida frase de Marx, el hombre construye su propia historia, pero no lo hace como le place, (Marx, 1852) en alusión a cómo la organización social puede influir en las decisiones del ser humano.

Weber (2004) en su libro *la Ética protestante y el espíritu capitalista*, considera que existen dos tipos de agencia que responden a relaciones de poder, la primera se refiere al poder de la conducta, es decir la capacidad de volver una conducta en acción, mientras que, en el segundo caso, se refiere al poder de la estructura social o cultura como fuentes de acción.

De acuerdo a Campbell (2009), basándose en el ensayo de Weber, la agencia tiene dos connotaciones, la una que hace referencia al poder que habilita a los individuos para realizar acciones, y la otra que hace mención al poder que los individuos, en algunas ocasiones, tienen para actuar como agentes. Es decir, en la primera se hace referencia a la habilidad de los actores para actuar, y la segunda se refiere a la naturaleza y el efecto de las acciones. De allí que surgen el término poder de agencia para el primero y el poder de los agentes para el segundo. Por lo tanto, si un individuo debe llevar a cabo alguna acción, debe poseer cualidades como intencionalidad, voluntad y autonomía. En el segundo caso, sin embargo, el individuo realiza una acción de forma consciente, acción que puede traer cambios con efectos a la vida del actor o al mundo que lo rodea. Por lo tanto, en el primer tipo la voluntad, intencionalidad y autonomía se ponen en marcha en la forma en la que

la acción es llevada a cabo, mientras que en el segundo tipo son las acciones las que poseen estas características.

De acuerdo con lo expuesto, cuando se habla de agencia se rescata un concepto de resistencia en la relación poder-manifestación social- personal. Agencia, como explica Piedra (2004), sea ésta política o no, viene referida a los seres que trabajan con alevosía en pos de un cambio de las estructuras, a pesar de que sus consecuencias solo puedan ser visibles a largo plazo. Se crea, por tanto, de acuerdo a Ema (2004) una acción dirigida hacia la tensión entre la necesidad y la contingencia, en la que ninguna "presencia objetiva puede deducirse como expresión de una esencia o sustancia definitiva" (p. 4). En la obra de Foucault el poder y resistencia son un mismo cuerpo, pero con diferente cara, dado que la resistencia es parte de las relaciones de poder, y se encuentra en todo y todos, de allí su característica de omnipresencia, pero no de omnipotencia.

Foucault explica en su obra *Las tecnologías del yo* (1988), cómo los hombres de la Grecia y Roma antiguas tenían cuidado de su comportamiento y de su cuerpo, lo que permitía construir una relación consigo mismo, con la verdad, la libertad y con los otros. Se trataba de una reflexión ético-estética: construirse como un ser propio, un ser auténtico. Actualmente, a través de los poderes que encorseta la iniciativa propia, no importa la construcción de uno mismo y hacer de la vida una obra de expresión propia, tal y como creían los antiguos. Más bien, lo que importa es que uno mismo se construya como sujeto.

Ya en la rama de la educación Calvert (2016), considera que la agencia de un profesor es la capacidad para actuar deliberadamente y constructivamente sobre su desarrollo profesional. De esta forma, la agencia no es una capacidad pasiva, más bien activa como una oportunidad de aprendizaje. Los docentes que experimentan agencia en sus lugares de trabajo, sienten que tienen control sobre sus decisiones y las decisiones que toman van acorde a sus propias metas e intereses (Vähäsantanen et al, 2008), de allí que se considera que la agencia se forma de acuerdo al contexto escolar, ya que los docentes necesitan poseer un sentido de autonomía y espacio de negociación sobre sus decisiones y elecciones referentes a sus planificaciones y la clase en sí. Puede ocurrir también el caso de que los docentes presenten conflictos personales en lo referente a las innovaciones curriculares. En este sentido, estos docentes pueden usar su agencia para ofrecer resistencia a la innovación curricular (Sannino, 2012). Spencer (2016) en su estudio considera que la agencia puede ser o muy individualizada o en extremo socializada, por lo que existe un debate sobre la influencia de la estructura en la agencia individual.

Dentro del aula la agencia individual es muy importante pues los docentes se convierten en desarrolladores curriculares y toman decisiones al momento de impartir sus clases. Estas decisiones dependen de la interacción entre agencia y estructura. Es decir, los docentes se pueden volver agentes de cambios pro-innovación o agentes socializadores que observan con desdén las innovaciones. Sonu (2012) en su estudio colegial, demuestra cómo en un colegio que manifiesta abiertamente su lucha justicia social educativa mantiene procesos de eficiencia y estandarización. Los resultados de su estudio manifiestan que los docentes realizan sus prácticas

de acuerdo a los parámetros prescritos cuando se encuentran “vigilados” (p. 247). Por otro lado, los docentes crean espacios en los cuales persiguen metas de igualdad y diversidad cuando no se sienten observados. Es en este espacio de escondite que de acuerdo a Campbell (2012) la agencia empieza a florecer, pues los docentes generan una interpretación propia del currículo y añaden su propia versión, creando un currículo de resistencia al actuar de manera diferente “a las espaldas del dominante” (p.187). De acuerdo al estudio realizado por Sonu, el hecho de que exista un accionar diferente por parte de los docentes cuando no son observados, demuestra la perversidad que ciertas relaciones de poder pueden generar en el entorno educativo. A tal punto de provocar un actuar docente que por iniciativa propia se encuentre luchando por mantener cierta esperanza ante las determinaciones gubernamentales y políticas de instituciones educativas a manera de una autogestión.

Este hecho demuestra que la agencia docente representa una conciencia sobre sí mismo y su capacidad de tomar decisiones. De acuerdo a Foucault (1997) estos procesos de “auto-formación” (p. 281) o de autoconciencia se aprenden ya desde los procesos de formación docente como una alternativa a las formas coercitivas utilizadas en el pasado. Se trata de prácticas aparentemente emancipadoras, que surgen a pesar del entrenamiento docente que prepara al maestro a desarrollar sentido de pertenencia y lealtad a una comunidad escolar.

A decir de Foucault, existen entonces dos tipos de sujetos: el que se encuentra conectado a alguien más por “control y dependencia” (Wolosky, 2013, p. 2) y el que se encuentra atado a su propia identidad o propio conocimiento. Estos dos tipos de sujetos se encuentran frente a relaciones de poder, que según Foucault son de naturaleza disciplinaria, y por lo tanto resultan ambivalentes con una tendencia a convertirse en instrumentos de dominación y represión, o en instrumentos de autoconstrucción.

Apple (1992) en su análisis considera que ciertos currículos como el de estudios sociales se mantienen esterilizado al emplearse exclusivamente las disposiciones gubernamentales, en los que se prima la enseñanza de hechos factuales sin tomar en consideración el contexto de los estudiantes, reforzándose ideologías de grupos dominantes. A pesar de aquello, Apple también considera que lo que se dicta en el currículo no es necesariamente lo que se enseña en las clases, pues los docentes manifiestan agencia al mediar y transformar el currículo. En el estudio realizado por Salinas y Castro (2012) con dos profesores latinos, quienes coincidían, que su accionar dentro del aula debía ir más allá de lo exigido por los estándares gubernamentales, por lo que incluyeron dentro de sus aulas trabajos sobre discriminación y opresión, con lo que dejaron fluir su agencia individualizada. Esto demostró que un docente con agencia individualizada puede marcar una gran diferencia entre lo que se hace o no se hace dentro de clases.

Foucault, predica un cuidado de sí mismo que implique el cuidado por otros sin dejar de lado la libertad de actuar como individuos, así se construye una forma de libertad que solo es posible cuando estamos frente a otros. En este sentido, las instituciones forman sujetos a través de

estructuras disciplinarias. Un sujeto ético se resiste a estas estructuras como parte de su ética, lo que más tarde se convertirá en agencia docente.

En el estudio realizado por Spencer (2016) con un grupo de docentes a los que dio libertad para elaborar un curso, se realizaron reflexiones después de cada actividad y se abrió espacio en línea para diferentes tipos de discusiones sobre el desarrollo de las lecciones. El propósito de la investigación era conocer si los docentes se inclinaban hacia un currículo normalizado o si lo elaboran desde su agencia y su ética. Apenas dos participantes de los veinte y uno manifestaron su deseo de salirse del currículo prescriptivo y volverlo más inclusivo hacia grupos marginales. Estos dos docentes utilizaron prácticas dentro de sus clases completamente distintas a las que ellos fueron expuestos en sus aulas. Lo que, Spencer, citando a Foucault (1997), indica es que la práctica ética manifestada en la agencia de estos dos docentes puede desarrollarse desde motivaciones tanto positivas como negativas. La primera, según Infinito (2003), consiste en demostrar un intento de preocupación por los otros y por uno mismo y el segundo se manifiesta en el acto de resistencia a la normalización, que para Foucault no consiste únicamente en protestas sino más bien en formas positivas y productivas con el objetivo de resarcir creencias muy arraigadas en las personas. En el estudio cualitativo las dos participantes demostraron su resistencia al currículo normalizado con expresiones como “no deseo enseñar de la manera que lo hicieron conmigo” e hicieron uso de la libertad brindada en clases para demostrar el aspecto positivo de su agencia al brindar cambios amplios al currículo que verdaderamente desarrollaron dentro del aula.

Agencia en la educación: Una mirada Foucaultiana

Aprender una lengua extranjera supone un gran esfuerzo por parte de la persona que aprende y la persona que enseña. Es por esto que quien se dedique a la enseñanza de un idioma extranjero necesita emplear estrategias didácticas creativas e innovadoras para que el aprendizaje sea muy favorable. Sin embargo, los docentes se encuentran encasillados por la presión político educativo del sistema, quedando su acción limitada. El currículo, la sociedad, el excesivo número de planificaciones entre tantos otros factores no sólo definen el quehacer educativo del maestro, sino que lo cierra, lo coarta, y coloca una frontera a su imaginación al intentar ir más allá de la aplicación de conocimientos. La forma de dar clase ha cambiado solo un poco, y la necesidad de abrir la actuación del docente a plenitud para que pueda poner en práctica sus propias estrategias se hace necesario.

Foucault (2004) en su libro *Historia de la sexualidad* genera un vínculo entre la sociedad, la política y las personas. De acuerdo a Foucault, las regulaciones políticas buscan apropiarse de la vida de las personas, darles un valor y una utilidad, tal como se verá más adelante. Esta forma de política conocida como “biopoder” (Boticelli, 2015) actúa como una “dinámica regulatoria que apunta a la administración de la vida de ese nuevo sujeto colectivo que es la población, buscando gestionar su potencia vital para hacerla más productiva” (p. 86). Con esta nueva resignificación de política en

forma de biopoder que busca ya no adueñarse de la persona como lo explica genealógicamente en su texto Foucault, sino a través de la normalización de la conducta “lo propio del poder -y especialmente de un poder como el que funciona en nuestra sociedad- es ser represivo y reprimir con particular atención las energías inútiles, la intensidad de los placeres y las conductas irregulares” (Foucault, 2004, p. 17) Foucault se adentra en los efectos que causan las nociones de poder sobre la agencia, específicamente en la docente. De esta forma, la novedad sobre la agencia docente radica en modelar a los individuos para que se vuelvan capaces de soportar las nuevas condiciones que se han creado, de tal manera que ellos mismos contribuyan con su comportamiento a que estas condiciones sean cada vez más duras y permanentes. Es decir, se ha fabricado este “sujeto docente de sí mismo” con la intención de crear un efecto en cadena para reproducir esta nueva idea de individuo, lo que Foucault mencionado por Bravo (2017), considera es que el docente pasa del sujeto sujetado al sujeto “autopoiético” (p.135). Un individuo que, como se dijo anteriormente, tiene que ser lo más eficaz posible, se tiene que mostrar totalmente entregado al trabajo, se tiene que ir perfeccionando con un aprendizaje continuo y tiene que aceptar la flexibilidad exigida por los cambios incesantes que imponen los retos educativos y en especial la enseñanza de una lengua que soporta cambios socio-culturales constantes.

Siguiendo la línea Laval y Dardot en el libro *La nueva razón del mundo* (2013), el sujeto tiene que trabajar en su propia eficacia, en la intensificación de su esfuerzo, como si esta conducta le fuese ordenada desde su interior, viniera de él mismo, sin necesidad de que alguien de fuera le exija. El nuevo sujeto tiene que ser un individuo que se encuentra en constante competición y que tiene que maximizar sus resultados; a la vez, tiene que exponerse a riesgos y asumir completamente la responsabilidad de los fracasos.

La agencia docente resultante de estas relaciones de poder se erige como un nuevo tipo de subjetividad que no coincide con la del profesor representativo del liberalismo clásico, aquel individuo constituido por intereses naturales y preestablecidos (memorístico, adaptado al trabajo repetitivo, sujeto a manuales politizados, etc.). La elección en él era una respuesta espontánea a estos intereses dados. En cambio, el individuo promovido por la gubernamentalidad necesita ser fabricado. El interés en la propia realización personal y su capacidad de elección sólo pueden brotar en un entorno adecuadamente programado, como explica Vázquez (2005) se trata de convertir el antiguo “ciudadano social” (un individuo dependiente e imposibilitado) en un individuo activo y auto responsable, capaz de sacar el máximo partido de sus recursos personales en la búsqueda de una auto enseñanza.

El objetivo se enfoca esencialmente en crear un individuo en armonía con el mundo de la docencia y, que, a la vez, se extienda al macrocosmos del mundo de la educación. Por lo tanto, la empatía, la positividad o la cooperación, no se buscan para garantizar felicidad, sino que se tratan de una estrategia. El nuevo sujeto docente deberá asumir estas propiedades para saber cómo ha de actuar frente a los poderes y así persuadirse de su encorsetamiento. Ser profesor de uno mismo significa

conseguir convertirse en el instrumento óptimo para alcanzar éxito en el aula y, por tanto, en la vida profesional.

Althusser (1969) explica que el desarrollo de las fuerzas productivas, tan enraizadas en el campo educativo, se enfocan no en las formaciones sociales serviles, sino en el aseguramiento de una producción por medio de un sistema educativo controlado. En este punto, el autor denuncia que la escuela está enfocada en una enseñanza de habilidades, en la que se distribuye la futura mano de obra en diferentes categorías y cualidades. Pero, además, junto a esta clasificación operaria en la escuela se enseña las reglas del buen uso, es decir, “de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está «destinado» a ocupar” (p. 6), se dirige al docente a enseñar reglas de moral preestablecidas, de conciencia cívica más no a ser feliz a través de un auto descubrimiento. Se genera el adultocentrismo que rompe con las relaciones naturales entre los jóvenes estudiantes con los adultos

Agencia y experiencia docente como avenidas de conocimiento educativo.

El aula se constituye en un escenario en el que interactúan una serie de variable. Los profesores se relacionan no sólo con los estudiantes sino con sus planificaciones, con los objetivos de la clase, con el currículo en sí, con la metodología, los materiales, en fin, una amplia gama de variables que se suscitan en el momento áulico. La comprensión de esta compleja relación se la puede abordar a partir de una mirada relacionante entre la agencia que el docente ha desarrollado en el transcurso de su vida y su práctica docente.

La idea de explorar la experiencia docente desde la perspectiva de la agencia evoca una alta cuota de subjetividad y complejidad, pues la actuación del *teacher* y su concepción sobre su práctica docente se verán influenciadas por su capacidad de agenciamiento, de respuesta ante cada momento educativo que se presente dentro del aula. Esta entramada relación agencia y práctica docente permitirá el surgimiento de una subjetividad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El reconocimiento a la buena práctica docente es igual de antiguo como el reconocimiento al papel que el maestro juega en dicha práctica. Sin duda, la buena práctica es trascendental en la mejora continua de los procesos educativos. Sin embargo, muy poco se ha dicho sobre el papel que juega la concepción que tenga el docente sobre su propia práctica, en una suerte de auto evaluación; y menos aún sobre cómo esta práctica puede verse influenciada por su capacidad de agenciamiento, su voluntad, su creatividad y hasta quizá por su deseo de manifestar su desapego a las normativas gubernamentales.

La agencia docente ha sido desdeñada en los procesos educativos, a pesar de que, durante la hora de clase, surgen muchos componentes psicológicos, sociológicos y cognitivos que el docente pone en marcha en base a sus propias creencias agenciales. Sin embargo, este tema, de flanco débil, no ha sido considerado en estudios y peor aún en las propuestas gubernamentales.

La agencia docente es un proceso muy alejado de lo pasivo, es un proceso dinámico que evoca cambios y se reestructura en el *self* del maestro y en el *self* de su práctica educativa. En este sentido, no se insta de ninguna manera al magiocentrismo, pero si se pretende reconocer que el docente, su práctica y su agencia se convierten en relaciones trascendentales en la enseñanza, y más aún en la enseñanza de una lengua extranjera.

Si se plantean interrogantes sobre ¿cómo ven los docentes los contenidos en inglés que deben enseñar? O ¿cómo perciben su práctica de enseñanza de la lengua extranjera?, ¿cómo consideran que aprenden los estudiantes? ¿Cómo perciben su conocimiento del inglés?, se aprecia que el proceso enseñanza-agencia merodea todo el quehacer educativo, pues el profesor esgrime su experiencia en base a sus creencias, historia de vida, identidad y otras variables agénticas.

En una suerte de azar, podríamos garantizar que los docentes mejor preparados o aquellos que escogieron la docencia por motivación propia serán los más capaces de ajustar su crecimiento profesional y realizar ajustes a sus actuaciones pedagógicas como una parte más de sus vidas, pero qué hay de aquellos que optaron por la enseñanza del inglés *through the back door*, aquellos que no poseen el conocimiento de la didáctica específica. Esta reflexión se visualizará en el espejo de una agencia plagada de experiencias pasadas y muy probablemente desemboque en dificultades sobre su práctica docente.

La mediación práctica docente-agencia vehiculiza los contenidos, objetivos, recursos con el devenir áulico de una manera diferente. Visitar los caminos de la relación agencia-práctica docente es adentrarse en el lado *oculto* del proceso educativo, pues implica un análisis sobre cómo los profesores han aprendido a enseñar y por otro lado cómo enseñan. Estos procesos interactúan y se comunican entre sí, de manera que surgen representaciones que evidentemente trascienden la práctica docente.

Para Foucault (1980) una mirada al presente con lentes en el pasado permite ubicar desequilibrios de poder que han calado en el desarrollo de agencia de un docente, quien evaluará su contexto educativo de forma activa en base a su historia de manera exhortando así su agencia más para ir más allá del rol establecido otorgando un sentido propio, una impronta ajustada al significado que otorgue a su práctica docente.

Conclusiones

De acuerdo a Porta y Yedaide (2016) el agenciamiento tiene que ver con la forma como el sujeto se implica en las actividades que ejecuta y cómo se vuelve un ente protagónico en las acciones que realiza, qué mejor hecho que la práctica docente para observar cómo el maestro de inglés se vuelve protagonista de su accionar en el qué hacer educativo.

Según Foucault (1997), el ser humano se desenvuelve dentro de un contexto histórico y social, o lo que él denomina genealogía narrativa. La esencia del hombre revela un contingente histórico en el

que existe, se desenvuelve, se oculta y des oculta, se interroga entre lo que es y la verdad que lo rodea. Para Foucault, existen tres nociones de importancia en el sí, o mejor dicho en el *self* de un docente. Estas tres nociones son las técnicas del sí, el cuidado del sí y la búsqueda de la verdad. Para esto, Foucault toma el concepto de técnicas de Heidegger. Para Heidegger (1994) la técnica puede ser considerada “un medio para alcanzar un fin o también una actividad humana” (p. 114), así la técnica permitirá “buscar la verdad” (p. 125) y esto llevará a ver el mundo desde una representación diferente.

De acuerdo a Foucault (1988), existen cuatro tipos de tecnologías o técnicas:

1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar los sentidos, y significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, conduciendo al hombre a la objetivación ; 4) tecnologías del yo, que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser...” (p.48). De esta forma, si un docente no se siente capacitado para realizar sus planificaciones, pero conoce que la política del plantel está supeditada al cumplimiento de tareas para la designación horaria, tendrá dos caminos para *abordar esta verdad* ante los supervisores y autoridades gubernamentales permite relucir su agencia. El docente podrá narrar su realidad o simplemente cerrar los ojos y cumplir. Esta decisión será el resultado del desarrollo agéntico del docente. De igual forma, si digamos que esta falta de capacitación trasciende a los estudiantes, ¿deberían los estudiantes *confesar esta verdad*? Tanto para los estudiantes como para los docentes, existen acciones que permiten la formación de *sí mismo*, procesos como el cuidado de sí, el conocimiento de uno mismo y la búsqueda de la verdad están involucrados en esta formación, procesos de marcan las respuestas a determinadas actuaciones y que resultan ser producto de agencia.

Foucault toma el principio greco-romano de *gnothi-sauton* que significa conocerse a sí mismo, preocuparse de sí. Estos procesos de auto preocupación se encuentran conectados a relaciones de poder que se constituyen en tecnologías de dominación, las cuales unidas a las propias tecnologías del yo forman lo que Foucault llama gobernabilidad (Foucault, 1988) cuyo único objetivo es la *formación* de individuos dóciles y útiles para la sociedad a través de una formación agéntica.

Para Foucault (1988), en todas las civilizaciones, el individuo posee procedimientos para mantener su identidad, su forma de ser a través de relaciones de autodomínio y autoconocimiento para alcanzar sus metas. De allí la interrogante que se plantea Foucault sobre ¿cómo gobernar cuando uno mismo es el objetivo, el instrumento y el objeto de esa gobernabilidad? Para Foucault, las elecciones de vida, la conducta, la formación de sí tienen una larga trayectoria histórica que se debe analizar a través de las relaciones de prohibición y de ocultamiento que se han suscitado en diferentes ámbitos históricos como es la religión, los gobiernos, la sociedad y el propio yo y que por lo tanto marcan la agencia humana y por ende la agencia docente. Los seres humanos se encuentran perennemente en un devenir de su propio ser, como agentes auto determinantes capaces de resistir

y desarrollar relaciones con uno mismo y de esta forma descifrarse así mismo a través de un enfrentamiento entre pensamiento y acciones, a suerte de una confesión reconoce no sólo al *pecado sino también al pecador, no solo el actuar sino también la agencia.*

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Málaga: Infoamérica.
- Apple, M. (1992). The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4–19. doi:10.3102/0013189x021007004
- Boticelli, S. (2015). La gubernamentalidad del estado en foucault: un problema moderno. *Praxis filosófica*. 42, 83-106
- Bravo, R. (2017). Agencia y “técnicas de sí”: apuntes sobre la virtud en Foucault. Dorsal. *Revista de Estudios Foucaultian* (2), 129-152.
- Calvert, L. (2016). The power of teacher agency: Why we must transform professional learning so that it really supports educator learning. *The Learning Forward Journal*, 37(2), 51-56.
- Campbel, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the “Black Box” of Personal Agency*. *Sociological Theory*. 27(4), 407-418, doi: 10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42, 183–190. doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x
- Casales, R. (2017). Una aproximación a la teoría leibniziana de la acción intencional desde su noción de máquina natural y su monadología. *Diánoia*, 62(78).
- Charles, D. (2017). Aristotle on agency. En *Oxford handbooks online*, pp: 1-31
- Davies, B. (1990). Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341-361. doi 10.1080/0142569900110306
- Ema, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea digital*. 5, 1-24.
- Fararo, T. (1999). Advances in generative structuralism: Structured agency and multilevel dynamics. *Journal of mathematical sociology*. 24(1), 1-64. doi: 10.1080/0022250X.1999.999022
- Foucault, M. (1980). Body/power. En Colin, G. (Ed). *Power/knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. Michel Foucault* (pp.55-63). New York: NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. En H. Dreyfus y Rabinow. P. (Eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208-226) University of Chicago press: Chicago.
- Foucault, M. (1988). Tecnologías del yo. En Cruz, M. (Ed). *Michel Foucault Tecnologías del yo y otros textos afines*, pp 45-86. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1997). Technologies of the self. En Rabinow, P. (Ed.) *Ethics, subjectivity and truth* (pp. 223-252). New York: New press

- Foucault, M. (2004) Historia de la sexualidad I. Mexico: Siglo XXI editores.
- Giddens, A. (1984). Elements of the theory of structuration. In *The constitution of society* (pp. 1-40). United Kingdom. Cambridge.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica en Conferencias y artículos. En (Francisco Soler y Jorge Acevedo, trads.) *Filosofía, ciencia y técnica* (pp. 113-148). Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Infinito, J. (2003). Ethical self-formation: a look at the later Foucault. *Educational Theory*, 53(2), 155-171. doi:10.1111/j.1741-5446.2003.00155.x
- Laval, C., y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. *Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, España: Gedisa.
- Marx, C. (1852). The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. *Die revolution*, pp 5-11.
- Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(106) pp. 123-141
- Porta, L. y Yedaide, M. (2016). El género como apuesta a la subversión epistémica y la restitución del agenciamiento político. Contra el desperdicio de la experiencia escolar. Kaplan, K. (Ed.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp.97-114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salinas, C., & Castro, A. (2010). Disrupting the Official Curriculum: Cultural Biography and the Curriculum Decision Making of Latino Preservice Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 38, 428 - 463.
- Sannino, A. (2012). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 838-844. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.021
- Spencer, C. (2016). Critical intentions and "care of the self:" reconsidering the role of agency in preservice teachers' thinking. *Journal of curriculum and teaching*. 5(1). doi:10.5430/jct.v5n1p1
- Sonu, D. (2012). Illusions of Compliance: Performing the Public and Hidden Transcripts of Social Justice Education in Neoliberal Times. *Curriculum Inquiry*, 42(2), p. 240-259. doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00592.x
- Vázquez, F. (2005). Empresarios de nosotros mismos biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal. *Anthropos*, 73-103.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., y Littleton, K. (2008). Teachers' Professional Identity Negotiations in Two Different Work Organisations. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 1(2), 131-148. doi: 10.1007/s12186-008-9008-z
- Vigo, A. (2012). Deliberación y decisión según Aristóteles. *Tópicos*, (43), 51-92.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. (Abellán, A.Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Wolosky, S. (2013). Foucault at School: Discipline, Education and Agency in Harry Potter. *Children's literature in education*. 45(4), p. 285-297, doi: 10.1007/s10583-013-9215-6

Zabala, M. y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*. 26(2), pp. 98-104, doi: 10.1016/S0212-6796(14)70024-6

¹ Sonia Magali Arteaga Correo es profesora de inglés de Cuenca, Ecuador. Tiene una Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y tiene su PhD en educación. Ha presentado investigaciones en eventos de Enseñanza del Inglés en Ecuador y el resto de América Latina. Tiene varias publicaciones en el campo de la educación y la enseñanza del inglés. Ha participado en varios procesos de revisión para diferentes universidades. Actualmente es coordinadora del departamento de idiomas de la Universidad del Azuay. marteaga@uazuay.edu.ec





ABEL MONASTEROLO / 2022

Socios

Madera policromada

Tejiendo redes en común-unidad: Reseña del Segundo Workshop Investigaciones-vidas en Educación

Mariana Paula Martino¹

El día 26 de abril de 2022, en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, se llevó a cabo el segundo workshop Investigaciones-vidas en Educación a cargo de la Dra. Rossana Godoy Lenz de la Universidad de la Serena (Chile) el Dr. Tiago Ribeiro del Instituto Nacional de Sordos (Brasil) y el Dr. Francisco Ramallo de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). En esta maravillosa red de investigación “enlazar las vivencias de lo íntimo, de lo propio, de la presencia de los afectos, de la erótica y el sentido vital subjetivo que se experimenta en lo que reconocemos como *investigación-vida* fue la práctica académica que se intencionó” (Godoy Lenz, Ribeiro y Ramallo). Con este propósito fue que dio comienzo el Segundo Workshop de Investigaciones-vidas en Educación.

Fue un encuentro vivido en común- unidad que dió la posibilidad de re-conocer como la Educación y la Investigación con-viven en unión perfecta con la vida. Con el recorrido de los tres conceptos analíticos: ***escuchar, conversar y constelar*** como procesos que nos desplazan a mundos posibles a través de vivencias de encuentro que habilitan la investigación. “*Escuchar, conversar y constelar*” surgen como momentos que se integran y entraman, afectos y cuerpos para valorar las voces de quienes estamos dentro del campo de la investigación en educación para poder ir al encuentro para constelar y experimentar ambientes de aprendizajes y aprender como gesto de investigación compartida.

Con una cálida bienvenida nos recibieron con un gran banquete para comenzar a sentirnos parte de este encuentro. Una mesa con sabores, olores, texturas nos invitó a comenzar a disfrutar...



En un primer momento entre aromas y un habitar sensible del lugar, la propuesta fue realizar un reconocimiento del espacio con el cuerpo, movimientos, música y silencio para poder encontrar-nos y sentir-nos. En una primera instancia la invitación fue a responder a un interrogante acerca del cuerpo con el que llegamos allí. El material disponible nos permitió poder expresar y crear en el lenguaje que deseáramos la respuesta a ese interrogante. Silencio, música y un ambiente de calma hicieron que me pudiera escuchar y sentir. En esa escucha tranquila descubrí algunas incomodidades de ese cuerpo que yo traía, un cuerpo confundido, incómodo, con ganas de florecer, un cuerpo que tiene deseos y que de a poco fue anclando raíces que hoy se ven fortalecidas. En una rueda de escucha amorosa cada participante compartió acerca de su vivencia y su sentir. En este fluir se generaron espacios de conversaciones, relatos, narraciones que nos conectaron y nos permitieron conocer un poco más de los otros, así como también seguir conociéndonos a nosotros mismos.

El segundo momento conectamos nuestros cuerpos para reconocer-nos en y con el otro, a través de la mirada, de los olores, texturas y del lugar que ocupan nuestros cuerpos y cómo habitamos con los otros un espacio compartido, de reflexión ligado a las emociones. Un momento de donde la apertura hacia los demás surgió espontáneamente, se tejieron conversaciones entorno a las sensaciones experimentadas por cada uno en los encuentros de nuestros cuerpos. Con algunas personas por primera vez compartía este espacio de manera presencial, ya que atravesados por la pandemia la virtualidad fue la posibilidad para estar conectados y vivir las experiencias compartidas de otra forma. Con otros/as compartía un espacio fuera del ámbito de la Universidad, en el que quedaba fuera el aula y la academia para dialogar de otra manera y con otros/ as me re-encontraba luego de compartir encuentros y vivencias a través de las pantallas durante ese momento que nos tocó vivir alejados, sin poder abrazarnos ni sentir los cuerpos cercanos. En este sentido tener la posibilidad de re-encontrarnos con los otros/as hizo que nuestra vivencia se trans-forme en una experiencia viva y sensible, llena de emociones que nos llevó a conectar la investigación con la vida.

Como cierre de esta jornada de la actividad final la propuesta fue buscar a través del lenguaje de la palabra escrita y de diferentes elementos de la naturaleza, constelaciones que las unieran para darle un sentido y un significado. Cada uno encontró en su camino las palabras que más resonaron para construir, descubrir y sentir que a partir de nuestras historias, de nuestras narrativas encontramos algo en común con la de los otros. Así se comenzaron a tejer estas redes en común- unidad entramándonos en las conversaciones en torno a las diferentes experiencias educativas de quienes participamos de este sentido encuentro. Esto nos dió la posibilidad de seguir pensando que la investigación es parte de la vida y que habitar la pedagogía también desde lo corporal, desde lo afectivo y a través de los diferentes lenguajes, nos permitió re-descubrir-nos en cada uno de los territorios que nos movemos y transitamos que todo aquello que nos atraviesa está conectado a las experiencias sentidas, de creación comunitaria y de aprendizaje.



Imagen de autor: II Workshop Investigaciones-vidas en Educación

¹ Mariana Paula Martino. Contacto: marianamartinounmdp@gmail.com

Educar en la unidad cuerpos-espíritus: Reseña del taller Éxtasis de las Cuerpas (Primera parte- Círculo rojo)

Luciana Torresel¹

El taller Éxtasis de las cuerpos (primera parte círculo rojo) a cargo de Mica Towers (Micaela Torres) se llevó a cabo el día viernes 22 de abril en el centro Cultural Victoria Ocampo-Villa Victoria en la ciudad de Mar del Plata. Su formato vivencial se inscribe en el marco del proyecto de extensión “Cuir en Educadores II: Maestría en Plastilina e Investigaciones Vidas en Educación” del Grupo de Extensión Pedagógica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo del taller fue (re)conocer la investigación a través de las sensaciones, emociones y vivencias percibidas en las cuerpos² a través de la danza, la música y el (con)tacto con otros y con la naturaleza. Así es como uno se convierte en artista del conocimiento que va creando durante una serie de prácticas evolutivas donde la investigación se vuelve holística ya que cuerpo, mente y espíritu son uno, en el aquí y ahora. Con los movimientos de las cuerpos, las frecuencias y sonoridades de la música, los momentos de quietud y la meditación se expanden los límites del goce y del placer tanto individual como colectivo de los participantes, trascendiendo los límites del tiempo y conectando con nuestros deseos y con quien realmente somos cuando nos sentimos libres, en un contexto donde el amor es la fuente de autoconocimiento.

Pretendo describir los aprendizajes que fui adquiriendo en los diferentes estadios del taller, reconociendo mi desarrollo personal como proceso y experiencia. Considero que la filosofía/teoría de aprendizaje propuesta brinda herramientas que como educadores/as podemos usar para sanar(nos) y reivindicar quienes somos. Como sostiene el budista Thich Nhat Hanh, es importante que los profesores se comprometan a atravesar el proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar ya que “la práctica del sanador, el terapeuta, el maestro o cualquier profesional de la ayuda debería ir dirigida en primera instancia a sí mismo, porque si quien ayuda es infeliz, no puede ayudar a muchas personas” (bell hooks, 2021; 37).



Imagen 1. Círculo rojo, fotografía de la autora.

Primer momento: Ser serenidad en tu corazón, verte en la belleza de una flor

El lugar, Villa Victoria Ocampo, es una mansión de madera (bungalow) de estilo inglés rodeada de diversos tipos de árboles y flores. Esta era la casa de veraneo de la escritora Victoria Ocampo, quien la heredó en la década del '20, y abrió sus puertas para amigos y escritores. De la misma manera, la mañana del día viernes 22 de abril, ingresé a este lugar como amiga y colega de la anfitriona Mica Towers. La percepción de las plantas, el ruido de los pájaros, la sensación del viento fresco sobre mi cara y luego la calidez de la madera en el interior hicieron que me desconectara de la vorágine cotidiana y que me entregara a la experiencia. En ese momento me di cuenta que muchas veces, los profesores, somos como robots pendientes de nuestro trabajo y de la lista interminable de tareas para hacer y se nos hace difícil tomarnos el tiempo para desconectarnos de lo mundano, de lo terrenal.



Imagen 2. Victoria Ocampo en su jardín, circa 1940. Archivo Villa Victoria

La primera tarea asignada fue recorrer el parque y recoger aquellos objetos naturales que nos llamaran la atención. A través de esta tarea, pude identificarme con las formas y colores que habitaban el espacio entendiendo que en ese momento *yo era naturaleza*, yo era parte de la madre Tierra. Por ejemplo, recogí una hoja otoñal y otra con distintos tonos de verdes, como objetos que simbolizaban la

aceptación de que estoy en constante cambio y que me renuevo como las hojas de los árboles, dejando atrás algunas cosas y abrazando los nuevos colores.

Luego ingresamos al salón cálido de madera, y entre los objetos que habíamos recolectado elegimos uno. Nos sentamos en el piso sobre una manta en forma de círculo y nos presentamos con ese objeto que habíamos elegido. En ese momento me sentí aceptada, escuchada y valorada, lo que me dio confianza en mí misma. Disfruté del sentido de pertenencia que se suscitó en mí e intuí que sería una gran mañana aprendizaje.

Para finalizar, desbloqueamos el chakra raíz o muladhara que se encuentra ubicado al final de la columna vertebral, entre el ano y los órganos sexuales. Imaginamos que un rayo de luz se expulsaba del chakra y atravesaba hacia abajo todas las capas de la Tierra, conectándose con el núcleo. Así es como me sentí en equilibrio, conectada con el entorno, segura y lista para continuar con el siguiente momento.

Segundo momento: Poco a poco fui entendiendo que más que amor, busco un disparador que me lo produzca dentro

¿Cómo se conecta el agua de afuera, con la sensibilidad de adentro? (Bidegain, 2019; 81). Muchas veces vamos por la vida buscando la aceptación y el amor de otras personas cuando el amor se encuentra dentro nuestro, quizá desconectado de nuestras prácticas cotidianas y por eso no lo sentimos. Esta mañana otoñal de abril, realizamos una meditación para conectar con nuestra fuente de amor, de divinidad, con nuestra esencia. Llevamos a cabo una desprogramación, que progresivamente nos fue llevando a través de diferentes sensaciones y emociones. En mi caso, la más significativa fue realizar una cuenta regresiva recordando quiénes éramos en los diferentes años de nuestra vida. Al verme en diferentes etapas, reviví instantes donde la emoción que sentí en esos momentos específicos se apoderaba de mi cuerpo. Tomé conciencia de quién era, de lo que fui atravesando a lo largo de mi vida y de todo el amor que había recibido. De esta forma, fui abriendo mis canales energéticos viajando por una dimensión donde pasado, presente y futuro se entremezclan y donde sentí mi naturaleza expansiva del querer y poder transformarme en amor puro. Renacer, con más amor, con más experiencia, teniendo más conciencia de quiénes somos.

Tercer momento: Ah, ternura. Ah, te cura.

Una vez finalizada la meditación, trabajamos de a tres. La actividad consistió en que una persona se relajara en el piso acostada con los ojos cerrados mientras las otras dos la acariciaban de manera muy sutil, brindándole cariño y amor. Mica nos dijo que podíamos marcar el límite si no nos sentíamos cómodos pero esto no fue necesario ya que, personalmente, con esta actividad me fui entregando poco a poco, conquistando los límites del miedo, inseguridad y desconfianza. Me sentí cuidada, querida y valorada por dos mujeres que estaban acariciándome dulcemente. Tomé conciencia de lo que el tacto con ellas me producía, una sensación de placer puro. Como sostiene Lorde (2017; 11): “lo erótico es un recurso que dentro de cada una de nosotras que descansa en un nivel profundamente femenino y espiritual, firmemente enraizado en el poder de sentimientos no expresados o no reconocidos”. Esta dosis de amor me potenció para la actividad siguiente.

Cuarto momento: Me guían los pasos

¿Qué son las fronteras geográficas en comparación con las humanas? (Bidegain, 2019; 81). La danza posibilita el uso del cuerpo como lenguaje expresivo de las emociones y sensaciones que se producen en nuestro interior. Con la música seleccionada por Mica, fuimos combinando armoniosamente movimientos para liberar nuestro espíritu. El éxtasis de la libertad de expresión fue cada vez mayor, contagiándonos de lo que la otredad proponía. La danza como recurso para manifestar las emociones a flor de piel: felicidad, amor, emoción, orgullo, neutralidad, vergüenza, miedo, ansiedad y tristeza. Sentirse capaz de (re)conocerse, expandirse, manifestarse. Sumergirse en un viaje donde nos sentimos habitantes de la Tierra, donde los movimientos trascienden la especie. Una danza “habitada y desbordada de otras vidas, tangibles y ficcionales, de microorganismos que se escabullen y burlan la vigilancia de lo humano” (Flores, 2019; 33). Sentirse parte del deseo colectivo del presente, donde un paso lleva a otro sin premeditarlo. Liberarse, sacarse la vergüenza del mandato, de la normalización, como gesto feminista. ¿Acaso no soy mujer? El baile como “lengua de señas, de gestos, de tropismos de la disidencia, del disturbio somático y del sabotaje epistémico, de las

interferencias a escala celular” (Flores, 2019; 17) Ser y dejar ser; nutrirse de quién (no) nos interpela; extasiarse en el goce del instante; liberarse, correr, saltar, brillar. ¡Volar! La danza como herramienta para quitarse las estructuras, para la (auto)investigación, para conocer(se) con más profundidad. Entender los movimientos, desde los de denuncia y protesta hasta los más sensuales y de goce. ¿Qué me dice mi cuerpo?, ¿qué necesito manifestar sin la palabra?, ¿qué información trae grabada mi cuerpo a partir de las vivencias y emociones históricas? Como bell hooks (2019; 12) argumenta, como educadores, es importante enseñar y pensar con el cuerpo, es decir, “involucrando todo el cuerpo en la acción, el nuestro y los del resto de los estudiantes, convocando las vivencias, las emociones”.

Quinto momento: Es tanto más simple caminar, si lo hago en tu compañía

Para cerrar el taller, salimos al parque a reflexionar acerca de lo que habíamos vivenciado durante los diferentes estadios. En primer lugar, realizamos un círculo rojo en el césped. Cada persona dibujó una parte del mismo simbolizando la unión y el aprendizaje compartido, capitalizando el poder del “compartir el goce, ya sea físico, emocional, espiritual o intelectual” ya que este “crea un puente entre las personas que puede ser la base para entender mejor aquello que no se comparte y disminuir el sentimiento de amenaza que provocan las diferencias” (Lorde, 2016; 14). En este momento, éramos un grupo unido por el círculo rojo que se había creado entre nosotres a partir de las emociones experimentadas. Entendimos que el grupo se fortalecía por nuestra presencia en él, y que en ese momento la vida nos había unido para ser parte de una utopía-éxtasis (Muñoz; 2019). En otras palabras, contribuimos a, como lo analiza López Seoane en el Prólogo de *Utopía Queer*, ese futuro aún no existente utópico, una forma de vida en un tiempo y espacio que todavía no llegó, pero que es imaginable y puede experimentarse a través de algunas manifestaciones culturales y prácticas como las que acabábamos de vivenciar. En esta experiencia, en este pliegue temporal que hizo posible el arte existe, existió y existirá “un futuro queer realmente existente en el presente” (Muñoz, 2019; 118).

El taller “El Éxtasis de las Cuerpas” fue una investigación pedagógica del ser orgánico, una metodología alternativa para investigar individual y colectivamente a partir del disfrute del placer. Su estructura y planeación didáctica logró movilizar el conocimiento de nuestro mundo interno (y externo) para poder apropiarlo y relacionarlo con nuestro ser-estar a partir del contacto con la naturaleza, con la otredad y con nuestras cuerpos. El trabajo a nivel grupal promovió el aprendizaje colaborativo al poder vislumbrar otras maneras de ser y habitar la Tierra, observando acerca de cómo les demás se relacionan consigo mismos, funcionando como espejos, y experimentando nuevas formas de relacionarnos con nosotres mismos, sitiéndonos acompañados. Escucharnos, (re)conocernos con un mismo sentir; sabernos nos empodera. Como educadora, este taller me recordó la importancia de, como diría Bell Hooks (2019; 35):

“participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes. Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas”.

Referencias bibliográficas

- Bidegain, C (2020) *Algo no funciona Cicatrices del silencio*. Buenos Aires, Argentina. Muchas nueces.
- Flores, V. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Hekht
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI,
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid, España. Capitán Swing Libros.
- Jung, C. G. (2020). *El libro rojo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El Hilo de Ariadna.
- Lorde, A. (2016). *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Ciudad de Córdoba, Argentina. Bocavulvaria Ediciones.
- Muñoz, JE. (2020). *Utopía Queer: El futuro y allí de la futuridad antinormativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Caja Negra.

¹ Profesora de Inglés en escuelas primarias y secundarias- Miembro del Grupo de Investigación GIIEFOD y Miembro del Grupo de Extensión Pedagógica, ambos pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: torresel.luciana@gmail.com

² Desde mi punto de vista, se cambia el masculino “cuerpo” por el femenino “cuerpa” para resaltar la conexión inescindible que existe entre el cuerpo, mente y espíritu en oposición a la mirada mundana del cuerpo que se usa en las ciencias. Otra lectura que hago desde una perspectiva feminista es que el cuerpo es apropiado por cada persona quien encuentra un sentido de pertenencia vinculado a la identidad de género.

¿Cómo formar docentes para enseñar hoy? Apuntes para la formación entorno a la belleza y la creatividad

Prof. Julia Fruttero¹

Alliaud, Andrea (2021) *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós Educación. (188 páginas)

El libro de Andrea Alliaud, como su nombre lo indica, es una recopilación de apuntes para la formación docente de hoy en día cuya intención es formar docentes creadores, protagonistas, artífices de su propio quehacer; artesanos de su oficio que irán aprendiendo y mejorando en su camino profesional.

Este libro está dividido en dos partes llamadas “Enseñar” y “Formar”. En el primer capítulo “De enseñanza y enseñanzas” de esta primera sección, la autora se refiere a la enseñanza como un oficio que deviene artesanía, recuperando una idea trabajada con anterioridad en *Los artesanos de la enseñanza* (Alliaud, 2017). La diferencia entre un maestro artesano y un docente es que el objeto de nuestro trabajo son sujetos y no objetos sobre los que se ejerce una habilidad manual. Nuestro oficio como docentes consiste en obrar sobre otros y con otros para que esos otros obren sobre si mismos, se formen, se transformen. Enseñar es abrir al mundo, es enriquecer su entorno, es invitar a los estudiantes a interesarse en el mundo. Eso debe ser realizado con amor, puesto que solo el amor por lo que se enseña puede causar deseo de aprender. Como dice Andrea Alliaud, la transmisión se produce por contagio. Es importante acompañar a los alumnos en ese proceso de aprender lo que enseñamos, hay que ayudarlos a que pueden interiorizar los saberes. Para eso debemos ir creando y recreando artesanalmente nuestras enseñanzas según las particularidades que se presenten. Enseñar hoy se trata justamente de eso, de inventar, probar, experimentar. Experimentar con la tecnología, con nuevas maneras de enseñar, para los tiempos que corren.

“Enseñar en tiempo presente” es el título del capítulo 2. La autora propone allí ver los problemas que se presentan hoy día como desafíos pedagógicos. Actualmente, la escuela recibe una multitud de demandas; se le pide mucho en cuanto a socialización, educación e instrucción. Ante tantos requerimientos, la escuela no tiene seguridad sobre lo que debe transmitir. Se le exige constantemente a esta maquinaria escolar de antaño, que ha perdido la fuerza de imposición que la caracterizaba y cuyo formato y estructura no ha cambiado, que se haga cargo de los nuevos desafíos pedagógicos que nos enfrentamos a diario. Así y todo, las escuelas, presenciales o virtuales como lo fueron en los años pasados y con las falencias ya mencionadas, siguen siendo un espacio de formación y transformación.



Pero eso sí, los actores a los que se forma y transforma son otros. Las juventudes de hoy son distintas a las que recordamos de años anteriores. ¿Cómo son? Suelen revelarse ante cualquier tipo de intervención adulta, preguntan, cuestionan, provocan, exigen explicaciones y hacen valer las marcas que los identifican. Hoy en las escuelas suele verse una división entre dos mundos: el de los estudiantes y el de los docentes. Muchos de estos últimos evocan a los alumnos de antes, viendo a los actuales como extraños que se muestran indiferentes hacia la escuela. Para ejemplificar lo mencionado, la autora hace referencia a escenas de películas, series y libros en los cuales se puede ver esta clara grieta. Entonces, si somos tan diferentes ¿cómo nos vinculamos? Hay que aproximarse y abrirse a lo desconocido, al enigma que aporta ese otro. Hay que recordar que siempre fue difícil y compleja la relación entre generaciones, no es algo nuevo. Es importante que los docentes consideremos lo que los estudiantes saben, lo que son capaces de hacer y nunca partir de las carencias o la desvalorización. Las juventudes a veces son denigradas por los adultos cuando se los considera desgastados o incivilizados y así y todo, luego del año de virtualidad, pedían volver a estar presencialmente en la escuela, volver al contacto afectivo físico. Enseñar hoy, después de años de gran incertidumbre, es probar, experimentar, crear, inventar, innovar, recrear en situación. Es también producir saber, es emprender una aventura, es reconocer y respetar, es colaborar.

El tercer capítulo, incluido en la segunda parte del libro, define a los grandes maestros: aquellos que están enamorados de lo que enseñan y que se recuerdan por lo que saben y por su generosidad para compartirlo. Es importante que los docentes podamos reconocer y juntar ideas de grandes maestros, imitarlas, asociarlas, ponerlas en práctica e incluso, muchas veces, fracasar en el intento. Y si es así, hay que volver a intentarlo, repetir, probar y trabajar sobre los errores junto con otros que nos acompañen y guíen en nuestros intentos de ir formándonos. Así es como aprendemos a enseñar: practicando, equivocándonos, experimentando y descubriendo. La autora propone a los docentes en formación confeccionar una caja de herramientas con materiales sobre el tratamiento de los contenidos, diversas metodologías para abordarlos, recursos, estilos, ejemplos de buenas y malas clases, recuerdos de clases, secretos, consejos de otros docentes. Compartir momentos mágicos cargados de misterio con otros docentes en formación es fundamental e inspirador.

En el cuarto capítulo la autora nombra, define y ejemplifica diversos dispositivos de formación docente como talleres, ateneos y seminarios. Los talleres siempre han sido un espacio de cohesión social en los que se analizan colectivamente los problemas propios de la enseñanza. Tienden a integrar los conocimientos formalizados en función de situaciones reales que luego pueden plasmarse en planificaciones, observaciones, relatos de experiencia y demás. En el caso de los ateneos, se presenta un emergente, se analiza y se elaboran diversas intervenciones para explorar en las aulas. Se trata de un espacio de aprendizaje grupal en el que los docentes buscan alternativas de enseñanza para situaciones singulares y desafiantes. Por último, los seminarios son de corte académico y se destinan al estudio de problemas relevantes para la formación profesional en torno a los cuales se discute y convoca a las prácticas. Sea cual sea el dispositivo que se utilice, lo importante es que se haga foco en cómo formar docentes creativos, creadores, innovadores y artesanos en su quehacer.

En el último apartado Andrea Alliaud nos invita a pensar la enseñanza como creación, como un entramado colectivo de enseñanzas que nos conecta con la belleza de lo que podemos producir en el aula y mucho más allá también.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. (2021) Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Buenos Aires: Paidós Educación.

Profesora de Inglés (UNMDP). Docente en nivel secundario y nivel superior.

Entre CuerpxGrupos. Reseña de una experiencia vital del taller “CuerpxGrupo: Entramados que sensibilizan y (per) (trans) forman la educación”

Paula Gaggini¹

El día sábado 11 de junio de 2022 en la ciudad de Miramar, fue llevado a cabo a cargo de Irina Errandonea² y Dolores Pazos³, el taller denominado: “CuerpxGrupo: Entramados que sensibilizan y (per) (trans) forman la educación”, en la Escuela Especial N° 501. Taller realizado en el marco del proyecto Cuir en educadores II: Maestría en Plastilina e Investigaciones de Vidas en Educación” del Grupo de extensión Pedagógica perteneciente a la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

La invitación del taller en mención, propone interrogarnos por el/ la cuerpx⁴ y el transitar de las sensibilidades que se suceden en el habitar cotidiano en las diferentes instituciones educativas. Cuerpx entendido como subjetividad y en el encuentro de los/as mismos/as, subjetividades que se vinculan de maneras inciertas e inesperadas.

Este taller representa un generoso un convite para interrogar (nos) por y con el cuerpx y el recorrido de sensibilidades que intervienen en el habitar cotidiano de las instituciones educativas y las huellas que dejan en nuestras subjetividades y el encuentro de intersubjetividades. Las talleristas invitan y potencian la indagación que ubica la lupa hacia el quehacer cotidiano, posibilitando las conexiones vinculares, la retroalimentación, la expansión que da lugar a la labor colectiva que provoca la construcción del “Cuerpxgrupo” como categoría principal. La grupalidad como contingencia de entramado para provocar a los espacios educativos en el reconocimiento de las diferentes maneras de quehacer docente se manifiesta y performa.

El taller propuso un recorrido reflejado en momentos en los cuáles fuimos desarrollando en conjunto una búsqueda personal-colectiva. En un primero momento nos ubicamos en ronda en una propuesta dónde el medio para compartir primeras sensaciones y percepciones con quiénes compartimos. El elemento mediador era un almohadón, que fue pasado de manera aleatoria en un compartir con otros/as, fueron surgiendo palabras entregadas desde el sentí-percibir aún en el desconocimiento de muchos/as de quiénes participaban del taller. Momento propicio para el primer reconocimiento de las primeras impresiones que se genera el encuentro incógnito. Tiempo y espacio propicio para reconocer nuestros conceptos previos, prejuicios, que nos pasa en un contexto donde nos reconocemos junto a otros/as, pero también donde las resistencias se hacen presentes.

En un segundo momento una interrogante nos convocó: ¿Quién sabe jugar a la mancha? Aquí muchos/as de los/as presentes en un momento de rememoración afectiva, reconocimos en nuestras propias infancias este juego. Todo un desafío jugar siendo adultos una recreación que posiblemente habíamos jugado de niños/as tantas veces. Disponer nuestra creatividad en el

compartir grupal-personal y dar lugar (otras) posibilidades para tejer vínculos improvisados y realizar acuerdos fugaces en común unidad.

Las siguientes actividades tuvieron a la caminata como “protagonista” y a partir de allí tres ejercicios se configuraron el movimiento, la detención, los acuerdos improvisados, rondas (co) creadas. Ejercicios donde la entrega fue genuina, desprovista de temor y sumamente cuidada de manera colectiva e individual a la vez. Descubrir y reconocer nuestro propio rostro en los ajenos para justamente desdibujar la figura individual y visualizar un cuerpo que se iba configurando en grupal. En este momento de movimiento también la palabra como susurro y los sonidos dieron lugar a nuevos encuentros corporales que iban dándose de manera incluso desvergonzada, confiada, atenta y cuidada entre quienes estábamos allí presentes.

El tercer momento, detuvo esa caminata para dar lugar a uno nuevo: un momento íntimo de calma donde la invitación fue recostarnos y viajar imaginariamente a una situación áulica del pasado, vernos desde una óptica invisible que se traslada en una línea imaginaria de tiempo y espacio. La calma después del movimiento fue el espacio posibilitador para ese paseo imaginario descubriendo las puertas de nuestras aulas de la infancia, recorrerla, (re) habitarla, (re) sentirla.

En lo personal, esta actividad de ensueño dirigido, fue sentida desde mi percepción consciente entramada a las actividades anteriores. Como corolario de todo aquello que experimenté anteriormente, posibilitó en encuentro con un momento de mi vida que tenía guardado en lo más profundo del Ser. Recordé y a la vez imaginé, se originó en ese momento la posibilidad de la creación imaginaria de una situación tan deseada e inconclusa en reconocimiento de aquellos temores de mi propia niña. Las lágrimas, el encuentro y el abrazo con mi propia niña se configuraron junto al poder compartir a ese grupo, que había dejado de ser tan individual como lo era al principio. Como si ese grupo fuera el destinatario de aquellas palabras que regalé con dolor y liberación a la vez.

Una conversación compartida donde la unión invisible se tradujo en sensaciones impensadas que nos conmovieron de manera individual y grupal. Ese compartir con los/as demás que nos regaló una (otro) espacio para alivianar cargas sensoriales y corporales que encuentran un punto en común y se abrazan de manera sensible sin necesidad del tacto. Conversación que encontró la oportunidad para desplazarse acogiendo a todos/as y cada uno/a. Este encuentro-taller ha permitido una (otra) manera que posibilita la apertura genuina hacia/con los/as demás, desabrigar (nos) desde lo más íntimo compartiendo propias marcas o huellas dolorosas, evidenciando incluso algunas que se encuentran ocultas o ignoradas. La posibilidad de sanar con otros/as y sabernos que en realidad no estamos solos/as, que somos parte de otros/as cuando disponemos que eso suceda y dejamos de ser uno/a para “ser grupo”: un “CuerpxGrupo”.



¹ Paula Gaggini es Estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Investigadora en formación del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y de Educación Superior y Profesionalización académica (GIESPA) e integrante del Grupo y Proyecto de Extensión Pedagógica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). paulagaggini@gmail.com

² Profesora de Artes en Teatro inicial, EGB y superior. Psicodramatista grupal de la multiplicidad. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) Participante del Grupo de Extensión Reescrituras en el campo de la educación: restitución de tramas vincularse entre niveles educativos y en/con la educación popular y del Grupo de Extensión Pedagógica, ambos radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo Electrónico: irusherran@gmail.com

³ Profesora de Teatro y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Participante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del grupo de extensión Pedagógica, ambos radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo Electrónico: doloresvictoriapazos@gmail.com.

⁴ Desde la propuesta, se cambia el masculino “cuerpo” por la x “cuerpx” desde una perspectiva que pueda integrar al/la cuerpx de la manera que es apropiado por cada persona, posibilitando sentido de pertenencia vinculado a la identidad de género, respetando esto es que decido conservar como proponen las autoras del taller.





ABEL MONASTEROLO / 2022

Nocturnidad
Madera policromada

La educación técnico profesional en la escuela secundaria. Desafíos, itinerarios y experiencias

Mariana Delgado,
Bibiana Misischia,
Mónica Delgado¹

Editorial

Este dossier presenta abordajes investigativos, en torno a experiencias, itinerarios, prácticas docentes, de enseñanza, expectativas, desafíos y nuevos umbrales para la escuela secundaria en la modalidad Técnico Profesional. Con foco en un nivel del Sistema Educativo, que se constituye en un derecho para lxs jóvenes de nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 (LEN) en un marco de obligatoriedad.

Un año antes, probablemente en la urgencia de reconstituir el circuito de educación técnica que había sido desconfigurado por la reforma educativa inscripta en la Ley Federal de Educación N°24.195/93, se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Su objeto será "regular y ordenar la educación técnico profesional en el nivel medio y superior no universitario y la Formación Profesional".

En el año 2009 se llevó a cabo, en el ámbito del Instituto Nacional de Educación Técnica, el primer Censo Nacional del último año de Educación Técnico Profesional. El mismo arrojó datos significativos sobre la población que asiste a las escuelas técnicas de gestión estatal y ofreció información sustantiva respecto del papel de las prácticas de acompañamiento institucionales en las trayectorias educativas de lxs jóvenes (Longobucco, 2011).

Las trayectorias, permiten enlazar las biografías con las condiciones institucionales, e identificar de qué manera esas condiciones intervienen en la producción de trayectorias escolares. Al observar las condiciones institucionales del Sistema Educativo, que son estructurantes de las trayectorias teóricas, tales como: organización por niveles, gradualidad del curriculum, duración anual de los grados, definición de edades de inicio y fin de obligatoriedad; podemos entender los problemas que atraviesa el nivel (Terigi, 2014).

Como toda realidad compleja, la *práctica docente* se forja en la intersección entre diferentes ámbitos: la actividad de enseñanza que realizan los docentes cotidianamente, las políticas educativas que definen instancias gubernamentales nacionales y provinciales) y la particularidad que estas prescripciones adquieren en las instituciones. Encontramos así, una actividad compleja, única e imprevista la cual, para ser analizada, ha de ser considerada en sus contextos económicos, políticos, sociales y culturales, donde esas prácticas adquieren significado.

Serán las políticas educativas y programas que buscan la inclusión de más jóvenes en la escuela secundaria, atendiendo a un enfoque de trayectorias, así como la producción, configuración de nuevas prácticas docentes y políticas de formación continua para lxs agentes que se

desempeñan en la escuela secundaria; las desencadenantes de tensiones sobre esa matriz selectiva que ha caracterizado históricamente al nivel secundario, desde los orígenes del sistema educativo.

Hace ya décadas que las instituciones educativas reclaman otros modos de encuentro porque las sociedades cambian, las adolescencias ocupan otros lugares, como sujetos de derechos y las familias que las albergan se configuran de modos distintos al del modelo tradicional. Hacer institución educativa reclama nuevas formas de organización, vínculos democráticos, posicionamientos adultos de escucha y mayor circulación de la palabra; reclama que se haga lugar a la pluralidad de voces que "tejen" a las instituciones todos los días, maneras concretas de verificar igualdad en cada trayectoria, de manera diversificada.

En el nivel secundario nos encontramos ante la institución que entra en diálogo con las juventudes, adolescencias contemporáneas y sus formas diversas de recorrerlas. Es el lugar privilegiado del encuentro entre diferencias, como espacio de experiencia y horizonte de expectativas, al decir de Koselleck (1993), saturadas de realidad, superpuestas e impregnadas unas con otras, para fundar nuevos acontecimientos.

Este dossier, presenta doce artículos, organizados en cuatro ejes. Los mismos ofrecen investigaciones narrativas sobre la formación docente. Propuestas ligadas a la articulación entre la modalidad técnico profesional y al mundo del trabajo para las juventudes-adolescencias. Además, encontramos investigaciones que recuperan prácticas docentes y de enseñanza en la escuela secundaria, pero también en la modalidad de Educación Técnico Profesional.

El primer eje denominado Educación y Trabajo, presenta: "**Los desafíos de la educación técnica y profesional: desempleo juvenil, economía informal, adicciones, nuevas tecnologías y democracia**" de Raúl Gagliardi. El autor recorre los grandes retos de la formación profesional docente, la inclusión de tecnologías, a partir de la identificación de aquellas problemáticas que transitan las juventudes y las dificultades que conlleva en los procesos de aprendizaje.

Otro trabajo del eje uno, se titula: "**Trayectorias laborales y educativas de participantes del Programa Envión-Podés durante 2019 -2021**", corresponde a una producción colectiva de Gastón Bordarampé, Armando Jugo Suárez, Paula La Rosa Toro, Marisol Quintans y Mariana Delgado. En el escrito, los autores analizan la incidencia de una política pública, en Villa Luzuriaga, desde las voces de participantes en su vínculo con las biografías y el lazo que las mismas encuentran, con la escuela secundaria y las proyecciones laborales.

El artículo que cierra este primer eje, "**Vinculación entre la escuela técnica y la inserción laboral de los jóvenes**", elaborado por Ricardo María Piñeyro Prins, Daniela Schneider, María Soledad Quintans y Rafael Abou Adal, analiza aquellas herramientas y capacidades con las que cuentan los estudiantes del último año de las distintas escuelas técnicas del Área Metropolitana de Buenos Aires para ingresar al mundo del trabajo.

El segundo grupo de trabajos, reunido en el eje: narrativas y formación docente, presenta el artículo "**Relatos, impresiones y subjetividad en la educación secundaria para jóvenes y adultos**", de Armando Jugo Suárez. El autor, recupera desde las voces de diversos actores

escolares, la gestación de un proyecto, y la experiencia que dejó el cursado del trayecto formativo en estudiantes de la articulación: Educación de Jóvenes y Adultos junto a la Formación Profesional. El estudio se focaliza en la primera cohorte, desarrollada entre los años 2014 y 2015 en la capital provincial de Santiago del Estero.

El trabajo, "**Formación de docentes técnicos. Un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Ensenada**", ha sido elaborado por Neyll Fabián Reuter y Sebastian Adolfo Trueba. Lxs autores presentan el avance de una investigación doctoral en la localidad de Ensenada, en dos establecimientos de la modalidad técnico profesional secundaria. Enuncian como horizonte de expectativa, que la producción promueva la investigación narrativa en su relación con la formación de docentes técnicos y la constitución de un campo que permita influir en políticas públicas en el sector.

El último trabajo del eje, "**Identidades profesionales de los docentes de taller en la escuela secundaria técnica argentina**", de María Marta Yedaide, Viviana Elisa Barnes Castilla y Rosario Barniú. Revisa las categorías identidad docente y maestro de habilidades prácticas en su vínculo con el saber docente y aquellos modos en que construye la "identidad" profesional, en una escuela técnica de Mar del Plata.

El tercer eje, pone el foco en las prácticas docentes en la escuela secundaria, las trayectorias escolares, y dos de ellos en el ciclo superior, de la modalidad de Educación Técnico Profesional. El primer desarrollo: "**Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria**", cuenta con el generoso aporte para este dossier, de Beatriz Greco. En esta oportunidad, la autora, reconceptualiza las trayectorias educativas, y la urgencia de su mirada. Propone cartografiar las instituciones para trazar/acompañar trayectorias, lo que constituye un trabajo artesanal que crea condiciones para instituciones educativas en transformación.

El siguiente escrito se titula "**Prácticas profesionalizantes de secundaria técnica en contexto de pandemia: tensiones entre formatos y sentidos formativos del campo**", y ha sido elaborado por José Antonio Pozzer, Ana María D'Andrea Recorre experiencias formativas en dos establecimientos de la especialidad "Informática profesional y personal" de Corrientes. Busca poner en diálogo la dimensión normativa de las prácticas profesionalizantes y las voces de actores involucrados, en la articulación escuela y medio socio productivo, en un contexto de excepcionalidad vivido desde el año 2020.

El tercer trabajo del eje, "**Prácticas docentes, en procesos institucionales de acompañamiento a las trayectorias de Estudiantes en situación de discapacidad, en la Educación Técnico Profesional secundaria**", ha sido producido por Mariana Delgado, Bibiana Mischia y Mónica Delgado. Una investigación socio educativa, que buscó abordar los avances y límites en las tendencias de cambio al interior de la modalidad en torno a los procesos de enseñanza junto a los acompañamientos de Esd y las prácticas docentes, en la localidad de Bariloche.

En el cuarto y último eje, se presentan tres recorridos investigativos ligados a prácticas de enseñanza, su inscripción en marcos normativos para la modalidad. Así en el primero,

"Evaluación de los aprendizajes en el Bachillerato Técnico ecuatoriano", de Luis Paúl Mantilla Chamorro, se propone una revisión de documentos normativos y técnicos ministeriales, para el estudio de concepciones, procesos y procedimientos de evaluación de los aprendizajes, en la modalidad técnico profesional del Sistema Educativo ecuatoriano.

Por otra parte, el artículo **"¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén"**, ha sido producido por Noemí Elena Bardelli y Juan Antonio Huertas Martínez. La misma busca describir, comparar y analizar la percepción que los estudiantes tienen acerca de los climas motivacionales de clase. Asimismo, evidenciar la relevancia de analizar desde un abordaje didáctico cuáles son las condiciones y las prácticas que favorecen las interacciones potenciadoras de la motivación para aprender en la formación para el trabajo.

El último artículo del dossier, incluido en el cuarto eje sobre prácticas de enseñanza, se titula, **"Las emociones en los saberes promovidos en la escuela secundaria técnica. Iniciativas, apropiaciones y resistencias en una modalidad orientada a la formación para el trabajo"**, de Verónica Millenaar, Eugenia Roberti. Una producción colectiva, que se orientó a identificar y analizar bajo qué fundamentos y con qué objetivos se introducen contenidos emocionales entre los saberes promovidos en la secundaria técnica de Argentina. Vislumbrando el avance y el alcance en nuestro país, en la modalidad técnico profesional secundaria, de la incorporación de la educación emocional como política educativa.

Los trabajos presentados en este dossier, alojan horizontes de expectativas que se entrecruzan con *trayectorias en movimiento*. Lxs autores identifican entre los desafíos, cierta invariancia del formato en la modalidad. El desafío de la inclusión de Estudiantes en situación de discapacidad como parte de su proyecto de vida e itinerario. El tratamiento de la Ley de ESI, el eje afectividad y la tensión con proyectos de educación emocional. Asimismo, la formación profesional y su vínculo con el mundo del trabajo, para acompañar los proyectos de vida desde las diversas formas de recorrer y ser jóvenes.

En este orden de ideas y para dar finalización a este apartado, se retoman los valiosos aportes de Greco (2022) para seguir acercándonos a la construcción de esos otros proyectos. Los cuales, antes, durante y después de la pandemia, continuaron haciendo escuela. Y post pandemia, pensaron ese retorno, a partir de revisiones de esas formas de habitar la materialidad de las instituciones, interrogando trayectorias que se sostuvieron y las que fueron interrumpidas. En esos movimientos, el detenimiento en andamiajes, intervenciones de lxs diversos actores institucionales y su articulación con las biografías de estudiantes en la educación técnico profesional secundaria.

Referencias bibliográficas

Greco, M B. (2022) La autoridad como práctica. Homo Sapiens.

Koselleck, R. (1993) Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Paidós

Longobucco, H. (2011) Censo nacional del último año de educación técnico profesional 2009. Ministerio de Educación de la Nación

Terigi, F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío de las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. En Marchesi, A; Blanco, R; Hernández, L. (comp.)

Documentos

Ley Federal de Educación 24195/93

Ley Nacional de Educación 26206/06

Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05

¹ Delgado Mariana Laura, Magíster en Educación (UNLP), Licenciada en Educación (UNRN) Profesora en Instituto de Formación Docente Bariloche. Investigadora en CEIRET. marianadelgado@educ.ar

Bibiana Sandra Mischia es Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Formación de formadores (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en Educación Especial. bmischia@unrn.edu.ar

Mónica Inés Delgado es Licenciada en Educación (UNRN), Profesora de Enseñanza Primaria (IFDC Bariloche), Diplomada en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO Argentina) midelgado1680@gmail.com

Bien te veo





ABEL MONASTEROLO / 2022

Bien te veo
Madera policromada

"Prácticas profesionalizantes de secundaria técnica en contexto de pandemia: tensiones entre formatos y sentidos formativos del campo"

"Professionalizing practices of technical secondary school in the context of a pandemic: tensions between formats and formative meanings of the field"

José Antonio Pozzer¹

Ana María D'Andrea²

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir y poner en discusión el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes (PP) para el sostenimiento de la continuidad pedagógica durante la pandemia del COVID-19, considerando las propuestas de la especialidad "Informática profesional y personal" de tres escuelas secundarias técnicas de Corrientes. Se parte desde una perspectiva conceptual que considera la construcción del campo de PP desde dos dimensiones: la política-normativa y la pedagógica-didáctica del sentido de la práctica en la formación. Así, desde una mirada multinivel se busca poner en diálogo lo normativo con las voces de los actores involucrados. Se identifican y analizan normas referidas a las PP en pandemia y los proyectos institucionales de PP de cada escuela, como así también, se realizan entrevistas a referentes jurisdiccionales, directivos y docentes de estos espacios. Este recorrido permite describir las experiencias de PP desarrolladas en un contexto de excepcionalidad, a partir de lo cual se ponen en discusión las adaptaciones realizadas, problematizando los alcances y los sentidos desde los cuales se construyen las PP en la formación de técnicos y las complejidades de la articulación escuela y medio socio productivo.

Palabras clave: Prácticas Profesionalizantes; educación secundaria técnica; pandemia

Abstract

The objective of this article is to describe and discuss the development of Professionalizing Practices (PP) for the maintenance of pedagogical continuity during the COVID-19 pandemic, considering the proposals of the specialty "Professional and personal computing" of three technical secondary schools of Corrientes. It starts from a conceptual perspective that considers the construction of the PP field from two dimensions: the political-normative and the pedagogical-didactic. Thus, from a multilevel perspective, it seeks to put the normative into dialogue with the voices of the actors involved. Regulations referring to PP in a pandemic and the institutional PP projects of each school are identified and analyzed, as well as interviews with jurisdictional leaders, managers and teachers of these spaces. This tour allows describing the experiences of PP developed in a context of exceptionality, from which the adaptations made are put into discussion, problematizing the scope and meanings from which the professionalizing practices in the training of technicians are built and the complexities of the articulation school and socio-productive environment.

Keywords: Professionalizing Practices; Technical Secondary Education; Pandemic

Introducción

Este artículo busca describir y poner en discusión el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes (PP) para el sostenimiento de la continuidad pedagógica durante la pandemia, considerando las propuestas de tres escuelas secundarias técnicas de la especialidad "Informática profesional y personal" en Corrientes.

A partir de la propagación del COVID-19, el Gobierno Nacional dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), lo cual implicó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo nacional, posicionándolo ante una situación inédita. En ese contexto, tanto a nivel nacional y jurisdiccional como institucional, se propusieron normativas y se desarrollaron recursos y estrategias que colaboraran y orientaran las condiciones para sostener la continuidad de los procesos educativos. La modalidad de Educación Técnico Profesional (ETP) ha adherido a ellos y ha formulado algunas normativas específicas referidas a espacios y tiempos propios de la modalidad, entre ellos, las PP.

Las PP se configuran como un campo particular dentro de la ETP. Articulan un conjunto de actividades que se integran y combinan intencionalmente para facilitar aprendizajes específicos que apuntan a poner en diálogo el perfil formativo con el mundo socio-productivo al cual se pretende aportar profesionales (Do Pico, 2013).

Algunos estudios previos (Riquelme et al., 2017; Fernández et al., 2021; Garino et al., 2021) dan cuenta de los múltiples desafíos que enfrentan para su consolidación como espacio con particularidades propias. Más allá del desarrollo del marco normativo nacional que orienta su organización, la concreción de las mismas queda supeditada a cada provincia, los contextos locales y a cada escuela. Desde allí, advierten la diferenciación de capacidades, recursos técnicos y económicos para traducir las orientaciones de la política educativa, y ello se refleja en la planificación, organización e implementación de prácticas a nivel institucional.

En función de esto, partimos del supuesto de que las PP en el contexto de pandemia -con ASPO, DISPO y virtualidad- han sido uno de los campos de formación más difíciles para sostener, tanto por las particularidades propias de un campo que aún está en "construcción", como por las diferentes situaciones y posibilidades de continuidad de cada escuela.

Frente a ello buscamos describir y poner en discusión las adaptaciones realizadas desde una mirada multinivel que pone en diálogo lo normativo con las voces de los actores involucrados en el proceso, nos preguntamos: ¿cómo se ha enfrentado la problemática generada por la pandemia en el campo de PP?, ¿cuáles han sido las estrategias propuestas y las seguidas para la continuidad del aprendizaje?, ¿qué aspectos del sentido de las PP entraron en tensión con la continuidad del servicio educativo? Concretamente, nos interesa identificar las adaptaciones y modificaciones que se produjeron en estos dispositivos de formación para la profesionalización en contexto de ASPO y DISPO.

Para avanzar en el análisis, se consideraron tres escuelas secundarias técnicas que tienen la oferta de la especialidad "Informática personal y profesional" en la ciudad de Corrientes. Para conocer sus propuestas, se revisaron las normativas sobre PP en pandemia y proyectos institucionales de PP, como así también, se realizaron entrevistas a referentes jurisdiccionales, directivos, docentes de PP y tutores externos.

Desarrollo

La construcción del campo de PP y su sentido formativo particular

Partimos de considerar a las PP desde dos dimensiones, que están en diálogo, la política-normativa y la pedagógica-didáctica del sentido de la práctica (Martínez et al., 2020).

Con el propósito de potenciar la formación para el trabajo, la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26058/05 propuso la reorganización y promoción del sistema de ETP argentino y, entre otras cuestiones, introdujo las PP como campo obligatorio que puede desarrollarse en diferentes entornos formativos. Fueron definidas como:

"aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo", (Argentina. ME. CFE, 2008, Res. N°47, p. 3-4)

La introducción de esta innovación en materia curricular planteó a las instituciones de ETP el desafío de vincularse de manera más estrecha con el entorno y con actores externos al sistema educativo. En algún punto se parte del supuesto de que, para mantener la actualización y vigencia de los contenidos formativos, es imprescindible que la escuela esté en contacto permanente con la realidad social y productiva, sus innovaciones y sus caducidades.

Do Pico (2013) señala que una PP no es igual a cualquier práctica. En primer lugar, para ser profesionalizante, debe estar alineada con el perfil profesional del egresado, produciendo una vinculación significativa entre la formación que da la escuela y los requerimientos del sector científico, tecnológico y socio-productivo. En segundo lugar, se deben diferenciar las PP del resto de la formación práctica de la ETP, que tienen una finalidad didáctica, pero no referencian a la totalidad de lo que implica el desempeño profesional.

De acuerdo con Zabalza (2013), el sentido de este tipo de espacios reside en la doble idea de integración curricular y de función formativa, como una pieza relevante del proceso que realizan los estudiantes, donde puedan enriquecer su formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia formativa en otros espacios vinculados al quehacer profesional.

De ese modo, abordaremos a las PP dentro del curriculum formativo de la ETP como un dispositivo pedagógico, donde se articulan un conjunto de actividades que se integran y combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje. Como dispositivo, refiere a la organización y uso de espacios y tiempos para alumnos/as y docentes, la secuenciación de las tareas, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares (Martínez et al., 2021).

Frente a este contexto, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) planteó algunos lineamientos para ordenar la implementación de las PP, y también desde el Consejo Federal de Educación (CFE) se consensuaron los criterios básicos sobre las cuales planificarse. Las prácticas pueden asumir diferentes tipos y formatos para su organización (estudio de casos, trabajo de campo, modelización, resolución de situaciones/problema, elaboración de hipótesis de trabajo, simulaciones, actividades experimentales, entre otros), llevarse a cabo en distintos entornos (como laboratorios, talleres, unidades productivas, entre otros); en todos los casos deben expresar con claridad los objetivos que se persiguen con su realización en función de la naturaleza del campo formativo al que pertenecen. Tienen carácter institucional y son planificadas, programadas y supervisadas por los equipos docentes.

Ahora bien, a partir de estas directrices, queda en manos de las jurisdicciones educativas el desarrollo de estos cambios curriculares. Aproximadamente a partir del 2010 las autoridades educativas comenzaron a desarrollar normativas jurisdiccionales reglamentando el desarrollo de las mismas y organizando lo referido a procedimientos administrativos, cargos docentes, articulación con el sector productivo, trabajo de los estudiantes dentro de la institución, entre otras. En el caso de la Provincia de Corrientes, se ha emitido la Resolución N° 612/11 que aprueba el documento base de Prácticas Profesionalizantes correspondiente al nivel secundario técnico, basada en el Documento de PP propuesto por el INET.

Sin embargo, es en el nivel micro -de la escuela-, donde las prácticas institucionales y las normativas que las regulan se encuentran en movimiento e imprimen modificaciones unas sobre otras (Riquelme et al., 2017; Maturo et al., 2018; Garino et al., 2021).

Estos procesos, que dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en que se produce la implementación, están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y pedagógicas, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de las prácticas escolares, trayectorias profesionales, expectativas y demandas educativas de los distintos sectores de la sociedad, etc., que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de las políticas educativas.

La ETP y las PP en pandemia

La alteración de la vida cotidiana por la emergencia sanitaria, llevó a tomar medidas a nivel familiar y social que protegieran la salud personal y colectiva, y también otras que sostuvieran

la actividad política, social, económica y cultural. Desde el sistema educativo se han propuesto una serie de medidas para sostener las actividades formativas a distancia.

El gobierno nacional y los provinciales empezaron a desplegar un conjunto de acciones tendientes a diseñar e implementar iniciativas para viabilizar la continuidad pedagógica, entendida como un modo de mantener el servicio educativo, en un nuevo contexto que alteró uno de los principales rasgos de la escuela moderna: la presencialidad (Terigi, 2020).

En ese marco, en general las estrategias se vincularon a un repertorio de recursos bastante similar: entornos virtuales (portales y plataformas); vías de interacción sincrónica y asincrónica entre docentes y alumnos/as; producción y distribución de materiales impresos, entre otros. Dichas estrategias tuvieron diferentes niveles de aplicabilidad conforme a la existencia de recursos, experiencia previa de trabajo en entornos virtuales, las condiciones de conectividad y disponibilidad de soportes digitales en los hogares y las condiciones de vida de las familias.

Algunas investigaciones sobre el sistema educativo en pandemia (Montesinos et al., 2021), señalan que la política educativa nacional de Continuidad Pedagógica implementada a partir de la declaración del ASPO, tuvo posibilidades de desarrollo diferenciadas, conforme a las condiciones preexistentes que las instituciones educativas y sus docentes tenían para afrontarla, como así también por las condiciones particulares que atravesaban a las familias. El acceso desigual a internet fue tan solo uno de los muchos problemas que enfrentó el sistema educativo (Álvarez et al., 2021).

A nivel de normativa nacional y jurisdiccional, Millenaar y Gabriel (2022) señalan que, para la secundaria técnica en pandemia, hubo una abundancia de instrumentos, pero que, en las mismas, se consideraron procesos y tendencias que ya se venían discutiendo de manera previa a la pandemia, o que incluso se aprobaron a nivel nacional de manera posterior a su implementación en ciertas jurisdicciones.

En particular, la continuidad de las PP ha sido considerada desde diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). En ellas se establecieron acuerdos sobre protocolos específicos para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP (Res. N°371/20); orientaciones y lineamientos para la evaluación, acreditación y graduación de los estudiantes del último año en contexto de pandemia; y formatos que pueden acreditarse como PP (Res. N° 379/20). Y el INET produjo un documento de apoyo sobre las PP (Rodríguez et al., 2020).

En Corrientes, la cartera educativa también dictó resoluciones específicas para la ETP y las PP vinculadas a la evaluación, los formatos posibles y las capacidades (Res. 3080/20), circulares que ampliaron la descripción de formatos de PP (Cir. 09/20) y sobre las PP y la terminalidad de los estudiantes del 7° año donde se consideraba la priorización del desarrollo de ciertas capacidades del perfil profesional y se disminuía el número de horas (Cir. 18/20).

En cuanto a las acciones para dar sistematicidad a la continuidad pedagógica se pueden mencionar la identificación de contenidos prioritarios; la redefinición de funciones de distintos perfiles escolares para acompañar a estudiantes y docentes en este contexto (preceptores,

coordinadores de curso, tutores, equipos de orientación); la activación de distintos dispositivos de acompañamiento ya existentes o nuevos para suplir el cierre de las escuelas: equipos de orientación, mesas de ayuda, reuniones institucionales, etc.; la producción de documentos orientadores de las acciones de continuidad pedagógica y su evaluación dirigidos a docentes; entre otras.

Características, formatos y modalidades de las PP analizadas

Las PP en el contexto de pandemia -con ASPO, DISPO y virtualidad- han sido uno de los campos de formación que mayores desafíos para sostener, por sus características específicas y por los recursos con que se contaban a nivel de cada institución y sus actores para la continuidad. Partiendo de que, en la ETP, las prácticas en general y la PP en particular no fueron pensadas ni diseñadas para contextos de enseñanza y aprendizaje virtuales y/o a distancia, la pandemia "impuso" condiciones de adaptación, que en algunos casos pudieron ser resueltas y en otros no.

"Hubo diferencias por Tecnicaturas, las "blandas", como Informática o Administración, tuvieron mayor facilidad, porque no requieren de un equipamiento con maquinarias específicas. En las "duras", por ejemplo, mecánica, fue más traumático todo, porque no se pudo llevar a cabo ningún tipo de práctica, ni de docente, ni de alumno. Ese tiempo perdido fue irrecuperable. Sobre todo, para los egresados de ese momento", (Técnico-docente de la DET, comunicación personal, 29 de abril de 2022)¹.

Los directivos y docentes de las EET reconocen que estos espacios fueron los que mayores desafíos tuvieron para su concreción en la virtualidad. No obstante la especialidad de Informática, ha sido señalada como una de las que mejor pudo adaptarse, tal vez porque sus docentes y estudiantes contaban con mayores capacidades para el uso de la computadora y ciertas herramientas TICs² que permitieron mantener algún tipo de comunicación y así continuar algún tipo de vínculo pedagógico a distancia. Sin embargo, más allá de la utilización de estos medios, se advierte la limitación de conocimientos específicos para la formulación de propuestas de formación virtuales, y fundamentalmente de recursos materiales básicos para afrontar el desarrollo de las mismas (Ramírez, 2021):

"La emergencia por COVID 19 orientó nuestro quehacer a definir y seleccionar un formato de PP, se realizaron encuentros virtuales con los alumnos de 7° año, enviando actividades teóricas, para ir adquiriendo capacidades de cómo trabajar en equipo, aprender a aprender para luego definir una necesidad o problema que se presenta actualmente en nuestra escuela, qué necesidad se puede resolver con ellos dentro de este espacio

¹ Acordamos mantener el anonimato de los entrevistados.

² Inicialmente el correo electrónico, drive, grupos de whatsapp o telegram y paulatinamente la incorporación de algunos entornos virtuales: classroom; plataforma de video llamada.

curricular (...) Para todos fue complicado, ni yo tenía internet en mi casa, hasta que pude conectar el servicio", (Docente de PP de EET A, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

"Nunca había dado una clase a través de una pantalla, a través de una cámara... nunca me había pasado. Intenté empezar a hacerlo como lo hacía acá en clase y me faltaban herramientas porque no me podía dar la vuelta y utilizar el pizarrón o por ahí hacia así (hace unos gestos) y me decían "no lo vemos profesor". Después, con el tiempo, fui aprendiendo a compartir los documentos, a... qué sé yo, toda esa cosa viste que la vas descubriendo a medida que te pasan. Para mí fue espectacular. Para mí, la verdad te digo, me cansé más ese año, que si hubiera estado trabajando acá en la escuela", (Docente de PP de la EET B, comunicación personal, 12 de mayo de 2022)

"Hubo grupos de estudiantes que prácticamente no tuvieron la posibilidad de conectarse porque no tenían los recursos para hacerlo (...) Les decía si una tiene conectividad para la clase sincrónica, hace una videollamada de WhatsApp con los otros compañeros para que ellas también escuchen la clase... "bueno sí profe voy a ver si consigo crédito"... lo que para algunos es por ahí muy natural para otros no lo es tanto. Así que bueno con esos chicos nos fuimos trancando, trancando, trancando, porque no había alternativas de contacto. Después surgió la alternativa de dejar trabajos en la escuela para que ellos fotocopian, se los lleven, pero con los de PP eso no era viable ¿fotocopia de qué les voy a dejar?", (Docente de PP de la EET C, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

Las limitaciones en torno a las condiciones y las estrategias para desarrollarlas en términos de capacidades, provisión de equipamiento y de conectividad -tanto de docentes como estudiantes-, y la posibilidad de vinculación con el contexto, y el acceso a espacios profesionales, indican puntos críticos para el desarrollo de las PP.

No obstante, identificamos en los casos estudiados el desarrollo de propuestas que se orientaron a formatos de proyectos didácticos institucionales y proyectos productivos (ver tabla Formatos de PP). Formalmente se orientan a la resolución de problemáticas y necesidades puntuales, implicando etapas de identificación, diseño y producción de un bien o prestación de un servicio que dé respuesta. Para lo cual se requiere que desde la distancia las capacidades básicas y las capacidades profesionales básicas y específicas se pongan en juego.

De ese modo, se alinean con las orientaciones para el desarrollo de las PP en pandemia (Res. N° 379/20 CFE; Circular 9/20 Dirección de Educación Secundaria Corrientes), aunque no se plantearon de manera contemporánea a la exigencia de la continuidad educativa, sino que se fueron construyendo paulatinamente y, en muchos casos, recuperando las experiencias que iban implementando algunas escuelas. Al respecto, es destacable que la continuidad de estos campos responde en gran medida a las iniciativas de los equipos docentes.

Formatos de PP		
	Pre pandemia	Durante 2020/21
EET A	Combinan pasantía externa con proyecto institucional de FP.	Proyecto didáctico institucional: diseño de página web escolar.
EET B	Combinan pasantías externas con proyectos productivos de hardware y software.	Proyecto productivo tecnológico sobre situaciones detectadas por estudiantes.
EET C	Combinan pasantías externas con proyectos institucionales de reparación.	Proyecto didáctico: mantenimiento y reparación de PC/notebook.
	Elaboración propia en base a documentos de PP y entrevistas.	

Revisando las experiencias concretas desarrolladas en cada una de las EET, si bien en todos los casos se orientaron al desarrollo de proyectos, identificamos diferencias de alcance y contenido entre los “didácticos institucionales” y el “productivo tecnológico”.

Los “proyectos didácticos institucionales” se concentraron en demandas específicas de servicio emergente o planteado desde la propia institución escolar:

“La pandemia nos complicó, veníamos bastante bien organizados con las PP haciendo pasantías y FP (...). En 2020, el peor año, se propuso el diseño y puesta en funcionamiento de página web y redes sociales de la escuela. Implicó que los alumnos realizaran una investigación y luego un desarrollo, que confeccionaran una página para que todas las personas tuvieran acceso a la historia de la escuela”, (Docente de PP de la EET A, comunicación personal, 4 de mayo de 2022)

“Fue todo un tema, pensar cómo hacer y buscar porque nosotros teníamos modelos y tipos ya prefijados en la normativa y ¿cómo hacíamos las prácticas ahora? (...) Les dije que pregunten al tío, a la mamá, al papá, al vecino, alguien tiene que tener una computadora que no le funcione, lo que sea ustedes consigan (...) Entonces en las clases sincrónicas hacíamos la parte de Hardware y Software: podían hacer el ruteo de un pen drive; cómo sería trabajar en Word, en Excel; cómo hacer el desarrollo de una página web, cuáles son los componentes, de qué manera. Bueno, podían buscar diferentes cosas que ellos hayan aprendido y mostrar (...) Se planteaban situaciones y se producía la retroalimentación que era el debate con sus compañeros”, (Docente de PP de la EET C, comunicación personal, 16 de mayo de 2022)

Estas experiencias tuvieron el valor de dar continuidad al vínculo educativo en un contexto de excepcionalidad e incertidumbre, aunque también puede advertirse que replicaron situaciones

y propuestas de actividades prácticas que pudieron desarrollarse en espacios de prácticas previas. El sentido profesionalizante, que distingue a las PP como espacio para la aproximación progresiva al campo del desempeño profesional y ocupacional, se asienta en el diálogo entre contextos, necesidades y problemáticas que son diferentes a situaciones "simuladas" por el ámbito escolar. Allí es donde algunos de estos proyectos de PP en pandemia pueden ponerse en discusión, en cuanto a su sentido profesionalizante ¿los estudiantes estuvieron en contacto con diferentes situaciones, problemáticas y con procesos que se involucran en el desempeño su profesión?

Por su parte, los "proyectos productivos" tenían cierto matiz de apuntar al desarrollo (diseño y ejecución) de propuestas que tuvieran algún tipo de correlato con demandas específicas que se vinculen con el perfil profesional:

"Un proyecto sobre alguna necesidad detectada por estudiantes, que integre la utilización de componentes tanto hardware como software. Ellos tenían que hacer el diseño de la pieza y después imprimirlo, la idea era las impresoras 3D. Como no teníamos acceso a la impresora, y no podíamos venir a la escuela (...) bueno tenemos esta contingencia ¿cómo la resuelven? Algunos tenían previsto hacer caños, impresiones de caños o conexiones de caños, las conexiones la tuvieron que suplir con cartón, por lo menos para hacer el prototipo. El proyecto era un dispenser de comida para gatos. Tenían vendida la idea y ellos necesitaban un prototipo para concretar la venta, pero tenían que llevar el prototipo para que les dieran el dinero para terminar con el prototipo. Uno de los chicos empezó a estudiar un software de diseño "Rhino 3D", lo que armó... te podías meter dentro hasta la parte de los engranajes que movía la tolva que depositaba el alimento en el caño y bueno después por gravedad caía en el plato ¡impresionante!", (Docente de PP de la EET B, comunicación personal, 12 de mayo de 2022).

Si bien todas las propuestas de PP apuntaron a alguna capacidad del perfil profesional de la Tecnicatura, las acciones se centraron en una visión instrumental y de aplicación práctica de técnicas aprendidas, aunque podría mostrar escasa vinculación al contexto del desempeño profesional. Ello es entendible, considerando las limitaciones impuestas por el contexto de pandemia, pero también ponen en tensión la naturaleza que debería mostrar la propuesta de PP como integradora y de vinculación con la comunidad y cultura del campo profesional de inserción.

En la pre pandemia estas EET venían avanzado en la construcción de espacios de PP que incluían diferentes experiencias formativas orientadas a la comprensión y actuación dentro del mundo laboral, donde sus estudiantes podían aplicar conocimientos y, fundamentalmente, vivenciaban un proceso de socialización desde el cual se representaban un posible futuro campo laboral y profesional. Justamente, ello es destacado por los docentes de estos campos:

"Las pasantías son súper necesarias, porque les enseña a ellos el verdadero entorno de trabajo, cumplen horario como acá, pero el entorno es diferente,

acá es como su casa y en las pasantías vos te vas a un lugar diferente (...) No sé si aprenden cosas distintas, pero sí de distintas maneras porque ahí hay otros profesionales. Y lo mismo les va a suceder en los trabajos a futuro, les exigen como si fueran profesionales, entonces la experiencia que ellos adquieren ahí es muy diferente y el enriquecimiento de sus conocimientos es mucho mejor", (Docente de PP de la EET, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

A partir de estos testimonios se visualiza que la práctica en el "mundo real" adquiere una visión particular, en tanto modo de formar relacionado con la socialización y el disciplinamiento para el trabajo.

En relación con la cuestión del campo de PP, además de la imposibilidad de acceso a lugares productivos externos, la pandemia y la continuidad en la virtualidad, obligaron al "traslado" del ámbito educativo al contexto de los hogares de cada estudiante. Las particularidades y dificultades que ello implicó, que en el caso de la ETP se pudieron agudizar por las limitaciones para la "simulación" de un entorno formativo y el acceso a los recursos materiales necesarios para poder desarrollar la práctica propuesta. Además del espacio, se plantearon problemas respecto al tiempo. Desde el campo de PP y sus docentes se destaca la programación y cumplimiento de la carga horaria (200 horas) asignadas al campo. Sin embargo, el contexto de pandemia, ha abierto una discusión sobre la cuestión del tiempo en el campo de PP. Desde otro grupo de docentes que trabajan con los estudiantes FinEsTec que "adeudan" las PP, se argumenta que las trayectorias formativas para el desarrollo de las capacidades profesionales no se condicen con el cumplimiento de un número de horas estándar:

"Nos fuimos encontrando con esta dificultad, el tema de los discursos de los docentes de las 200 horas, que querían hacer recursar a los estudiantes del 2020 en el 2021 y en el 2022. Cuando vos hablás del desarrollo de las capacidades las nociones del tiempo se rompen. Primero porque tenés que reconocer que todos los estudiantes transitan y tienen una trayectoria escolar real diferente, potenciada por este contexto de pandemia", (Docente tutor FINESTEC de la EET B, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).

Algunas normativas específicas (Circular 18/20 Dirección de Educación Secundaria Corrientes) plantearon que, en el marco del Programa de Terminalidad 2020, los estudiantes que cursaron los 7° años de las Escuelas Secundaria de la modalidad Técnico Profesional Técnicas, se priorice el desarrollo de las capacidades previstas para cada perfil profesional, en los tiempos que ello demande, teniendo como referencia el cumplimiento mínimo entre 70 y 100 horas.

En suma, hasta aquí advertimos que se priorizó la continuidad del acceso al servicio educativo en pandemia, adecuando formatos de PP, pero con una limitada revisión de su dimensión pedagógica, los saberes a los que accedieron los estudiantes y la relación de estas PP con el perfil profesional definido para la especialidad.

Las dificultades de vinculación de las PP agudizadas por la pandemia

El campo de PP se vincula hacia el interior de la escuela con los otros campos del diseño curricular (DC) y hacia el exterior, con el medio socio-productivo. Sin embargo, no todas las instituciones tienen aceitados los mecanismos de articulación con los otros campos del DC, previstos en los trayectos, desde los que tendrían que recuperar los contenidos. Un docente de PP de la EET B afirmaba: "Se llega al séptimo y tenemos que empezar de nuevo".

Durante la pandemia algunas instituciones reforzaron las relaciones con las otras especialidades de la escuela porque contaban con mayores conocimientos para utilizar los dispositivos para la educación a distancia. Además, aprovecharon las relaciones hacia adentro de la institución con los cursos de Formación Profesional.

En general, las vinculaciones con el sistema productivo que se realizaron antes de la pandemia dependían mayormente del conocimiento del campo y de los contactos que tenían los docentes de PP. Usualmente, eran otras instituciones educativas -otra escuela secundaria, algunas dependencias universitarias (Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales; Facultad de Medicina)-, instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación (Dirección de Títulos, Dirección de Educación Técnico-Profesional), el Ministerio de Coordinación y Planificación, Ministerio de Obras y Servicios Públicos (Dirección de Obras y Servicios Públicos), el Poder Judicial, la Dirección Provincial de Energía Eléctrica (DPEC).

Un problema que señalan los docentes es el autofinanciamiento que tienen que hacer los estudiantes de sus propias prácticas en seguro, movilidad, recursos y/o equipamiento.

"Cada estudiante se paga su seguro. Siempre fue así. Y nosotros también nos pagamos nuestro seguro. Antes salían \$60 y ahora sale como \$500 por mes. Entonces estamos viendo qué es lo que se hace, es una condición de obligación que tengan que hacer las Prácticas Profesionalizantes", (Docente de PP de la EET A, comunicación personal, 4 de mayo de 2022).

Otro factor que incide en la posibilidad de realizar pasantías externas es el número de plazas disponibles. Ya que, en general, no se puede enviar a todos los estudiantes de un curso al mismo tiempo. Entonces, lo que se realiza es una rotación. Y, si hay que definir un criterio, es el orden de mérito o la distancia del lugar de trabajo al domicilio.

"Entonces van rotando los grupos que van a pasantías y como teníamos varios lugares era más ágil, entonces con los chicos de los dos cursos íbamos cubriendo los puestos. Y la elección de los chicos la fijó la institución por orden de mérito", (Docente de PP de la EET B, comunicación personal, 12 de mayo de 2022).

"Cuando hay posibilidades en distintos lugares se distribuyen generalmente de acuerdo a la distancia, porque acordate que ellos no tienen movilidad, no hay dinero para que se muevan. Entonces si vos tenés una pasantía en el Barrio Quintana y vivís en el Quintana, andá ahí", (Docente de PP de la EET A, comunicación personal, 4 de mayo de 2022).

En síntesis, antes de la pandemia ya eran difíciles los vínculos con el sistema productivo. No había prácticas externas en empresas. Durante el 2020, las prácticas se realizaron a distancia y en articulación con otros campos del DC. El 2021, año que se caracterizó por un trabajo en burbujas intermitente (hubo idas y vueltas a la escuela en función de los contagios y un período extenso de aislamiento entre mayo y agosto), las prácticas con las instituciones externas empezaron a realizarse mínimamente, con todos los recaudos previstos en los protocolos de protección (Ver Tabla Vinculaciones de PP).

Escuelas	Prepandemia	2020	2021
EET A	Otros campos del DC		Otros campos del DC
	Otras instituciones educativas	Otros campos del DC	Otras especialidades de la carrera
	Instituciones gubernamentales	Otras especialidades de la carrera	Cursos de FP
	Otras instituciones educativas		
EET B	Instituciones gubernamentales	-	-
	Otros campos del DC		
	Otras instituciones educativas	Otros campos del DC	Otros campos del DC
EET C	Instituciones gubernamentales	Otras instituciones educativas	Otras instituciones educativas

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental y entrevistas.

En general, los informantes del medio productivo local que fueron consultados declararon no tener relaciones con el sistema educativo obligatorio, no conocer las especialidades de las escuelas secundarias técnicas, las certificaciones de los centros de formación profesional ni las titulaciones de las tecnicaturas superiores.

Asimismo, al informarles sobre las funciones y subfunciones que caracterizaban al perfil profesional del técnico en Informática Profesional y Personal, sostuvieron que estaban muy desactualizadas porque, por un lado, se hacía más hincapié en un perfil laboral vinculado al hardware cuando la demanda era de desarrolladores de software y, por otro, porque los contenidos eran de hace más de 15 años.

Algunos tutores externos que recibían pasantes antes de la pandemia también advirtieron que no conocían el perfil de la especialidad y, cuando les fueron leídas las funciones y subfunciones, observaron que los pasantes que recibían no contaban con todas esas capacidades.

“Sería buenísimo que puedan dar todo esto, para su perfil profesional. Pero la verdad no creo que ellas puedan hacer eso, ‘recuperar archivos dañados’,

eso lo hago yo con toda la experiencia", (Tutora externa de la EET C, comunicación personal, 10 de junio de 2022)

Los funcionarios y técnicos de la Dirección de Educación Técnica reconocen que los contenidos de los diseños curriculares tuvieron que haberse revisado hace algunos años ya que los diagnósticos y marcos referenciales fueron discutidos y aprobados en 2007.

"De acuerdo a la LETP, se establece que esos marcos de referencia deben ser revisados cada diez años. Es algo que venimos bregando desde el año 2017. Porque los marcos de referencia de la mayoría de las tecnicaturas que se dictan en el país fueron aprobados en el 2007. Este año se volvió a insistir en que se revise. No solamente por la caducidad que indica la ley, sino también por los avances tecnológicos y científicos que se están produciendo a nivel mundial, y esto implica una demanda por parte del sector socio productivo, la de actualización", (Funcionario de la DET, comunicación personal, 29 de mayo de 2022).

Como se puede observar, se evidencia una falta de diálogo entre el sistema educativo y el sector socio productivo local. La LETP propone como estrategia instancias que apuntan a su institucionalización. La implementación del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP) -a nivel federal-, los consejos provinciales (COPETyP) -a nivel jurisdiccional-, redes y foros sectoriales, están orientados a generar alianzas entre estos actores tendientes a construir consensos, conciliar intereses y articular compromisos en la materia. La experiencia a nivel internacional, y también local, en otros sectores productivos ha mostrado que la participación e intervención conjunta en el análisis del sector y la generación de propuestas formativas y su implementación es factible.

Conclusiones

Este trabajo buscó describir y poner en discusión las PP que se realizaron durante la pandemia COVID-19 en la especialidad de "Informática profesional y personal" a partir de las experiencias de tres EET de la ciudad de Corrientes. La situación inédita de suspensión de clases presenciales, dada por la propagación del coronavirus, demandó el desarrollo de estrategias para sostener la continuidad de los procesos educativos. En ese marco, específicamente identificamos las adaptaciones realizadas en las PP, desde una mirada multinivel que puso en diálogo lo normativo con las voces de los actores involucrados en su desarrollo (referentes de la modalidad, directivos y docentes).

A nivel normativo se han producido numerosos instrumentos sobre contenidos prioritarios, redefinición de funciones de los distintos perfiles escolares, activación de dispositivos de acompañamiento; producción de documentos orientadores; protocolos para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP; orientaciones y lineamientos para la evaluación, acreditación y graduación de los estudiantes, en general, y de los del último año, en particular; y formatos que pueden acreditarse como PP. La jurisdicción acompañó la normativa nacional, en

algunos casos la adaptó a sus características y en otros se adelantó dada la urgencia de la situación.

En este marco general, el sostenimiento de las PP en pandemia -con ASPO, DISPO y virtualidad- ha implicado numerosos desafíos. Sin embargo, las experiencias institucionales, muestran que la especialidad de Informática Profesional y Personal fue de las que mejor pudo adaptarse, ya que sus docentes y estudiantes tenían contacto con ciertas herramientas tecnológicas que colaboraron para la virtualidad. No obstante, también se advirtió que se carecían de conocimientos para la educación a distancia, así como elementos para la conformación de entornos formativos.

En la prepandemia, estas EET venían avanzado en la construcción del campo de PP que incluían diferentes formatos y experiencias formativas que se complementaban y orientaban a la comprensión y actuación dentro del mundo laboral, donde sus estudiantes podían aplicar conocimientos y, fundamentalmente, vivenciaban un proceso de socialización desde el cual se representaba un posible futuro campo laboral y profesional. En el 2020, ante la imposibilidad de realizar prácticas externas (pasantías), identificamos el desarrollo de propuestas que se orientaron a formatos de proyectos didácticos institucionales, en algunos casos con cierta orientación hacia lo productivo.

En cuanto a las estrategias pedagógicas para la continuidad de las PP, en las tres escuelas se adoptaron similares acciones, recurriendo principalmente al desarrollo de clases virtuales sincrónicas y otras no sincrónicas mediante la provisión de materiales y guías-consignas de actividades compartidos por diferentes medios. De este modo, no solo se adaptaron los formatos de PP y las estrategias, sino también el contexto de formación en la virtualidad, donde ya no es el ámbito escolar o el laboral/profesional, sino que se produjo una migración a cada uno de los hogares de los estudiantes, con los recursos y herramientas que allí podían disponerse.

Hasta aquí podemos afirmar que se priorizó la continuidad del acceso al servicio educativo en pandemia y ello incluyó la realización de las PP. Las EET y sus docentes hicieron importantes esfuerzos buscando y proponiendo experiencias que adecúen los formatos de PP, recursos, espacios y tiempos.

No obstante, discutimos la limitada revisión respecto de los alcances y sentidos de los espacios de PP y su relación con el perfil profesional definido para la especialidad. En relación con ello, decíamos antes que las PP, aún son espacios en construcción, donde los sentidos de la práctica en este campo, aún permanecen fuertemente asociados a un saber hacer más próximo al ámbito escolar. En parte ello encuentra sustento en las dificultades de establecer vínculos con el sistema socio-productivo en que se insertan estas escuelas. En general, antes de la pandemia las limitadas experiencias de articulación existentes dependían mayormente de acciones individuales de los docentes, muy valoradas, pero que necesitan mayor grado de sistematización a nivel de la ETP jurisdiccional.

En particular, advertimos la inexistencia de relaciones con el sector socio productivo local vinculado a las actividades de software y servicios informáticos. Desde allí se identifican aspectos que proporcionan información para la toma de decisiones educativas vinculadas a la

oferta de perfiles y campos de profesionales técnicos (secundario, superior y FP), la actualización curricular, y la potencialidad de espacios de trabajo conjunto que aportarían al desarrollo de la actividad educativa y del campo socio-profesional-laboral local.

En suma, los resultados presentados dan cuenta de las actividades que realizaron las EET estudiadas en relación con sus propuestas de PP en pandemia, con los logros y las tensiones que emergieron de en pos de sostener la educación a distancia.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, J., Labraña, J. & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 11-38. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.001>
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. CFE (2008). *Resolución N° 47. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08.pdf>
- Argentina. MEN. CFE. (2020). *Resolución N° 371. Protocolo Específico y recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos)*. Buenos Aires. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_res_cfe_etp_371_if-2020-68303695-apn-sgcfeme.pdf
- Argentina. MEN. CFE (2020). *Resol. N° 379. Orientaciones específicas para la Educación Secundaria Técnica en Contexto de Pandemia*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_379_criterios_etp_if-2020-76570534-apn-sgcfeme.pdf
- Argentina. Poder Legislativo (2005). *Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26058*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Corrientes. Ministerio de Educación (2011). *Resolución N° 612. Prácticas Profesionalizantes correspondientes al nivel secundario*. Corrientes.
- Corrientes. Ministerio de Educación (2020). *Resolución N° 3080. Plan Estratégico Educativo. Anexo V. Educación Técnico- Profesional*. Corrientes.
- Corrientes. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2020). *Circular N° 9. Las Prácticas Profesionalizantes de la ETP en el marco de la emergencia sanitaria*. Corrientes.
- Corrientes. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2020). *Circular N° 18. Las Prácticas Profesionalizantes en el marco del programa provincial de Terminalidad 2020*. Corrientes.
- Corrientes. Ministerio de Educación (2021) *La educación en cifras. Año 2021*. Corrientes.

- Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Bs.As.: Asociación Empresaria Argentina. Recuperado de [https://issuu.com/empresaescuela/docs/trabajo_pp_aea - versi n publicaci](https://issuu.com/empresaescuela/docs/trabajo_pp_aea_-_versi_n_publicaci)
- Fernández, N., Ganem, M. J., Sáez, D. S. & Maturo, Y. (2022). Las prácticas profesionalizantes. Su puesta en acto en tres provincias argentinas. En: Martínez, S. & Garino, D. (Comp.) (2021). *Investigaciones en la Educación Técnico-Profesional en Argentina: Saberes, prácticas y experiencias*. Buenos Aires: Teseo.
- Garino, D., Miñana, G. & Saez D. S. (2021) Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En: Martínez, S. & Garino, D. (Comp.) *Investigaciones en Educación Técnico Profesional en Argentina. Saberes, Prácticas y Experiencias*. Buenos Aires: Teseo.
- Martínez, S., Garino, D. & Fernández N. (2020) Escuela secundaria y formación para el trabajo en Argentina: políticas y saberes en disputa. *Revista de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 841-866. Recuperado de <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- Martínez, S. & Garino, D. (Comp.) (2021) *Investigaciones en Educación Técnico Profesional en Argentina. Saberes, Prácticas y Experiencias*. Buenos Aires: Teseo.
- Maturo, Y., Fernández, N., Ganem, M. J. & Sáez, D. S. (2018). Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro. *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural*. Buenos Aires. Recuperado de https://www.academia.edu/40999269/LAS_PR%C3%81CTICAS_PROFESIONALIZANTES_EN_LA_ESCUELA_T%C3%89CNICA_APROXIMACIONES_COMPARADAS_ENTRE_C%C3%93RDOBA_NEQUEN_Y_R%C3%8DO_NEGRO
- Millenaar, V. & Gabriel, N. L. (2022). La normativa educativa en pandemia: entre la urgencia de reglamentación y la necesidad de innovación. El caso de la secundaria técnico-profesional. *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La Investigación Educativa en el nuevo escenario regional-global: Tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*. Organizado por la Sociedad Argentina de Investigación Educativa. Buenos Aires. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1AnsfzQvCw1cYrNDI6KFU8bBklE_chk3B/view?usp=sharing
- Montesinos, M. P., Ambao, C., Morello, P., Otero, M., Paredes, D., Santos Souza, A. & Schoo, S. (2021). *Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio*. Buenos Aires, MEN. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>
- Ramírez, M. M. (2021). El impacto de la pandemia en las Prácticas Profesionalizantes. El caso de una escuela secundaria técnica de Corrientes. *IV Congreso Regional de Estudios del Trabajo NEA*. Resistencia, UNNE.
- Riquelme, G. C. y otros (2017). Relevamiento de Prácticas Profesionalizantes en Escuelas Secundarias Técnicas. En: Argentina. MEN. INET (2019). *La ETP investiga. Resultados de investigaciones INET 2017*. Buenos Aires, INET. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf
- Rodríguez, L., Cassagne, M. & Buccolini, J. (2020). *Las Prácticas Profesionalizantes en el contexto de pandemia*. Buenos Aires, INET, Dirección Nacional de Enseñanza Técnico-Profesional.

Recuperado de <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/Las-Practicas-Profesionalizantes-en-el-contexto-de-Pandemia-Documento-I.N.E.T.-.Mayo-2020.pdf>

Terigi, F. (2021). Escolarización y pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, (11), e039. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

Zabalza, M. (2013) El prácticum como contexto de aprendizaje. En Muñoz Carril, P.C. *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.

¹ José Antonio Pozzer es Docente e investigador de la Universidad Nacional del Nordeste. Licenciado en Relaciones Laborales. Especialista en Docencia de la Educación Superior. Candidato al título de Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. japozzer@gmail.com

² Ana María D'Andrea es Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Doctora en Antropología Social. Docente-investigadora de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Responsable del Área de Investigación de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. anadandrea@gmail.com

Trayectorias laborales y educativas de participantes del Programa ENVIÓN-PODÉS durante 2019 -2021

Labor and educational trajectories of participants of the ENVIÓN-PODÉS Program during 2019 -2021

Gastón Bordarampé,
Armando Jugo Suárez,
Paula La Rosa Toro,
Marisol Quintans,
Mariana Delgado¹

Resumen

En los momentos en que nuestro país transita por periodos de crisis económica y caída del empleo, el sector que históricamente se vio más afectado fue, y todavía es, la Juventud (Salvia y Tuñón, 2005). La crisis económica actual no es la excepción, el desempleo afecta al 21,2% (INDEC, 2020) de los/as jóvenes del Gran Buenos Aires dificultando la posibilidad de estos de conseguir un trabajo. En este contexto adverso, los tramos biográficos se vuelven inestables, las transiciones e itinerarios impredecibles y las decisiones de los/as jóvenes se ven condicionadas por factores externos a su voluntad. Las llamadas políticas de juventud vienen a abordar estas problemáticas. Buscando que los itinerarios laborales y educativos y las diferentes transiciones que atraviesa un/a joven en su vida sean las mejores posibles. Una de ellas es el programa ENVIÓN-PODÉS de la Provincia de Buenos Aires.

Se utilizarán métodos de recolección de datos de carácter cualitativo. Se entrevistará a jóvenes que participaron del programa con la finalidad de responder a la pregunta ¿Cómo son los itinerarios, transiciones y proyecciones laborales y educativas de jóvenes de entre 20 a 26 años del barrio de Villa Luzuriaga, Partido de la Matanza, entre 2019 y 2021, que, en su adolescencia, hayan participado del Programa Envión - Podés?

Palabras clave: biografías juveniles; precarización laboral; itinerarios educativos y laborales; programa ENVIÓN-PODÉS; juventudes.

Abstract

At a time when our country is going through periods of economic crisis and falling employment, the sector that historically was most affected was, and still is, Youth (Salvia & Tuñón, 2005). The current economic crisis is no exception, unemployment affects 21.2% (INDEC, 2020) of young people in Greater Buenos Aires, making it difficult for them to get a job. In this adverse context, the biographical sections become unstable, the transitions and itineraries unpredictable and the decisions of the young people are conditioned by factors external to their will. The so-called youth policies come to address these problems. Seeking that the work and educational

itineraries and the different transitions that a young person goes through in their life are the best possible. One of them is the ENVIÓN-PODÉS program of the Province of Buenos Aires.

Qualitative data collection methods will be used. People who participated in the program will be interviewed and a non-participant observation will also be carried out.

Keywords: youth studies; youth biographies; precarious employment; work and educational; ENVIÓN-PODÉS program.

Introducción

Desde que se comenzó a hablar de juventud, primero como grupo etario de transición a la adultez, después como generación, y por último como tramo biográfico, siempre fue difícil generar una definición de la misma (Bendit y Miranda, 2017). A medida que se fueron sucediendo estos tres enfoques epistemológicos de la juventud, las concepciones fueron cambiando. Dentro del paradigma/enfoque estructural-funcionalista la juventud fue concebida como un período de transición, conocido como moratoria social, en el cual el o la joven transitaban linealmente un período en el cual desarrollaba una identidad propia, una autonomía y una autorregulación hasta alcanzar un rol social determinado y así completar la transición a la adultez.

La primera se caracterizaba por haber desarrollado una madurez física similar a la del adulto pero sin las responsabilidades y el rol social que cumple el mismo. (Casal, García y Merino, 2015). La segunda concepción como generación, desde un enfoque culturalista; se ve a la juventud como la contracultura, generadora del cambio social. Esta etapa es vista desde el enfoque de la sociología del conflicto como una etapa de conflicto entre la juventud y la adultez. El tercer enfoque es el biográfico, centrado en el recorrido de cada persona frente a lo disponible: instituciones, normas y contextos. La edad de una persona está asociada, más allá de lo biológico, a un sistema normativo. Bajo estos contextos y estructuras preestablecidas, se pretende estudiar cómo se desarrollan los/as jóvenes con las situaciones dadas (Casal et al, 2006). El enfoque biográfico busca un acercamiento a los actores, entender a la juventud como un tramo biográfico en la vida de las personas. Se aproxima a una definición de la juventud diciendo que es un proceso social de autonomía económica y emancipación familiar plena que concluye con el acceso a un domicilio propio (Casal, García y Merino, 2015).

Este enfoque tiene en cuenta varios el concepto de “itinerarios como vía socialmente establecida y marcada sin incluir la toma de decisiones de los individuos y sus construcciones sociales” (Casal, García y Merino, 2015, p. 78). Este itinerario se divide en dos: el ya recorrido (o singladura) y en el probable a recorrer (trayectorias) (Casal et al, 2006).

Por otro lado está la dimensión del trabajo como generador de identidad. El trabajo es una actividad multidimensional que se manifiesta en diversas esferas: económica, tecnológica, social, ética, etc., pero también tiene dimensiones cognitivas y psíquicas, es decir subjetivas, intersubjetivas, afectivas y relacionales. El trabajo humano no sólo es una actividad que despliega el esfuerzo humano, sino también la expresión de un saber hacer acumulado, de la

habilidad personal, del aprendizaje que se despliega dentro del colectivo de trabajo, que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y las capacidades de adaptación de que disponen los trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad (Neffa, 2015).

Desde la perspectiva de Jahoda (1987), el empleo posee dos tipos de funciones. Una de ellas es la de proveer ingresos, y la otra función implica cinco categorías de experiencia: la imposición de una estructura temporal, la expansión del ámbito de las experiencias sociales hacia áreas donde las relaciones no conllevan tanta emotividad como la vida familiar, la participación en los objetivos y esfuerzos colectivos, la asignación de un estatus y de una identidad en virtud del empleo y la necesidad de realizar una actividad regular. Siguiendo con esta definición, Dejours (1998) plantea que el trabajo es la base de la identidad, una fuente fundamental de sentido para la vida y un mediador irremplazable para la autorrealización en lo social.

La perspectiva de género está presente en las construcciones sociales y culturales, que se vuelven estructurales y se reproducen en el sistema escolar (Butler, 2007). La mujer cumple el rol del cuidado, mantenimiento y reproducción de la familia y el varón la fuerza de trabajo asalariada que utiliza directamente el capital (Rodríguez Enríquez, 2012).

Por otro lado, incluimos el concepto de precariedad laboral, utilizaremos el concepto que formuló y desarrolló el autor francés Serge Paugam (2000), donde diferencia dos dimensiones de la precariedad: una donde el futuro se presenta incierto y no puede hacer proyecciones profesionales y otra, en la cual el trabajo, no tiene el reconocimiento material y simbólico por su actividad, el trabajador no encuentra satisfacción en su empleo”. De esta manera las trayectorias vitales de los/as jóvenes se ven agravadas por el mayor desempleo y acceso a trabajos de peor calidad, profundizando las desigualdades (Vommaro, 2015).

Encontramos la dimensión educativa que, como bien explican Dávila León y Ghiardo Soto (2018) es central en el futuro de los jóvenes y que puede verse cómo un movimiento (trayectoria biográfica) o como un proceso, algo más complejo, un reflejo de las estructuras y los procesos sociales. La educación que alcancen será determinante para el lugar que ocupen en esa estructura y proceso social.

En este sentido, Terigi (2014) brinda especial atención a las “trayectorias escolares”, en su vinculación con el desafío de la inclusión educativa. Dichas trayectorias se inscriben en una categoría más amplia, que son las trayectorias educativas. Es decir, se adhiere a una concepción y un enfoque que trasciende la mirada individual pero también la institucional y escolar. Los recorridos de los/as sujetos/as por el sistema educativo, en los cuales son pensados/as desde trayectorias teóricas, ideales, establece edades de asistencia a los diversos niveles escolares (inicial, primaria, secundaria), ritmos similares de aprendizaje, fuerte énfasis en la presencialidad escolar, quitándole fuerza a otros agenciamientos educativos. Por el contrario, al ubicar trayectorias reales, se reconocen “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema (...) [sino] modos heterogéneos, variables y contingentes...” (Terigi, 2014, p. 74). Asimismo, afirma esta autora que la categoría “trayectoria” permite enlazar las biografías con

las condiciones institucionales, viendo de qué manera esas condiciones intervienen en la producción de trayectorias escolares.

En este orden, señala Vommaro (2016) que la desigualdad generacional de trayectorias educativas en América Latina, pero deteniéndose particularmente en Argentina, se ve reforzada por la calidad y, en este orden, diversidad de los servicios de enseñanza a los que han accedido los/as jóvenes. Asimismo, se presenta como condicionante la variable socioeconómica en los hogares y la educación formal que obtuvieron los/as jefes y jefas de hogar (p. 125).

Desarrollo

Acerca del programa ENVIÓN-PODÉS y su ubicación geográfica

En La Matanza funcionan dieciocho sedes de ENVIÓN-PODÉS que se articula con otros programas sociales de la que participan unos diez mil jóvenes aproximadamente. La sede de Villa Luzuriaga acompaña a trescientos veinte jóvenes aproximadamente. Esta sede no cuenta con instalaciones propias, sino que funciona en lugares prestados donde funcionan otras organizaciones sociales como por ejemplo clubes, organizaciones políticas o religiosas. En un período de tiempo funcionaba en un club barrial, donde les prestaban una oficina muy pequeña con poca infraestructura. Hay itinerancia en cuanto a la ubicación de la sede.

Durante la entrevista con una referente del Programa, frente a la ausencia de espacio físico para desarrollar Envión, afirmaba que “salieron a buscar”. Dicho movimiento no solo supuso la búsqueda de lo físico, sino también las reconfiguraciones en las formas de trabajo. La necesidad de tener un lugar de referencia para reunirse y comunicarse se presentaba como tal, pero al mismo tiempo, la de “afianzar la comunicación a distancia”. Estas primeras descripciones, daban cuenta de las particularidades, de lo situado que se presentaba el programa en cada espacio en el que se desplegaba. Lo expresaba del siguiente modo:

“Envión en cada localidad tiene una forma de trabajo distinto porque obviamente está muy condicionado a los aspectos territoriales y a los aspectos que van conformando al equipo y a la sede”, (Equipo Técnico, 2020, p. 2)

El hecho de no tener una sede no afectó tanto en la pandemia, aunque indirectamente sí afecta porque las familias no tienen donde acercarse. Las actividades se desarrollan en organismos sociales y se identifican con las organizaciones a las que asisten. Por ejemplo, en un club de hockey del centro cultural Kirchner.

Quien dirige cada sede es el/la “coordinador/a”, que tiene una relación laboral con el municipio bajo la figura de monotributista. Debajo de el/la coordinador/a está el “equipo técnico” que son trabajadores sociales, psicólogos/as, licenciados/as en relaciones del trabajo, antropólogas/os que también su vínculo laboral con el municipio se constituye mediante monotributo. Por último están los “operadores” que tienen una relación de tipo beca en formación y son los que hacen el trabajo territorial de estar en contacto con las/os jóvenes que participan del programa.

En el equipo técnico de Villa Luzuriaga trabajan 6 coordinadores y entre 16 a 17 operadores. En cuanto a la organización de la atención, se distribuyen por derechos (salud, educación, trabajo) y por barrios para acompañar a los jóvenes. En relación al derecho al trabajo, por el momento, en la sede de Villa Luzuriaga no existe en curso un acompañamiento formal, mostrando más protagonismo el acompañamiento escolar y en salud.

El objetivo que se espera alcanzar desde el Programa Envión Villa Luzuriaga es generar capacidad instalada en el barrio para que quede allí y brinde continuidad a los/as propios habitantes.

Acerca de la escolarización y el Programa ENVIÓN-PODÉS

La masificación del nivel secundario, obligatoriedad y circuitos desiguales.

La expansión del sistema educativo en nuestro país y concretamente de la escuela secundaria, bajo marcos de obligatoriedad (LEN 26206) desde el año 2006, no ha sido homogénea para los diversos/as actores en nuestro país. En este sentido Terigi señala que el esfuerzo de la “... universalización de niveles de escolarización viene a coincidir con un agravamiento de las desigualdades sociales” (2021, p. 71).

Existen desigualdades significativas entre los distintos sectores de la población que se superponen, trascendiendo lo económico y promueven lo que Reygadas (2008) denomina “acumulación de desventajas”. Es decir, a las desigualdades del entorno familiar, se suman aquellas que promueve la oferta escolar, la cual se observa diferenciada de acuerdo a sus destinatarios/as y su localización.

Al respecto, sostiene Saraví (2015) que la desigualdad es asumida “como experiencia colectiva, de carácter relacional, multidimensional, expresada en prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos...” (p. 29). Es decir, analizar la desigualdad supone abordar las experiencias de vida, que son al mismo tiempo, de clase. En ellas, las desventajas de los menos favorecidos se traducen en procesos de segmentación.

Dichos procesos, pueden ser observados, por ejemplo, en la autoasignación a un tipo de establecimientos educativos, para ciertos sectores de la población, donde muchas veces, las experiencias escolares, se presentan acotadas. En este marco de prácticas desiguales para unos y otros sujetos, de acuerdo a los establecimientos a los que concurren, la experiencia se presenta acotada para unos/as y total, para sectores más favorecidos.

La experiencia escolar acotada

La profundización de la desigualdad trae consigo la exclusión de los/as jóvenes, junto a la ausencia en la participación en ciertos espacios, que se traduce en privaciones. Es decir, se deja de disfrutar de lo que otros/as disfrutaban. El recorrido escolar y la presencia en el establecimiento, en los/as jóvenes entrevistados/as, encuentra intermitencias, trazadas por las condiciones de vida. Son las tareas de cuidado con las que carga un joven, un ejemplo de aquellas actividades, que se tornan condicionantes y privativas en la medida que impiden la participación

y presencia en otros espacios educativos. La urgencia por resolver demandas adultas viene a interferir en el proceso y garantía del derecho a la escolarización.

El trabajo desde temprana edad encuentra un lazo directo con la reducción de la actividad escolar, con cierto aislamiento social y con la ausencia de experiencias colectivas entre pares, con otros/as adultos/as. La participación económica de niños/as y jóvenes suele ser muchas veces un rasgo de quienes participan en la “escuela acotada”¹; en la cual las demandas de los establecimientos educativos, “conspiran con otras preocupaciones” (Saravi, 2015, p. 92).

En este recorrido pretendemos desandar algunos itinerarios de jóvenes que se enmarcan en lo que Terigi denomina, “trayectorias no encauzadas” (2021, p. 74). Tal es el caso de un participante varón, que tiene que abocarse al cuidado de una hermana, porque no hay otro integrante de la familia que pueda hacerlo. Esta actividad torna inexorable el alejamiento de la institución escolar. Lo familiar, pero también lo laboral que contiene esta institución primaria, irrumpe sobre lo escolar y desplaza privándolo de sus intereses. El entrevistado lo expresa en los siguientes términos:

“Y aparte mi vieja encima laboraba, mi hermanita, cuándo empezaba computación yo me tenía que venir con mi hermanita sí o sí. Y computación bueno tenías las materias normales y de 1 a 4, mira computación y yo siempre faltaba me venía con mi hermanita”, (Participante varón, 2020, p. 20)

Asimismo pareciera que algo en el orden del deseo por lo escolar se ve interpelado por el entrevistado. Una propuesta educativa, la de “computación”, que se podría volver valiosa para este joven, no encuentra posibilidad en las demandas cotidianas de la institución familiar. Destacar que en el devenir de la entrevista pudimos observar cierto desplazamiento, de lo que en primera instancia parecía una actividad más, secundaria, entre otras que ofrecía la escuela. Entonces se podía prescindir de “computación”, sin embargo avanzada la conversación, él mismo pudo visualizar esa actividad como una opción no posible. Lo expresó en los siguientes términos: “yo siempre faltaba, venía con mi hermanita... no me interesaba” (Participante varón, 2020, p. 20).

En otra de las entrevistas, también se alude al desplazamiento en la construcción de ese mundo de vida y las nuevas “configuraciones e interferencias” que va brindando a su realidad. En este sentido transitar sus tres meses de embarazo, haber terminado la secundaria, “no deber materias” y proyectado primeramente en un tramo de educación superior, en la carrera de psicología; realizado averiguaciones en diversas casas de estudio de la zona en la que reside, la encuentra en un presente que:

¹ Saraví (2015) refiere a experiencias donde la escuela, para los sectores más desfavorecidos de la sociedad, se presenta acotada como espacio de socialización, de formación de la identidad, de definición de estilos de vida e interacción social. Sostiene que son en general, escuelas poco equipadas, basadas en procesos de enseñanza tradicionales, con grupos numerosos en las aulas, jornadas escolares reducidas, materias y actividades extracurriculares escasas, limitadas (p. 84-90).

“siempre quise ser Psicóloga. Yo pensaba que cuando esté bien económicamente y todo eso poder seguir la carrera, yo me había anotado al curso de ingreso para Trabajo Social porque era lo único que había en la UNLaM, gratis. Eso, yo quiero seguir estudiando igual”, (Participante mujer, 2021, p. 3).

En estos procesos de segmentación de la experiencia, la escuela va recorriendo diversos modos y espesores en la socialización, construcción de la identidad de los/os jóvenes. Señala Saraví, que una escuela acotada, se “reduce a su unidad mínima y esencial” (2015, p. 91). En voces de varios/as entrevistados/as, el paso por la escuela se presenta como algo más, una experiencia entre otras tantas. Que recorre el “hice todo bien, no tuve repitencia” y se describe del siguiente modo:

... a veces no iba, me llevé materias porque faltaba. Tenía fiaca. Llegaba fin de año y las tenía que dar. Primero, segundo, tercero, me empecé a llevar (...) Me costaba literatura. Me quedaron dos materias (Participante varón, 2021, p.20)

La experiencia escolar desde las trayectorias

Otro aspecto que se torna relevante en las formas de recorrer lo escolar, y volver a enlazar con el sistema educativo, en su desafío por la inclusión real de los/as jóvenes, lo ha sido la identificación de lo que Terigi (2014) denomina el “enfoque de trayectorias”. El mismo nos propone, por un lado, ir más allá de la mirada singular, individual, para comprender recorridos ligados a condiciones socioeconómicas, niveles educativos de las familias, condiciones estructurales y la implicación “interés” que promueve la institución para que los/as jóvenes se sientan parte.

Señala Terigi (2014) que los recorridos de jóvenes “... son pensados por el sistema educativo, como trayectorias teóricas ideales” (p.72). Dichas trayectorias imprimen edades para estar en ciertos niveles, grados, años de la escolaridad, marcan “ritmos similares” en los procesos de aprendizaje, en una suerte de todos/as aprendiendo en el mismo tiempo y del mismo modo, con énfasis en las propuestas presenciales y quitándoles fuerza a otras instancias de socialización de las que las juventudes son parte. Destaca la autora, que al pensar las trayectorias, desde visiones reales, se reconoce que los recorridos “no siguen el cauce diseñado por el sistema (...) sino modos heterogéneos, variables y contingentes” (p. 74).

La noción de trayectorias reales lleva a localizar, recorridos definidos por participantes del estudio y también relaciones de las biografías con las mismas. Bajo este orden, se presenta la interrupción, discontinuidad, en términos de la autora. Uno de los jóvenes mencionaba por ejemplo, su alejamiento de la propuesta escolar, pero también de otros proyectos, a raíz del consumo problemático. Allí destacaba el lugar de la figura materna, intentando torcer ese destino. Lo expresaba así:

“dejarlo todo, y me quería perder, meterme en las drogas. bueno y después tuve unos días así en las drogas, mucho corte con mi vieja, y bueno como se ponía. Y nada, se complicó todo, y seguí yendo al colegio”, (Participante varón, 2021, p. 18).

El mismo entrevistado, recordaba su escolaridad y ubicaba ciertas causas en la interrupción. Si bien en el siguiente fragmento, se retoman aquellas “razones” que dificultaron el pasaje por el nivel secundario, a lo largo de la entrevista fue mostrando cómo las mismas se ligaban a la pérdida de una figura adulta referente, como lo fue el padrastro, con el cual había establecido un vínculo afectivo que lo llevó incluso a proyectarse laboralmente.

“lo hice todo bien, el primario y el secundario (...) A veces no iba al colegio, me llevé materias porque faltaba. A veces tenía fiaca no quería ir. Y así me llevé materias pero después cuando llegaba a fin de año, las tenía que dar sí o s”,
(Participante varón, 2021, p. 20)

En este punto, retomando la noción de “experiencia acotada” que proponía Saraví (2015), se podría ubicar en la Educación Técnico Profesional como modalidad del sistema educativo, un tipo de experiencia con rasgos tendientes a la “totalización”. Concretamente, en la dificultad que produce el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, donde se observa el cambio de formato con una organización disciplinar diferente, como así también una franja horaria ampliada. El pasaje y la experiencia en el nuevo nivel, son planteadas por el entrevistado del siguiente modo:

“al principio te cuesta, van explicando y va costando, pero después cuando ya le tomas la mano, ya no te cuesta, y ya querés, te dan más ganas de tener esa materia. Yo tuve (silencio) repetí porque tuve problemas en la primaria, no enseñaban lo mismo que enseñaban en otras primarias, estaba un poco atrasado, por eso”,
(Participante varón, 2021, p. 11)

Por otra parte, la presencia de una jornada escolar extendida durante la secundaria, en la que los jóvenes permanecen un tiempo significativo de sus vidas en la institución, propondría además, niveles de socialización, prácticas colectivas cotidianas, que no serían una más, entre otras, sino por el contrario, de gran significatividad para el sostenimiento de sus trayectorias educativas. El entrevistado nos habla de algunos rasgos diferenciales de la modalidad:

“Un colegio técnico no es como un colegio normal, tenés muchos horarios, muchas materias, lo que más complica es el tema de taller. Tenés muchas cosas, tenés varias materias a la vez, y te frustra hacer las cosas rápido. Porque digamos, tenés cuatro clases en un día. Si, dependiendo si tenés taller” (Participante varón, 2021, p. 9)

Otro aspecto relevante en torno a la trayectoria educativa, lo constituye la valoración personal y familiar de la modalidad Educación Técnico Profesional, en su vínculo con el mundo del trabajo y la construcción del proyecto de vida. Que no solo es un proyecto pensando en lo singular, sino también en ampliación al universo familiar y a las expectativas que las/os adultos/as generan, que se vuelven soportes de la continuidad en el nivel secundario.

“van todos a la técnica, todos mis hermanos (...) Ellos fueron más por maestro mayor de obras, por los planos (...) Estamos viendo fresadoras, tornos, máquinas de soldar, hay diversas máquinas digamos (...) Y vemos instalación eléctrica de viviendas y todo eso (...) Me costó mucho cuando empecé [primer año] Digamos,

mi mamá, el esfuerzo que ella le ponía para comprarme las cosas y todo eso. Y ahora, ya estaba en un nivel superior y no daba para cambiarme a otro colegio. Digamos, quiero que ella vea que llegó a ser alguien”, (Participante varón, 2021, p. 10)

Respecto a los formatos escolares y su vínculo con las trayectorias, un joven entrevistado da cuenta de su pasaje de la escuela secundaria de modalidad diurna a la de adultos/as, es decir, de un cambio en el formato. Allí ubica diferencias significativas, entre uno y otro proyecto educativo ligado sobre todo a la “exigencia”. Pero también, da cuenta del lugar de Envión en esa vuelta a lo escolar. Lo expresa así:

“quedé en segundo grado y de ahí, cuando fue Envión a preguntar si yo quería comenzar de vuelta la escuela, yo le dije que sí. Y ahí fue que entré a adultos (...) estoy bien, por ahora, no es tan exigente, no me tira el hacha tanto (...) me gustaba. Tenía que prestar un poco más de atención, el compañero faltaba mal y yo también, la mayoría mujeres y te enseñaba bien pero a veces no quería ir a la escuela. Una vez, falté como medio año al colegio y después fui como si nada. Me complicaba” (Participante varón, 2021, p. 11).

El proyecto escolar se encuentra interrumpido, en el fragmento anterior expone la discontinuidad de la trayectoria, luego cuando avanza en la conversación que supuso la entrevista, manifiesta sus deseos de dar terminalidad. Es llamativo que en diversos pasajes de esta entrevista la responsabilidad por el fracaso, las rupturas con el proyecto educativo, son vividas y significadas como responsabilidad individual del sujeto/a. En ningún momento pareciera dejar entrever el lugar del Estado, desde sus políticas públicas y programas, como garantista de dicha escolarización obligatoria, como lo es, el nivel secundario desde el año 2006 en nuestro país.

“Y mi sueño ahora es terminar el colegio. Quiero verme con un diploma en la mano. Quiero eso más que nunca pero también tengo que ponerle voluntad”, (Participante varón, 2021, p. 13)

Envión y transitar el sistema educativo

Advierten Galarza et al. (2019) el papel crucial que juegan las políticas sociales-estatales para ciertos sectores de la población en el acompañamiento de sus trayectorias, la producción de lugares de escucha, pertenencia, fortalecimiento social y subjetivo; así como la obtención de grados de autonomía y promoción de sus derechos. En contextos de desprotección social, durante proyectos neoliberales, de un “sálvese quien pueda”, identifican tensiones en la “concepción ideológica y operativa del Programa, visibilizando procesos de vaciamiento, precarización y flexibilización...” donde las identificaciones de los jóvenes son “casi nulas” y las llevan a interrogar “si es posible construir en la desidia” (p. 5).

Al pensar en las trayectorias educativas de jóvenes entrevistados/as, en un período con mayor presencia estatal, observamos ciertas producciones que se gestaron al interior del Programa

Envión. Pudimos identificar que la mayor parte de entrevistados/as, recorría la etapa final de la escuela secundaria y algunos/as ya habían concluido con un lazo fuerte con Envión. Ubicamos en sus relatos, una valoración significativa del Programa en el proceso de escolarización.

“he hablado con Envión, te dan una ayuda con el tema de las tareas, con las clases. Hay días. Los días que tenías que rendir, tenían un taller solo para las materias que tenías. Te ayudan con las materias, digamos” (Participante varón, 2021, p. 11)

Envión se constituía en un espacio de reflexión sobre temas de interés, enmarcado en un enfoque de derechos y, particularmente señalado por el entrevistado, en el abordaje de una Educación Sexual Integral, desde ejes como la valoración de la afectividad y el reconocimiento de la perspectiva de géneros. En ese marco, también se consolidaba un espacio de recreación, frente a la demanda de una escuela ampliada en su franja horaria, como lo es la modalidad técnico profesional. Siendo posibilitador de procesos de socialización con pares, por fuera del circuito escolar y el barrio.

“mi vida es así, me levanto a las 06.30 para prepararme para ir al colegio. A las 08 tendría que entrar, a veces 07.20 y salgo 6 de la tarde. Y llego acá a mi casa. De mi casa, algunas veces tenía que ir a Envión (...) tiene un taller -parada de mano, (...) eran de arte, de circo, de leer libros, y eso”, (Participante varón, 2021, p. 9)

“después teníamos un taller de género, aprendíamos educación sexual y todo eso”, (Participante varón, 2021, p. 5)

“Coincidimos todos en salir y disfrutar el día. Salir a jugar y salir a conocer gente y todo eso”, (Participante varón, 2021, p. 14)

El enfoque integral de la Educación Sexual Integral, también aparecía en la voz de otra entrevistada: mujer, madre gestante. Señalaba la significatividad que produjo la construcción de una revista vinculada a la perspectiva de géneros. Refirió a exclusiones, derribar estereotipos. Cuándo se preguntó sobre el momento que había dejado huella del Programa, señaló:

“yo creo que cuando fui por primera vez con mi hermana a una marcha. Con las chicas de envión también”, (Participante mujer, 2021, p. 5)

Retornó a las vivencias en Envión, la participación de hermanas y la experiencia de la revista como una instancia de aprendizaje, de la siguiente manera:

“Hicimos una revista con el programa envión en género. Una revista que era de mujeres que no fueron tapa. Las mujeres que quedan excluidas por ser talla grande. ¿Viste que en las revistas, Caras, "la mujer de tal hizo tal cosa", bueno, nosotros no (...) nosotros rompimos con esos estereotipos y pusimos mujeres de verdad. No digo que las otra mujeres no sean mujeres si no que el estereotipo ese no lo marcamos tanto si no que marcábamos a las que no son muy... no muestran las redes, como que quieren ocultar, que ser gorda está mal (...) Eso estuvo re bueno porque también participó mi hermana y fueron las primeras veces que ella

empezó a ir (...) [el programa] me enseñó un montón de cosas que yo nunca había pensado” (Participante mujer, 2021, p. 6)

Retornar a la noción de “escuela acotada” que proponía Saraví (2015), pensar los itinerarios “heterogéneos, variados y contingentes”, desde el enfoque de trayectorias que señalaba Terigi (2014), nos llevó a analizar el lugar que imprimía el Programa Envión y la escuela. Como un ida y vuelta institucional en la vida de las jóvenes, en el abordaje de sus vivencias y aprendizajes, en ese lazo con la escolarización obligatoria.

Por último, interrogar, si acaso Envión, como programa de política pública de fortalecimiento del lazo escolar, entre otros fines, no se volvió tensionante de esa escuela acotada; pero al mismo tiempo complemento, para posibilitar una experiencia más cercana a la integralidad y totalidad que las juventudes, en plural, necesitan en este tiempo de sus vidas, para construir sus proyectos de vida.

Acerca del Trabajo y el Programa ENVIÓN-PODÉS

Si bien el programa ENVIÓN-PODÉS acompaña las trayectorias educativas, en salud y trabajo, pudimos evidenciar a través del testimonio de Gastón (referente del programa) que ENVIÓN-PODÉS Villa Luzuriaga no realiza un acompañamiento directo en el proceso de inserción laboral, sino que lo hace de forma indirecta a través del acompañamiento escolar. Considerando que la culminación educativa puede brindar mayores herramientas para el ingreso al mercado formal, creemos que el programa en Villa Luzuriaga intenta brindar este acompañamiento en la trayectoria laboral brindándoles esa base.

Además, la transición que sufre la juventud para llegar a la edad adulta no es lineal, ya que existen diversos factores que pueden modificar el camino de cambio, tal como lo señala Ana Miranda (2009), vemos que la proyección de futuro se encuentra fuertemente influenciada por el núcleo familiar, oportunidades laborales y acceso a continuar con los estudios. El recorrido ideal es que los jóvenes culminen sus estudios antes de ingresar al mercado laboral, pero se observa entre los jóvenes participantes del programa que no se aplica ya que han tenido que trabajar al mismo tiempo que asistían a la escuela. Estos trabajos, en general reflejan condiciones de informalidad, jornadas de trabajo extensas y mal remuneradas, como se señala:

“Yo me iba al mayorista de mi hermano para laburar *a full*. (...) Salía con mi vieja a las 7, después como a las 9 mi hermano me traía. Cerrábamos el negocio a las 8 y ya como a las 9 me traía. Y así era todos los días. Bañarse, acostarse, comer y al otro día ir a laburar. Tenía 16 (años), (...) cuando iba al colegio y tenía mis vacaciones ayudaba a mi hermano”, (Participante varón, 2021, p. 7)

La tendencia entre jóvenes provenientes de familias de bajos recursos evidencia una inserción dentro del mercado laboral en actividades remuneradas a temprana edad, principalmente entre los varones. Esto es debido a que los ingresos familiares no alcanzan para cubrir las necesidades básicas de las familias. En muchos casos el primer acercamiento laboral que tienen estos/as

jóvenes es ayudando en negocios familiares o colaborando con conocidos de la familia. Se refleja en los siguientes testimonios:

“Digamos que, tengo un almacén, pero digamos ayudó más que nada, en atender algunas veces o acomodar las mercaderías y después en el estudio estoy”, (Participante varón, 2021, p.6)

“Y yo este último tiempo que no sabía, estuve tirando cvs a todos lados, mande a aeroparque, mande a un montón de lados. Estaba trabajando de niñera para mí y para mi familia”, (Participante mujer, 2021, p. 5)

“Salgo a juntar cartón (...) Todos los días (...) de la mañana hasta la tarde (...) hay veces que te querés matar, porque no estudiás. La verdad que me encantaría tener trabajo porque trabajar en la calle te cansa ya. Siempre hay griterío, cada dos por tres me chocan a mí. Colectivos, coches, encima te chocan. A los 15 empecé a trabajar”, (Participante varón, 2021, p. 14)

Esta tendencia lleva al desgranamiento escolar, impidiéndoles obtener herramientas para insertarse en el mercado laboral formal. En este aspecto, destacamos la importancia y el rol fundamental que cumple la familia y las políticas públicas en cuanto a la culminación escolar.

“Yo repetí (en secundaria) porque tuve problemas en la primaria, no enseñaban lo mismo que enseñaban en otras primarias, estaba un poco atrasado (...) Me costó mucho. (Mi mamá me ayudó) el esfuerzo que ella le ponía para comprarme las cosas y todo eso. Y ahora, ya estaba en un nivel superior y no daba para cambiarme a otro colegio. Digamos, quiero que ella vea que llegó a ser alguien” (Participante varón, 2021, p. 7)

En muchos casos las familias priorizan la culminación educativa sobre el trabajo juvenil, además promueven la continuidad laboral más allá de terminar el secundario. Esta red de soporte y motivación propiciado por la familia permite que los/as jóvenes cuenten con mayor ventaja para acceder a un empleo formal, marcando muchas veces primeras generaciones de jóvenes graduados. Lo podemos ver en el siguiente testimonio:

“Cuando termine la ingeniería, digamos, yo no quería seguir la universidad. Yo quería terminar e irme a trabajar, pero mi mamá me dijo que ella quiere que sea algo, alguien en el futuro y que siga estudiando un nivel más, sobre técnico”, (Participante varón, 2021, p. 11)

Sin embargo, a pesar de las trayectorias laborales que los/as jóvenes proyectan para sí mismos no siempre pueden lograr cumplir sus objetivos debido a que la calidad educativa que reciben no es la misma que reciben jóvenes provenientes de familias de clase media. Es a lo que nos referimos en el apartado anterior como “escuelas acotadas”. Se presenta una diferencia en cuanto al acceso al conocimiento en informática, idiomas, acceso a una red de contactos, desarrollo de competencias socio-profesionales, según Pablo Ernesto Perez (2013). No obstante estos/as jóvenes tienen cierto conocimiento acerca de las competencias que demanda el

mercado de trabajo cuando mencionan que para acceder a trabajos de calidad deben seguir estudiando, como se refleja en el siguiente testimonio:

“Ahora porque voy a estar en Rappi hasta terminar el colegio, pero doy las materias y busco otro laburo - Lo que estaba con mi viejo, construcción y todo eso”, (Participante varón, 2021, p. 23)

Además, entre los testimonios se visualiza cierta identificación por parte de jóvenes entre lo que es un trabajo de mejor calidad que otro, y cómo eso puede impactar en la economía familiar, como, por ejemplo, cuando se señala en el siguiente testimonio:

“Mi familia siempre fue muy trabajadora. Mi mamá trabajó toda la vida de costurera en casa y mi padrastro trabajaba de albañil en el tiempo que vivimos acá. Y ahora por suerte trabaja como encargado del aeroparque de Capital. Consiguió un buen trabajo. Mi mamá no trabaja más ahora, ya no le hace falta. (...) El ahora está trabajando, trabaja en construcción. De albañil. Yo estaba trabajando de niñera y lo dejé porque ya me cansaba mucho”, (Participante mujer, 2021, p.1 y 2)

Sin embargo, las primeras inserciones laborales de jóvenes reflejan condiciones de precariedad y ponen en peligro la continuidad con el programa ENVIÓN-PODÉS por el riesgo que significa perder la beca como se refleja, en el caso de un participante, varón:

“Me hice una cuenta para pedidos ya. Pero me pide sí o sí monotributo. Y eso me saca Envión y todo eso, ¿viste? Y nada, me hice para Rappi, eso que no te pide monotributo. (Con PedidosYa) Tengo que hacer igual el monotributo, me tienen que dar de alta, pero como me sacan de Envión preferí Rappi. Pero tenes que estar todo el día pedaleando”, (Participante varón, 2021, p. 22)

Además, debemos mencionar que la educación cumple un rol fundamental para la construcción de identidad en los/as jóvenes, como lo hemos mencionado y es central para aspirar a un trabajo formal de calidad. Las redes de contacto que pueden construir los y las jóvenes suelen tener como origen el establecimiento educativo al que asisten y muchas veces los compañeros de escuela coinciden en actividades barriales. Estas redes también pueden ser referentes para los primeros pasos laborales de jóvenes. En sus testimonios, pudimos notar que los primeros trabajos eran obtenidos por recomendación de amigos, vecinos o familiares.

“Porque un amigo estaba en Pedidos Ya y me gustó cómo fue y además están haciendo una banda de plata”, (Nicolás, 2021, p. 21)

En este aspecto, Envión cumple un rol fundamental en la construcción de redes y acceso a experiencias de otros pares. Las diversas actividades que se realizan en el barrio son puntos de encuentro entre los y las jóvenes y pueden ser espacios para la construcción de redes de contacto. Además, se ponen en común las experiencias laborales por las que están transitando los/as jóvenes y reciben asesoramiento por parte de referentes del programa ENVIÓN-PODÉS que los/as pueden ayudar a tomar mejores decisiones.

Conclusiones

Si bien es importante el rol que cumple ENVIÓN-PODÉS en el barrio, consideramos que puede abarcar de forma considerable los desafíos que atraviesan los/as jóvenes al momento de la búsqueda laboral. Ya que en las entrevistas no pudimos detectar un acompañamiento directo en la inserción laboral, ni un apoyo en la profundización de las habilidades requeridas por los/as empleadores para el acceso al trabajo formal. En contrapartida ENVIÓN-PODÉS Avellaneda donde tienen cursos de formación profesional, permitiría “explorar” las opciones de aprendizaje así como incorporar “competencias de trabajo” que se tornarían más atractivas ante los empleadores (Cora Freytes, 2015).

Consideramos que los espacios de interacción que brinda el programa en el barrio posibilitan la construcción de redes sociales entre los/as jóvenes, de profundización de la recreación. Pero además, se constituye en un lugar de intercambio de información sobre buenas prácticas y procesos para la inserción en el mercado formal y la terminalidad, y continuidad de estudios. Es así que concluimos que el programa podría sumar un enfoque más directo en cuanto el acompañamiento a los/as participantes después de su culminación escolar, o en el momento en que hacen sus primeras experiencias laborales.

En este sentido, para la inserción laboral formal necesitarían herramientas y conocimientos para igualarse a otros/as jóvenes que tienen un capital social y de conocimiento mayor, aportándoles algo más, en una escuela que, en muchos casos, se presenta en su experiencia acotada o se restringe por las tareas de cuidado que atraviesan los/as jóvenes. Particularmente, para quienes están por fuera del circuito de la modalidad técnica escolar, donde parecieran fortalecerse otras proyecciones, incluso la laboral.

Concluimos en que el el programa ENVIÓN-PODÉS ayuda en el acompañamiento de la trayectoria escolar, es un lugar donde los/as jóvenes encuentran una mirada distinta a su realidad y pueden reflexionar sobre la misma. También pudimos notar cómo influyen las expectativas familiares en relación a la continuidad educativa y los proyectos de vida que buscan construir.

Asimismo, se pudo observar que las experiencias de intermitencia e interrupción en la trayectoria educativa y, particularmente, escolar están condicionadas por la necesidad de salir a trabajar o realizar cuidados de familiares y que el programa ENVIÓN-PODÉS ayuda a reanudar el lazo de estos/as jóvenes con la institución escolar.

Consideramos que estos espacios de acompañamiento entre pares, pero también con adultos/as que buscan promover y garantizar derechos son muy importantes, especialmente en esta etapa post pandemia donde muchos/as jóvenes no han podido seguir el ritmo de clases, principalmente por temas de conectividad.

Por último, mencionar que se podrían mejorar desde el Programa y ser más abarcativos en la promoción al derecho al trabajo, en cuanto a incorporar capacitaciones en habilidades donde la escuela acotada pareciera resultar insuficiente para acceder a trabajos de calidad. También para

mejorar la inserción laboral, pensar la inclusión de alguna capacitación en la búsqueda laboral y en la identificación de trabajos de calidad.

Referencias Bibliográficas

- Basualdo, V., Esponda, A., Gianibelli, G., & Morales, D. (2015). Tercerización y derechos laborales en la Argentina actual. Buenos Aires. FLACSO-CELS/UNQ/Página/12. Editorial La Página.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Ed. Fondo de cultura económica.
- Bendit R. & Miranda A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 25 (46), 4-43.
- Butler, J (2007). *El género en disputa*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Casal, J., Garcia, M., & Merino, R. (2015). Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes”. *Revista de Estudios de Juventud*, p. 69-81.
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R. & Quesada M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 2 (p5).
- Dejours, C. (2009). *El factor humano: Asociación, Trabajo y Sociedad*. Ed. Lumen
- Delfini, M., Drolas, A. & Montes Cató, J. (2014). Recomposición del trabajo y procesos de flexibilización laboral en Argentina. *Revista Estudios Latinoamericanos Vol 33*, p. 105-126, <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.2014.33> .
- Galarza, M; Lasarte, M; Lanz, M; Montes, M. (2019). El hilo se corta por lo más fino: el Programa Envión, la desresponsabilización del Estado y las políticas de niñez y juventud en la actualidad. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: “Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular” Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95802>
- Jahoda, M. (1982). *Empleo y Desempleo: un análisis socio psicológico*. Ed. Morata
- Longo, J. (2009). La juventud precarizada. Impactos y sentidos de la precarización en los trabajadores de Carrefour La Plata. En XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-062/1403>
- Miranda, A., Corica, A., Arancibia M. & Merbilhaa J. (2014). *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal*. Ed. Miño y Davila

- Neffa, J. C. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/Neffa-Riesgos-psicosociales-trabajo.pdf>
- Ramallo, F., & Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8 (1), 35-46.
- Reguillo Cruz, R. (2000). Pensar los jóvenes. Un debate necesario. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Salvia, A. & Tuñón, I. (2005). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina Actual. *Revista Encrucijadas*, 36, 25-50.
- Salvia, A. (2008). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Ed. Miño y Davila.
- Saraví, G. (2015) “Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. Ed. FLACSO- CIESAS
- Stake, R. (2005). Case studies. N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (443-466). Sage Publications.
- Terigi, F. (2021). El acceso a nivel superior como transición educativa. Conversatorio de la Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación de Santa Fe. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QqH_SMEpqUQ
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío de las políticas educativas. En Marchesi, A; Blanco, R; Hernández, L. (comp.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Edic Metas. Educativas
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Recuperado de jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf.
- Vommaro, P. (2015). Hacia el enfoque generacional. En *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Grupo Editor Universitario - CLACSO.
- Perez, P. (2013). Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina. Ed. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata

¹ Bordarampé Gastón, Licenciado en Relaciones Laborales, Universidad Nacional de La Matanza. Investigador en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. gastonbordarampe@gmail.com

Jugo Suárez Armando, Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes. Licenciado en Historia, Universidad Nacional de Santiago del Estero. Investigador en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. profjugosuarez@gmail.com

La Rosa Toro, Paula, Licenciada en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. paula.trl22@gmail.com

Quintans Maria Soledad, Licenciada en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires. Profesora en Relaciones del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, Investigadora en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo), Universidad de Buenos Aires. marisolquintans@gmail.com

Delgado Mariana Laura, Magíster en Educación, Universidad Nacional de la Plata, Licenciada en Educación, Universidad Nacional de Río Negro. Profesora en Instituto de Formación Docente Bariloche. Investigadora en CEIRET (Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo). Universidad de Buenos Aires. marianadelgado@educ.ar

Vinculación entre la escuela técnica y la inserción laboral de los jóvenes

Linkage between technical school and the labour insertion of young people

Maria Soledad Quintans
Ricardo Maria Piñeyro Prins
Rafael Abou Adal
Daniela Schneider¹

Resumen

El siguiente trabajo es una investigación de la Universidad de Buenos Aires. Tiene como objetivo analizar las herramientas y capacidades con las que cuentan los estudiantes del último año de las distintas escuelas técnicas del Área Metropolitana de Buenos Aires para ingresar al mundo del trabajo. En este marco, se proporcionará a los jóvenes un programa de capacitación sobre el camino entre el fin del secundario y el logro del propio lugar en el mundo laboral. El programa apunta a conocer y mejorar la capacidad de los participantes para elegir sus objetivos, planificar sus acciones, y aplicar y revisar sus planes referentes a estudios, trabajos y otros proyectos personales y familiares, proporcionando una mirada integral. Se retoma una perspectiva particularmente conveniente para caracterizar la transición determinada por el acceso a la situación de "adulto emergente", con sus requisitos de fijación de objetivos, definición de planes y su aplicación, evaluación y revisión. Esta perspectiva se deriva del concepto del valor del trabajo como estructurante de la vida humana, ampliamente compartido en las ciencias sociales. De esta manera, el concepto de ingreso al mundo del trabajo comprende las acciones y las experiencias que concurren a formar a quien asume un rol sustentable y reconocido en el campo ocupacional, sean estudios, empleos u otras actividades o decisiones. Una implicación importante de esta idea es reemplazar la pregunta "¿qué quiero estudiar?" por "¿a qué me quiero dedicar?". Para ello se realizará un diseño metodológico mixto para realizar el estudio exploratorio y, en base a los datos relevados, planificar la capacitación. Asimismo, ambas actividades se complementan para brindar resultados exhaustivos, ya que se pretende comprender la realidad a través de dos procesos: conocer y actuar. En este sentido, nos proponemos investigar los factores que permiten a los jóvenes desarrollar su potencial humano mediante la definición de sus capacidades y oportunidades para lograr una mejor calidad de vida.

Palabras clave: mundo del trabajo; educación; juventud

Abstract

This research in process is from Universidad de Buenos Aires. Its objective is to analyze the tools and capacities available to final-year students from the different technical schools of the Metropolitan Area of Buenos Aires to get into the business world. Young people will be provided with a training program on the path between finishing secondary school and achieving their own place in the world of work. The program aims to know and improve the capacity of the

participants to choose their objectives, plan their actions, and apply and review their plans regarding studies, jobs and other personal and family projects, providing a comprehensive view. A particularly convenient perspective is retaken to characterize the transition determined by access to the "emerging adult" situation, with its requirements for setting objectives, defining plans, and their application, evaluation and review. This perspective is derived from the concept of the value of work as structuring of human life, widely shared in the social sciences. In this way, the concept of entering the world of work includes the actions and experiences that contribute to training those who assume a sustainable and recognized role in the occupational field, be they studies, jobs or other activities or decisions. An important implication of this idea is to replace the question "what do I want to study?" by "what profession do I want?". For this, a mixed methodological design will be carried out to and, based on the data collected, plan the capacitation. Likewise, both activities complement each other to provide exhaustive results, since it is intended to understand reality through two processes: knowing and acting. In this sense, we propose to investigate the factors that allow young people to develop their human potential by defining their capacities and opportunities to achieve a better quality of life.

Keywords: working world; education; youth

Introducción

Esta investigación se enmarca dentro del Centro de Estudios e Investigaciones en Relaciones del Trabajo (CEIRET) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Su interés se centra en la transición entre la educación media técnica y el ingreso al mundo laboral.

El concepto de ingreso al mundo del trabajo comprende las acciones y las experiencias que concurren en la formación del estudiante del último año de su formación, quien asume un rol sustentable y reconocido en el campo ocupacional, ya se trate de estudios, empleos u otras actividades o decisiones. Una implicación importante de esta idea es reemplazar la pregunta "¿Qué quiero estudiar?" por "¿A qué me quiero dedicar?".

Este trabajo se propone indagar -en el contexto de las escuelas secundarias técnicas del AMBA y algunas localidades del interior de la provincia de Buenos Aires- acerca de qué intervenciones se despliegan desde la institución en el último año de escolaridad con la finalidad de promover el ingreso al mundo del trabajo de los jóvenes.

Desarrollo

Marco Teórico

Dado que nuestra investigación se centra en la vinculación entre educación e inserción al mundo del trabajo, nos parece pertinente definir qué entendemos por mundo del Trabajo. Como actividad multidimensional se manifiesta en diversas esferas: económica, tecnológica, social, ética, etc.; pero también contiene dimensiones cognitivas y psíquicas, es decir subjetivas, intersubjetivas, afectivas y relacionales. El trabajo humano no sólo es una actividad que despliega el esfuerzo humano, sino también la expresión de un saber hacer acumulado, de la

habilidad personal, del aprendizaje realizado en el seno del colectivo de trabajo, que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad y las capacidades de adaptación de que disponen los trabajadores para hacer frente a los desafíos cotidianos que les plantea la actividad. Cada vez más el trabajo es, de manera directa o indirecta, una actividad esencialmente social, donde intervienen los valores culturales, la ética, y las creencias que hacen posible la coordinación. (Neffa, 2015)

Según Christophe Dejours trabajar no es sólo producir, sino también transformarse en uno mismo a través de la retribución moral; es decir, del reconocimiento de jefes y también de pares. Por lo tanto "se debe ir por el camino de la salud mental, es decir, favorecer condiciones que permitan el placer del trabajo" (Dejours, 2001, p. 35). La tarea laboral puede ser favorable para la salud, para la autorrealización. Asimismo, considera que ciertos criterios de certificación, precarización y subcontratación en cascada también aumentan la fragilización de los seres humanos.

Ligado al concepto de trabajo resulta interesante la perspectiva de la psicóloga social Marie Jahoda, quien plantea dos tipos de funciones del trabajo: además de la función manifiesta de proveer de ingresos, el empleo cumple con cinco funciones latentes o categorías de experiencia. Ellas son: (1) la imposición de una estructura temporal, (2) la expansión del ámbito de las experiencias sociales hacia áreas donde las relaciones no conllevan tanta emotividad como la vida familiar, (3) la participación en los objetivos y esfuerzos colectivos, (4) la asignación de un estatus y de una identidad en virtud del empleo y (5) la necesidad de realizar una actividad regular (Jahoda, 1987). La interrupción de la actividad laboral por razones independientes de la voluntad del trabajador es fuente de sufrimiento. Desde ese punto de vista, la desocupación bajo cualquiera de sus modalidades puede estar en el origen de la alienación y de numerosas patologías (Dejours, 2001). Desde esta óptica se plantea que el trabajo es la base de la identidad, una fuente fundamental de sentido para la vida y un mediador irremplazable para la autorrealización en lo social.

Desde otro ángulo consideramos pertinente identificar las distintas perspectivas acerca de la educación como preparación para el mercado laboral. Desde la teoría del Capital Humano, se entiende que *la motivación educativa individual* se basa en que quien invierte en educación va a acceder a puestos de trabajo mejor remunerados que permitan mejorar su calidad de vida. Agrega que además de los conocimientos concretos que se adquieren por medio de la educación y los hábitos que ésta proporciona permiten al individuo una mejor comprensión de los procesos en los que se desarrolla su trabajo, como, por ejemplo: regularidad, puntualidad, una acrecentada capacidad de enfrentarse a imprevistos y una mayor inclinación a aceptar la disciplina que la mayoría de los puestos laborales requiere. De esta manera, una inversión en educación permitiría una mayor productividad de los individuos, acceder a mejores posibilidades dentro del mercado del trabajo y a obtener mejores salarios. Sin embargo, Bourdieu (1987) critica la posición del Capital Humano, al sostener que tal teoría desatiende determinados aspectos que vienen por herencia de la familia de origen y según su posición dentro de la estructura social. Agrega que dicha definición pasa por alto, entre otras cosas, el hecho de que el rendimiento escolar depende del capital cultural previamente invertido por la

familia y también el económico para respaldarlo. Para medir el capital cultural, dice este autor, se podría considerar la duración del tiempo dedicado para su obtención. Si se considera que una inserción retardada en el mercado laboral permitiría obtener mayor educación y una mejor inserción al mercado de trabajo, para que ello suceda debe existir un respaldo de capital económico por parte de la familia. Plantea que los estudiantes que pertenecen a las clases más favorecidas poseen hábitos, entrenamiento y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas. Por otro lado, también heredan determinados "saberes", como "un saber hacer" y un "buen gusto" que se materializan en la actividad académica. El sistema educativo es excluyente a medida que se avanza en el nivel académico, dejando un efecto embudo a medida que se avanza en el nivel académico, donde las clases populares van quedando excluidas. Ello se expresa, por ejemplo, cuando se deben abandonar los estudios para dedicarle más tiempo al trabajo. A pesar de esto, el autor sostiene que, para los sectores más desfavorecidos, la educación es el único camino de acceso a la cultura y al ascenso social.

El Capital Humano entiende que la inversión en *políticas educativas* aporta a la solución de problemas socioeconómicos como la pobreza y el desempleo, así como al crecimiento económico, lo cual apareja una reducción de las desigualdades. Desde esta perspectiva los Estados que inviertan en la educación de su población mejorarán sus condiciones y disminuirán las desigualdades sociales. Así, la teoría del Capital Humano sostiene que, a mayor inversión en títulos académicos, mejor serán tanto la inserción laboral como los ingresos. Como consecuencia, ello promoverá que muchas personas de origen popular se interesen por la educación.

Pero Bourdieu (1987) dirá que la entrada en la carrera y en la competencia por la titulación de sectores que hasta entonces estaban relegados, obliga a las facciones más acomodadas a intensificar sus inversiones para mantener la particularidad relativa de sus titulaciones y su posición en la estructura de clases. Agrega también que una de las cuestiones más importantes del Capital Heredado es distinguir el valor que tienen los títulos, en el sentido de invertir en aquellos que proporcionarán mayores réditos. La superproducción de titulaciones y la correspondiente devaluación de las mismas tiende a que las personas provenientes de familias acomodadas elijan diferenciarse del resto, eligiendo carreras que todavía no están tan burocratizadas. También se redefinen los requerimientos para los puestos de trabajo, solicitando más titulación para puestos que no necesitan de ciertos conocimientos. Podemos sintetizar en que existe un alto componente de herencia por parte de la familia de origen que va condicionando los recorridos escolares y profesionales. Y que podrán mantenerse más tiempo en el sistema educativo aquellos que posean un capital cultural y económico que se lo permita; si no existen políticas que rompan con esta lógica individualista difícilmente las clases de origen popular tengan acceso a empleos de calidad.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto, y debido a la falta de información en lo que respecta a las escuelas técnicas, se realizó un estudio exploratorio de metodología mixta para poder abarcar un amplio espectro escolar y al mismo tiempo profundizar en las variables que resultan deficitarias a la hora de abordar la articulación entre la secundaria y el mundo del trabajo. Se

realizó en dos fases, en un primer momento un relevamiento de datos utilizando como herramienta un cuestionario semi estructurado impartido de manera digital a través de *Google forms*.

Por otro lado, se realizó un *focus group* con 7 directivos de escuelas técnicas del AMBA, una entrevista semidirigida individual con un docente de prácticas profesionalizantes y una entrevista individual dirigida con un directivo de escuela de Provincia de Bs As. Así se pudo conocer en especificidad ciertas dificultades con las que lidian los colegios a la hora de promover un espacio dedicado a la exploración del mundo del trabajo. También permitió conocer las inquietudes que consideran propias para desarrollar esta actividad.

Caracterización de la muestra

El relevamiento de datos se realizó durante el mes de Mayo de 2021, momento donde las escuelas secundarias en AMBA y Provincia de Buenos Aires debieron dictar sus clases sin presencialidad bajo modalidad virtual por el contexto de emergencia sanitaria Covid-19 (Decreto 287/2021). La muestra que analizamos mediante la técnica de encuesta se compone de quince escuelas radicadas en la Provincia de Buenos Aires y ocho escuelas en CABA.

Con relación a CABA el 50% se concentra en zona Sur (Montserrat, La Boca, San Telmo) y centro (Almagro), mientras que el restante se divide en zona norte (Colegiales, Palermo) y oeste (Liniers, Pque. Avellaneda). Respecto a Provincia de Bs. As. la distribución es 50 % zona oeste (Matanza, Ituzaingó, Luján, Moreno, Morón), un 30 % zona Sur (Quilmes, Bernal, Ezeiza), el restante Zona Norte (San Fernando, Escobar) y Mar del Plata.

En cuanto a la matrícula en Provincia de Bs. As., el 75% son de tamaño medio (entre cuatrocientos y ochocientos estudiantes) y el 35% corresponde a tamaño grande (más de ochocientos). Si observamos CABA el 58% es medio y el 28 % es grande.

En cuanto a la zona geográfica de origen de sus estudiantes se observa que concurren de zonas aledañas a la institución. Podemos inferir que en su mayoría están ubicadas en barrios tipificados como de clases sociales "media" y "baja", donde las características aspiracionales de su población no difieren marcadamente de las ubicadas en barrios de clases más acomodadas, ya que su elección no se relaciona exclusivamente con el ingreso per cápita de las familias que los componen.

Con relación a los turnos que se ofrecen, todas ofrecen mañana y tarde, vespertino el 77% en Provincia de Bs. As. y 26% en CABA; solo unos pocos ofrecen nocturno. Si se relaciona la matrícula por turno, los turnos diurnos son los que concentran la mayor matrícula. Por otro lado, es en los turnos vespertino y nocturno donde se observa mayor proporción de alumnos que trabajan ocho horas o más. Este tipo de datos no se refleja necesariamente en los instrumentos de recogida, sino que se desprende del mismo espíritu vigente en las escuelas nocturnas en general, donde se requiere que los inscriptos menores de 18 años presenten alguna constancia laboral o el consentimiento de algún adulto a cargo al momento de solicitar la inscripción en alguno de estos turnos.

En resumen, en el análisis del cruce de las citadas variables podemos extraer como conclusión que, si bien la escuela técnica se caracteriza por su relación cuasi inmediata con el mundo del trabajo, tal característica se acentúa entre la población de los turnos vespertino y nocturno.

Por último, con relación a las orientaciones que se ofrecen, en general las más recurrentes son: electromecánica (71% de Provincia y 58% de CABA), electrónica (58% de CABA y 48% de Prov. de Bs As.), construcción (29% de CABA y 24% Provincia), electricidad con el 29% de CABA y el 15% de química, mecánica, diseño y producción gráfica y energías renovables entre otras.

Si tenemos en cuenta las dos orientaciones más elegidas, se puede señalar que, si bien la característica general de la escuela media técnica apunta a una rápida salida laboral, subyace una idea general común a la mayoría de los alumnos y de sus padres: la posibilidad cierta de que tales orientaciones facilitarán el posterior ingreso a instituciones de estudios superiores, que por lo general son las carreras de ingeniería.

Complementariamente realizamos un *focus group* con participación de tres Directivos de escuelas de CABA y AMBA, una entrevista semidirigida individual con un docente de prácticas profesionalizantes y una entrevista individual dirigida con un directivo de escuela de Provincia de Bs As.

En cuanto al perfil de los directores, todos tienen formación universitaria (Ingeniería, Química, Psicología) además de la formación específica del profesorado y una trayectoria de ejercicio profesional previo al ingreso en el ámbito escolar. En los testimonios refieren a su formación "mi título de base es Profesora Licenciada en Tecnología Alimentaria con orientación Química", "estudié ingeniería en la tecnológica", "formo parte del equipo directivo y mi formación de septiembre de profesional es psicopedagoga y Lic. en Psicología en la UBA" (Quintans, 2021).

Cuando refieren a experiencia profesional "Entré a una empresa que se llama Novasidar fábrica de bombas sumergibles" en otro "Yo venía de trabajar, por ejemplo, en la fábrica Noel, de trabajar en SEGBA, trabajé, digamos, en varias empresas privadas; en lo que ahora es ANMAT" y en otro:

"anteriormente de ingresar al área educativa, yo estuve mucho tiempo trabajando desde los 19 años, aproximadamente, en empresas y estaba en el área de selección de personal o sea que, estuve mucho tiempo trabajando en todo lo que es consultoría y selección de personal a través de los perfiles y, como trabajaba más que nada en empresas de personal temporario", (Quintans, 2021).

Se destaca en sus relatos un alto compromiso dirigido a vincular el ámbito educativo con el mundo del trabajo, que estaría dado en parte por la experiencia laboral previa del directivo. En el testimonio de una directora refiere: "Mi acercamiento al equipo de conducción de la escuela en ese momento fue por una necesidad que yo tenía de vincular la escuela con algunas empresas (...) esa trayectoria de tantos años a nivel empresa hizo que tuviera esta necesidad de vincular estos dos mundos" (M. Quintans, comunicación personal, 21 de Mayo de 2021).

También se observa un alto componente emocional en el vínculo con el ámbito escolar y su acercamiento al colegio cuando le proponen tomar un cargo: "Entonces, obviamente mi amorcito

por el colegio se prendió enseguida en el corazón, y elegí renunciar a mi trabajo, dejando a otro compañero mío del secundario, y yo me fui al colegio. Obviamente, no pensé si era menos plata; eso no importa" (M. Quintans, comunicación personal, 21 de Mayo de 2021).

El perfil del docente, presenta formación en el área pedagógica y tiene en curso estudios universitarios también en Ingeniería. No refiere experiencia laboral previa a su ejercicio como docente. En su testimonio nos cuenta como distribuye sus horas docentes en distintas instituciones:

"soy docente ya hace 10 años cumplo ahora en unos meses. (...) Ahí tengo diez horas de clase con los chicos más grandes de 5to, 6to y algunas horas de 7mo con las prácticas profesionalizantes con algunos cursos que les damos a ellos. También doy clases en la escuela tecnológica Roberto Roca en Campana que depende del grupo Techint y en escuela universitaria de la UTN Berner Bons Siemens en Ballester y también soy docente en el ingreso a la UTN para Ingeniería en la regional Buenos Aires. (...) Y estoy estudiando, me faltan cuatro finales para recibirme de Ingeniero en electrónica", (Quintans, 2021)..

En síntesis, directivos y docente de prácticas profesionalizantes presentan formación universitaria además de la formación pedagógica. En el caso de los Directivos se observa además experiencia profesional previa al ingreso al ámbito docente.

Contenidos del curriculum que se relacionan con la inserción al mundo del trabajo

Los contenidos que se desarrollan en las escuelas en relación con la inserción al mundo del trabajo refieren en su mayoría a "Modelos de entrevista" y "Generalidades sobre derecho", "Orientación vocacional"; le sigue "Valores y actitudes que se esperan" y "estrategias para la búsqueda laboral". Cuando se les preguntó en qué materias se desarrollan estos contenidos, las asignaturas refieren algunas al curriculum formal (Prácticas profesionalizantes, Formación ciudadana, Derecho del Trabajo, Seguridad e Higiene) pero también a espacios extracurriculares (Tutorías, espacios de orientación vocacional, cursos realizados por empresas, emprendimientos productivos y desarrollo local, este último solo en Provincia de Bs. As.).

En cuanto a materias del curriculum formal se hace referencia a derecho del trabajo, en el relato de una Directora: "en 6to año también está una materia que les habla mucho de eso sobre las relaciones del trabajo, los convenios colectivos, eso también".

Con relación a la materia "Prácticas profesionalizantes" es una materia que tiene el propósito de acercar a los estudiantes al mundo del trabajo. Cada institución se encarga de definir su contenido, tal como se relata en el siguiente testimonio:

"Como es para toda la población de estudiantes del último año de la carrera, se estipula, según el programa oficial de estudios, en 216 hs. Nosotros las dividimos de esta manera: las primeras 16 hs las utilizamos para que los estudiantes conozcan este espacio, qué es lo que se busca. Hablamos un poco de la búsqueda

laboral, de la elaboración del currículum vitae y demás, y luego, ahí empiezan las 200 hs. efectivas, ya sea en prácticas internas o externas”, (Quintans, 2021).

Es una materia donde también se aprovecha para dictar contenidos más actualizados sobre la orientación, como, por ejemplo, surge del testimonio del docente:

“mi vinculación es a través de un curso que les doy, mostrándoles un poco lo que tiene que ver con la última tecnología en electrónica, que versa sobre el uso de la inteligencia artificial o el de ciertas herramientas de programación, todo en conjunción con la electrónica, con el fin de intentar acercarlos al mundo laboral, teniendo en cuenta que, a veces, los programas de algunas materias están un poco atrasados”, (Quintans, 2021).

La definición de los contenidos de las prácticas profesionalizantes se definen democráticamente entre los equipos docentes de la especialidad; por ejemplo, en su testimonio, el docente relata que, si bien existe una jerarquía, los docentes de otras materias participan con propuestas de contenidos: “Si bien la jerarquía viene dada por el coordinador (...), como no hay docentes fijos para esta materia, el resto de nosotros va aportando en la medida que podemos y, bueno, lo vamos viendo” (Quintans, comunicación personal, 14 de Mayo de 2021).

Respecto a la oferta de contenidos extra-curriculares la proporción se diferencia según sea de CABA o de Provincia, siendo que en CABA lo ofrece el 72% y en Provincia de Bs. As. solo el 36%. Acerca de los contenidos que se desarrollan son variados, a continuación se describen según jurisdicción:

En Provincia de Bs As:

- Charlas y orientación de la dirección de empleo del Municipio.
- Curso de Ingreso a la Universidad Tecnológica Nacional. Matemática y Física.
- Perfeccionamiento en Programación / Electrónica / Construcciones en espacio de extensión institucional.
- Autocad 3D e Impresión 3D.
- Talleres de refuerzo o complementación de idioma alemán.
- Pasantías y cursos de capacitación, sean organizados por profesores o miembros del cuerpo de delegados, así como también cursos en instituciones de educación externas al establecimiento.

En CABA:

- Seminarios/ Cursos de capacitación específicos sobre temas no abordados por el diseño curricular.
- Cursos vinculados a los Consejos profesionales.
- Capacitación mediante centro de egresados.
- Centro de Formación profesional.

- Fotografía.

En esta variable discriminamos entre dos niveles de destinatarios: los que apuntan a la comunidad del barrio en general y los dirigidos a los estudiantes y graduados de las distintas disciplinas. Esta diferencia se refleja en la respuesta de la población que conforma el alumnado de cada oferta. A este respecto, algunas escuelas llevan a cabo programas que se denominan “de iniciativa externa e iniciativa interna”, donde los primeros tienen que ver con, por ejemplo, el ofrecimiento de alguna PYME (una pinturería o un supermercado) para cubrir algún puesto laboral. De iniciativa interna serían, por ejemplo, la conformación de una bolsa de trabajo que organiza la propia institución (Quintans, comunicación personal, 14 de Mayo de 2021)..

Por otro lado, cabe destacar el papel de los gremios en la oferta de cursos de perfeccionamiento sobre determinados tópicos; por ejemplo, cursos de computación dirigidos a estudiantes de otras especialidades.

Podemos concluir en que los contenidos que generan un acercamiento de los jóvenes con el mundo laboral se trabajan tanto en espacios curriculares, como no curriculares y los define conjuntamente el equipo de dirección y docentes.

Estrategias de acercamiento al mundo del trabajo

En relación a las estrategias de intermediación laboral que tienen vigentes las escuelas para favorecer la inserción al mundo del Trabajo, destacan las “prácticas rentadas y no rentadas” (72% de las escuelas de CABA y el 60% de las escuelas en Provincia de Bs As).

En relación con la coordinación de prácticas externas y vínculo con las empresas, se observa un esfuerzo importante desde las escuelas, en las que refieren la ausencia de un cargo formal dentro de la institución que contemple la tarea. Se evidencia en el siguiente testimonio:

“Hicimos una especie de reunión con algún consejo profesional, por ejemplo, con el COPIME, para acercar escuela y empresa. Aunque en la práctica no tuvo mucho éxito, digamos a nivel general, sí logramos algunos avances, a partir del esfuerzo que la persona encargada en cada escuela pusiera para esta actividad, ya que porque no existe ningún cargo que haya sido creado para quien gestiona las pasantías. Ahora sí, apareció un cargo que es el de tutor de prácticas profesionalizantes, pero que tiene tantas y tan diversas actividades que tampoco es suficiente para abarcar todo. A veces puede sumarse algún docente que acerca alguna propuesta o proyecto de trabajo, pero las horas que tiene el cargo no son suficientes para llevarlo a la práctica en su totalidad. Por otro lado, el coordinador de Prácticas Profesionalizantes no siempre encuentra lugar para todos los estudiantes del curso; por eso a veces también aparece el tema de las Prácticas Profesionalizantes Internas”, (Quintans, 2021).

En la entrevista con el docente también aparece la misma dificultad:

“El coordinador en ese momento, pobre, salió a la carga a ver dónde encontraba empresas; a través de un contacto llegamos a “Ultima Milla”. Pero los tiempos de las empresas no son los de las escuelas y a veces pasa que a pesar de esos acuerdos, las empresas se demoran hasta que encuentran la forma y disponen de cierta cantidad de lugares para ofrecerlos para las pasantías... Si se consigue lugar para todos, bien; sino se tendrá que recurrir a las citadas Prácticas Internas, porque cada alumno tiene que poder acreditar tales horas, y si no lo acredita no tiene su título. Por eso algún docente termina haciendo algún curso interno en algunas escuelas”, (Quintans, 2021).

Otra estrategia a la que se recurre para generar vínculo con la inserción al mundo del trabajo es el acercamiento de las empresas al colegio:

“Últimamente también se está dando mucho que algunas empresas ofrecen servicios en este tiempo de pandemia como para hacer algún *webinar* o para contar experiencias laborales. (...) por ejemplo materias como “Análisis y mediciones de circuitos eléctricos” próximamente va a tener la visita de un Ingeniero de Transener para hablar de su experiencia personal, en ese tema puntual que está desarrollando el profesor. O sea que hacemos esto de acercar al programa al profesional externo”, (Quintans, 2021).

También se promueven prácticas para que sus estudiantes expongan sus producciones y se genere vínculo con empresas y organizaciones de trabajadores:

“Por ejemplo, durante el último año de cursada, en la escuela organizamos exposiciones en las cuales los chicos muestran algún producto que desarrollaron, ya sea en grupo o en forma individual, con la guía de sus profesores de taller. También, hasta antes de esta pandemia, siempre había alguna PYME que organizaba un congreso -normalmente en otro edificio distinto del ámbito escolar- donde se invita también a los estudiantes, lo que luego puede resultar en fuente de contactos con posibilidades laborales. También está el papel de los sindicatos, aunque en la práctica éstos no se centran tanto en la ayuda para encontrar empleo sino para mantenerlo”, (Quintans, 2021).

Las escuelas también coordinan charlas con especialistas para trabajar contenidos para encarar su primera experiencia laboral y refieren prácticas que realizaban antes de la pandemia:

“Entrenamos a los chicos en, por ejemplo, cómo organizar un currículum, además de enseñarles en la práctica de una entrevista laboral mediante la técnica del *rol play*. Antes de la pandemia traíamos a gente que les daba charlas para ilustrarlos sobre ese futuro primer encuentro con el mundo del trabajo. Invitamos a mucha gente que les de charlas como dijo Patricia o de CV o de búsqueda de fortalezas (...) y traemos también a muchos egresados que tengan su propio emprendimiento,

otros que trabajen en empresas y que les comenten a ellos como fue la trayectoria que hicieron", (Quintans, 2021).

Por último, también se refiere a espacios de tutorías, como relata el docente, que son extra-programáticos:

"Están las tutorías que hay en 7mo. Donde se traen profesionales. Generalmente por pedido más de los chicos. Hay un Tutor (...) Entonces el último año (...) se los va acercando al mundo laboral y al mundo universitario. Entonces tratamos desde las tutorías de invitar a profesionales para charlar con los chicos, contarles su experiencia, en la medida que podamos tratamos que sean profesionales egresados de la misma casa, para que cuenten su experiencia, qué pasó cuando terminó el colegio, cómo fue su recorrido", (Quintans, 2021).

Por último, ante la pregunta sobre la posibilidad de incorporar capacitaciones dictadas por especialistas sobre temas relacionados con la inserción laboral, las adoptaría el 77% de las escuelas de Provincia de Bs. As. y el 73% de CABA. Respecto a la posibilidad de destinarle tiempo a esta actividad, sí lo haría el 72% de las escuelas de CABA y el 65% en el caso de Provincia de Bs. As.

A modo de resumen, las escuelas recurren a diferentes estrategias porque asumen la responsabilidad de acercar a los jóvenes con el mundo de trabajo. Una de ellas es hacer contacto con empresas para realizar prácticas, coordinar prácticas internas, acercar profesionales para dictar charlas, organizar eventos para poner en contacto a sus estudiantes con empresas tutorías. También estarían dispuestas y destinarían tiempo a incorporar charlas con especialistas como práctica permanente.

Presencia del Estado

Respecto al apoyo por parte del Municipio o la comuna en relación a la promoción y acercamiento de jóvenes al mundo del trabajo, la mayoría declara que está ausente; en el caso de Provincia de Bs. As., un 18% declara que existen programas vigentes.

Respecto a la percepción de las escuelas de Provincia de Bs. As. que consideran que existe presencia del Estado, tendría relación con programas de asistencia a la continuidad escolar y la inserción laboral por parte de cada municipio. Nos relata uno de los Directivos: "Desde lo que podríamos llamar 'a nivel de los funcionarios', no existe nada parecido, pero sí a nivel local, diríamos 'comunal', hay cierto tipo de iniciativas que promueven la inserción y la continuidad de los chicos en el ámbito de lo que, se espera, se convierta en su 'especialidad'".

En el ámbito de la CABA:

"este tipo de apoyo no se manifiesta en relación con el estudiante ya egresado, sino, de manera general, para quienes están cursando; en la forma del boleto estudiantil, bolsones de comida, descuentos y promociones para la compra de material didáctico, etc. Y a través de la institución, con partidas de dinero destinadas a mejoras edilicias, o, durante los prolongados cortes de luz, con la provisión de generadores y combustible. Por otro lado, desde el Ministerio se organizan

congresos para que las escuelas presenten exposiciones de trabajos realizados tanto por sus estudiantes como por sus egresados, con la guía del cuerpo docente", (Quintans, 2021).

También aparece como amenaza a la continuidad escolar el factor económico, donde el Estado deja en manos de cada institución la autogeneración y administración de recursos, lo refleja el siguiente relato:

"Es una escuela muy grande. Muchos de los alumnos están becados y también tenemos algunos egresados a los que recurrimos para que bequen a alguno de los estudiantes que sabemos que tienen dificultades económicas. Así que la nuestra es toda una ingeniería de reutilización de recursos, de contactos, de gente, de generación de dinero desde donde no lo hay. Y solamente ese dinero es para darles algún desayuno o para comprar algún par de zapatos de seguridad, ropa para taller. Porque la escuela técnica de todas las especializaciones es la más cara también, ¿no?", (Quintans, 2021).

Y en otro relato también se refleja: "la discusión del otro día se centraba en qué podíamos hacer para cubrir el aumento de la cuota que ya está autorizado, y pretendemos que sea mucho menor, para que los padres lo puedan pagar ¿Cómo podemos aumentar el número de colaboradores?" (M. Quintans, comunicación personal, 21 de Mayo de 2021).

Con relación al equipamiento para realizar las prácticas también se refiere la ausencia por parte del Estado:

"a veces la actualización tecnológica de una escuela resulta, sino te digo difícil, sumamente difícil. Entonces enseñarle a algún estudiante con equipamiento obsoleto no tiene sentido ni para el estudiante ni para el empleador (...) Conseguimos así nosotros la donación de una cámara de media tensión que es única la verdad en las escuelas secundarias donde se hacen prácticas directas en media tensión, obviamente todo simulado. Pero el equipamiento es fundamental y es carísimo. Entonces está la escuela técnica siempre anotándose en algún crédito fiscal, en algún plan de mejoras, en algún concurso que te permita acceder a la actualización tecnológica", (Quintans, 2021).

En resumen, las escuelas perciben poca ayuda por parte del Estado en lo que refiere a acompañar el trayecto de la escuela con el mundo del trabajo.

Sugerencias y Comentarios para mejorar el vínculo entre escuela e inserción al mundo del trabajo

El cierre de la encuesta incluyó una pregunta abierta para que propongan sugerencias y comentarios, donde se valora y agradece nuestro interés en la vinculación entre escuela e inserción en mundo del trabajo. Algunos de los comentarios y sugerencias que aparecen son:

- Valoran toda propuesta de capacitación que beneficie el ingreso al mundo del trabajo.

- Destacan necesario que haya planes o programas locales, provinciales y nacionales para tener más posibilidades de participar en pasantías laborales.
- Incorporar o crear áreas donde se trabajen contenidos actualizados de su perfil profesional.
- Proponen que haya contenidos que enseñan administración financiera de los ingresos que se perciben con el empleo para trazar un plan de largo plazo que permita la libertad financiera y no tener que vivir toda la vida en relación de dependencia.

En las entrevistas también surgieron propuestas: “capacitaciones está bueno para los chicos como así todas las charlas que se pueden dar con ex-alumnos que han forjado su propia empresa y que pueden darle a ellos todo un panorama sobre cómo empezar o cómo hacer ante los primeros desafíos que se le pueden presentar” (Quintans, 2021).

También se refieren a mejoras en relación al aspecto económico: “también sería algo bueno que las empresas inviertan en la educación secundaria ¿no? porque a veces la actualización tecnológica de una escuela resulta, sino te digo difícil, sumamente difícil. Entonces enseñarle a algún estudiante con equipamiento obsoleto no tiene sentido ni para el estudiante ni para el empleador” (Quintans, 2021).

Por último, en el relato del docente, se propone más presencia por parte del Estado, que vincule escuela e inserción con el mundo del trabajo: “Lo que estaría bueno y que está faltando es un vínculo más estrecho, no sé de los ministerios, el municipio y que la dinámica no sea tan compleja y que no tengamos cada año una dinámica tan diferente” (Quintans, 2021).

Conclusiones

Podemos concluir que, con este estudio exploratorio, pudimos acercarnos a la problemática para conocer las estrategias que están vigentes y cuáles faltaría desarrollar para mejorar el vínculo entre la escuela y el mundo del trabajo.

Se observa un gran esfuerzo por parte de cada escuela en la coordinación de estrategias para reforzar el vínculo entre escuela e inserción al mundo del trabajo. Estas actividades van desde el contacto con empresas, la apertura de espacios dentro de las instituciones para profundizar o tratar contenidos que preparen para la inserción al mundo del trabajo, la organización de eventos para ampliar contactos y generar posibilidades laborales, entre otras.

Se evidencia también un vacío en cuanto a colaboración o acompañamiento por parte del Estado en las estrategias que se desarrollan desde las escuelas; como, por ejemplo, en lo que tiene que ver con la actualización de equipos para hacer las prácticas, el acercamiento de empresas para realizar prácticas reales y definir cargos y espacios donde se planifique y prepare a los jóvenes para la inserción laboral.

Las sugerencias y comentarios que se recogen evidencian un pedido de acompañamiento en el vínculo entre escuela e inserción al mundo de trabajo, por lo que sería de gran ayuda

implementar estrategias de capacitación dictadas por especialistas como práctica habitual dentro de los contenidos del último año.

Referencias Bibliográficas

- Barbetti, P. (2014). Programas de empleo juvenil y prácticas formativas en empresas. Supuestos teórico-conceptuales y límites empíricos. *Revista THEOMAI / THEOMAI Journal*. Recuperado de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/>
- Bottinelli, L. & Sleiman, C. (2015). La educación técnica en la Argentina. *El Observador*. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE.
- Bourdieu, P. (1987). ¿Cómo se hace una clase social? Sobre la existencia teórica y práctica de los grupos. En *Poder, Derecho y clases sociales* (2001), (pp. 101-129). Bilbao: Descleé de Brower.
- Dejours, Ch. (2001). *Trabajo y desgaste mental*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Dejours, Ch. (2012). *Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo*. Buenos Aires: Topía.
- Dussel, I. & Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós, *Historia de la educación en Argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social durante el primer peronismo (1945-1955)* (Tomo VI, pp. 107-173). Buenos Aires: Galerna.
- Filmus D (2017) *Educación para el mercado*. Buenos Aires: Editorial Octubre.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Jahoda, M. (1987). *Empleo y Desempleo: Un análisis socio psicológico*. Madrid: Ed. Morata.
- Jacinto, C. (2006). La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad. En Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación: La Escuela Media. Realidades y Desafíos p.181. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Jacinto, C. & Chitarroni, H. (2011). Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. Buenos Aires, Estudios del Trabajo. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, Buenos Aires: Teseo.
- Neffa, J. (2015). *Los riesgos psicológicos del trabajo*. Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CEIL-CONICET.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodrigo, L. (2018). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Jornadas de sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Pág. 21 <https://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf>

Tedesco, J. C. (1993). Introducción. La función política de la educación. El Estado y la educación. En *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ed. del Solar.

¹ Maria Soledad Quintans es Lic. y Profesora en Relaciones de Trabajo (UBA). Jefe de trabajo práctico en Fac. Cs. Sociales (UBA). Investigadora en CEIRET (Centro de estudios e investigación en Relaciones del Trabajo de la UBA). Además, trabaja en la actividad privada coordinando y dictando capacitaciones. marisolquintans@gmail.com
Ricardo Maria Piñeyro Prins es Director de CEIRET, titular de la materia Teoría y comportamiento organizacional en la carrera de relaciones del trabajo -UBA-, miembro del consejo directivo de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. richarspineyroprins@gmail.com
Rafael Abou Adal es Lic. en Cs. de la educación -UBA-, investigador de CEIRET -UBA-, docente en la materia Metodología de la investigación en Facultad Cs. Sociales -UBA-, docente de escuela media. rafaelabu@gmail.com
Daniela Schneider Estudiante de Sociología - UBA-, Investigadora en CEIRET. danielaschnei@hotmail.com

Relatos, impresiones y subjetividad en la educación secundaria para jóvenes y adultos

Stories, impressions and subjectivity in secondary education for young people and adults

Armando Ramón del Valle Jugo Suárez¹

Resumen

El presente avance de investigación ha tenido por objetivo recuperar los relatos y las impresiones que dejara el cursado del trayecto formativo en las estudiantes de la articulación EDJA – FP en su primera cohorte entre los años 2014 y 2015 en la capital provincial de Santiago del Estero. El colegio secundario 2 de Abril y la escuela de Formación Profesional N°20 construyeron un trayecto que fue proyectado en dos espacios diferentes y complementarios entre sí desde lo formativo. El avance fue desarrollado a partir de un abordaje cualitativo que integró inicialmente un registro y análisis documental y posteriormente el diseño y desarrollo de entrevistas a informantes claves, a modo de avanzar en la recuperación de aquellos relatos cargados de impresiones sobre el cursado transitado. Finalmente se avanzó en un diálogo con el rector del Colegio Secundario 2 de Abril a modo de recuperar algunas referencias sobre la gestación del proyecto entre los años 2013 y 2014.

Palabras clave: relatos; impresiones; trayectos formativos; escuela.

Abstract

The present research advance has aimed to recover the stories and impressions left by the course of the training path in the students of the EDJA - FP joint in its first cohort between the years 2014 and 2015 in the provincial capital of Santiago del Estero. The 2 de Abril secondary school and the Vocational Training School No. 20 built a path that was projected in two different and complementary spaces from the training point of view. The advance was developed from a qualitative approach that initially integrated a documentary record and analysis and later the design and development of interviews with key informants in order to advance in the recovery of those stories loaded with impressions about the course taken. Finally, progress was made in a dialogue with the rector of the Colegio Secundario 2 de Abril in order to recover some references on the gestation of the project between 2013 and 2014.

Keywords: stories; impressions; training path; school.

Introducción

El presente artículo pretende recuperar las impresiones y relatos que dejó el cursado en aquellos estudiantes que culminaron el trayecto de articulación EDJA - FP¹ en su primera cohorte entre los años 2014 y 2015. Esta experiencia emergió como una inquietud de un grupo de directivos que asumieron el desafío de materializar el proyecto hasta lograr su concreción. El trayecto está integrado por dos escuelas: el Colegio Secundario 2 de Abril y la Escuela Fuerza Aérea, ambas ubicadas en el barrio Autonomía, en el sector oeste de la capital provincial de Santiago del Estero.

El rector del Secundario 2 de Abril, profesor Luis Villarreal, recuerda que el proyecto se enfocó en materializar un recorrido que permita "culminar el ansiado secundario"; pero sin dejar de lado que regresar a la escuela para los jóvenes y adultos es una experiencia en la cual pueden proyectar su "formación permitiendo mejorar la calidad de vida". En este sentido, el trayecto formativo fue pensado en dos etapas: un ciclo básico y un ciclo orientado, ambas de cursado semi-presencial, lo cual explicaremos en las páginas siguientes.

El presente estudio forma parte de un recorrido cualitativo, que pretende recuperar y visibilizar las experiencias de instituciones que se encuentran ubicadas en espacios periféricos al casco céntrico de la capital provincial. De alguna manera, estos espacios institucionales se proyectan como receptores de una población de personas que deciden culminar su educación secundaria. El estudio fue realizado a partir un trabajo de campo que implicó entrevistas semi-estructuradas y registro y análisis de documentos.

Desarrollo

El Colegio Secundario 2 de Abril, se encuentra ubicado en el corazón del barrio Autonomía. Este último fue proyectado durante la década de 1970, como un proyecto que pretendía ampliar el ejido urbano de la capital provincial generando un conglomerado de más de tres mil unidades habitacionales que contaría con todos los servicios: salud, seguridad, educación, actividad deportiva y religiosa. El colegio, que inicialmente fue denominado Secundario Barrio Autonomía, fue creado mediante decreto del 13 de enero de 1982, por el entonces interventor nacional del gobierno de facto. El establecimiento, que inició sus actividades en marzo de 1982, rápidamente gestionó la asignación de un nombre fuertemente relacionado a los hechos de aquel momento: siendo designado en el mes de abril con el nombre Colegio Secundario 2 de Abril. La imposición del nombre fue una acción iniciada por docentes, alumnos y padres, que se materializó en el decreto del 7 de mayo del mismo año.

En lo que refiere a recuperar las acciones desarrolladas por parte del Colegio en cuanto a la Educación de Jóvenes y Adultos, es posible reconstruir que las mismas iniciaron durante el año 2007. Entre el año 2007 y 2014 la escuela fue impactada por diferentes políticas educativas que buscaban sostener la trayectoria de diferentes jóvenes y adultos que, por ejemplo, bajo el programa Plan Fines, se fueron vinculando con el colegio en el turno vespertino. Entre el año

¹ Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos EDJA (Semi-Presencial) y Formación Profesional FP para Jóvenes y Adultos.

2013 y 2014 se concretó la articulación de la educación formal para adultos y la formación para el trabajo entre el Colegio Secundario 2 de Abril y la Escuela de Formación Profesional N.º20. El rector reconoce que uno de los desafíos iniciales fue articular lo curricular: el secundario debía ofrecer "marcos teóricos con una mirada puesta en la formación profesional" (L. Villarreal, comunicación personal, agosto del 2022). Al consultar por los objetivos trazados, nos da cuenta de los mismos como si el tiempo no hubiera pasado:

"Promover el reconocimiento del trabajo como valor que posee finalidades solidarias, estructurantes de la identidad, ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes y competencias para continuar sus estudios. Vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de la inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito socio-productivo. Generar espacios de reflexión crítica de la práctica profesional", (Villarreal, comunicación personal, agosto del 2022).

En este sentido, el rector reconoce que el proyecto de articulación buscó consolidar una oferta "académica y formativa", que fue consolidando un espacio de contención social para aquellas personas que optaron por trayectorias formativas con un vínculo profesional. De alguna manera, la posterior inserción laboral es un aspecto por seguir indagando en futuros avances de la investigación.

La Escuela

Retomando la escuela como espacio de contención social, Lorena, una de las egresadas, reconoce que regresar a clases era una linda experiencia: "los recreos, los actos, las evaluaciones nos generaba un interés por estar, por sentirnos parte de ambas escuelas". Entendemos que, de alguna manera, la articulación entre ambas instituciones generaba estas impresiones en cada estudiante: "una escuela vinculada con la otra, en red, con lazos enmarcados en el proceso formativo, conocimientos y dinámicas diferentes a otras escuelas".

El momento cualitativo de la presente investigación² permitió reconocer y recuperar algunos relatos y experiencias de las primeras egresadas de la cohorte 2014 -2015. Nos comenta una de ellas que inicialmente el cursado fue un tema a sostener, ya que cursar una semana en el 2 de Abril y la próxima semana en la "Fuerza Área"³, implicó un desafío de organización personal y familiar. La entrevistada sostiene el concepto "desafío"; entendemos que el mismo remite a reconocer una doble dimensión: lo escolar y familiar en un trayecto formativo que asumía en términos temporales diferentes recorridos, dependiendo el ciclo de ingreso.

El recorrido formativo se encuentra estructurado en dos ciclos: "el básico y orientado". El primero de ellos se organiza en tres módulos: I, II y III que solo incumbían al secundario 2 de Abril. El ciclo superior, vinculado con la escuela de formación, se organizaba en los módulos IV, V y VI. Ambos ciclos tienen una duración de tres cuatrimestres, permitiendo a los estudiantes cursar por año lectivo dos ciclos. En este sentido, el ciclo básico ofrece un recorrido semi-

² Remarcamos que se entrevistó a seis egresadas. Las mismas fueron desarrolladas en forma individual, con un instrumento semi-estructurado. Solamente una de ellas aceptó que podamos incluir su nombre en el presente avance.

³ Nombre empleado colectivamente por los egresados, en referencia al nombre que recibe la escuela primaria.

presencial, organizado en semanas presenciales y semanas en tutoría. De esta manera el grupo de alumnos sostiene una dinámica presencial y domiciliaria. En lo que refiere al ciclo orientado, el cursado se encuentra organizado en dos semanas intensas, distribuida la primera presencial en el secundario 2 de Abril y la siguiente en el trayecto formativo en la escuela de Formación Profesional. Posterior a estas dos semanas cuentan con semanas de tutoría y organización de las actividades – trabajos prácticos – que deben ser presentados durante las semanas presenciales. Las semanas de tutorías fueron pensadas como espacios que puedan ser empleadas para la consulta optativa de actividades en ambas escuelas.

La abanderada de la primera cohorte reconoce que “el no vernos en las semanas de tutorías, nos generaba una sensación compleja, que nos llevaba siempre a organizar encuentros y reuniones en nuestras casas, a modo de sentirnos juntas en el desafío de terminar el secundario”. De alguna manera, entendemos que la escuela vino a recomponer ciertas prácticas relacionadas con la vida misma de estas personas, que buscaron naturalizar la experiencia escolar mientras sostenían sus roles sociales y familiares. La escuela sanó aquel proceso inconcluso o suspendido en el tiempo. Sumergirnos en las diversas experiencias que se fueron desarrollando en el EDJA entre el 2014 y 2015, nos llevó a entender que las prácticas áulicas desplegadas asumen cierta complejidad; esto último conlleva entender que los docentes debieron asumir dinámicas diferentes en sus clases. Al consultar con profesores del ciclo orientado, reconocen que planificar implica organizar las propuestas en dos dimensiones: “lo presencial y domiciliario”. En este sentido, entendemos que los encuentros presenciales asumieron una dinámica relacionada con la cooperación entre pares: la consulta de algunas actividades, completar carpetas, informarse de las actividades que no habían registrado (al estar ausentes en las semanas presenciales), entre otras. Los docentes del ciclo EDJA coinciden en remarcar que en cada clase era necesario recuperar el encuentro anterior (que solía ser de un par de semanas atrás) a modo de cerrar el mismo y luego iniciar con el tema del día. Otro de los profesores consultados recuerda que un pedido constante por parte de la Vicerectora del vespertino era tratar de planificar pensando en contenidos que asuman una relación con la formación profesional desarrollada en la otra sede. Entendemos que articular entre dos espacios diferentes con cursados semi-presenciales en cada una implicó un desafío que, al menos en la primera cohorte (2014-2015), se buscó consolidar a partir de reuniones, jornadas, acciones en conjunto y acto de egreso unificado.

Sujetos y Experiencias

Lejos de pretender enunciar o enumerar a quienes formaron parte de la primera cohorte de egresados del ciclo EDJA, tenemos claro que es necesario recuperar desde aquellos actores intervinientes sus experiencias. Aquí es donde situamos la trayectoria de aquellos jóvenes y adultos como sujetos de aprendizaje. Sujetos que decidieron cerrar un ciclo de sus vidas, terminando la educación secundaria. Es decir, de alguna manera se asignó “rostro a la política educativa”, ello implicó recuperar a lo que Aguirre (2022) considera las huellas que produjeron en el territorio determinadas políticas educativas. En este sentido, la trayectoria de cada estudiante asumió matices en dos instituciones; nuestra informante clave reconoce que, en las semanas presenciales en el secundario 2 de Abril, sentían “interés” por algunas materias y lo

mismo sucedía en la otra institución. Cuando indagamos sobre algunas características de estas cátedras, sin detallar nombres de los mismos, entendemos que fueron espacios donde las estrategias didácticas empleadas por los docentes fueron el diálogo y la reflexión. Entendiendo, que en cada encuentro, se ubicó al sujeto-alumno en un lugar central: asignando y reconociendo como significativa la carga subjetiva presente en cada uno, entendiendo que la experiencia vivida es un insumo estructurando del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Giroux (2005) sostiene que la "voz es un concepto pedagógico importante que alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente" (p.) de aquí la necesidad de reconocer al otro como el punta pie inicial para construir experiencias pedagógicas a partir de la polifonía de voces que confluyen en el aula.

Lorena remarca que aún recuerda aquellas clases en el 2 de Abril, donde a los "profes" les faltaba pizarra para explicar el tema y los dejaban casi sin tiempo para copiar y atender. En otro momento de la entrevista, hace referencia al tiempo: las semanas presenciales tenían como "un tiempo más lento". Skliar sostiene que "no hay imagen que represente la escena de velocidad y de urgencia en la que se vive" (2022, p. 12), entendiendo que la escuela era ese momento donde las estudiantes de la primera cohorte podían relajarse de las tareas relacionadas con el hogar, el trabajo, la familia, hijos o nietos y mirar el tiempo como propio y provechoso para sus objetivos personales. La escuela de alguna manera reasigna sentidos al tiempo personal, generando un proceso educativo fuertemente marcado por lo emotivo y social.

Al reconstruir algunas características de aquel grupo clase (de diecisiete estudiantes) es posible reconocer, por ejemplo, las edades del grupo:

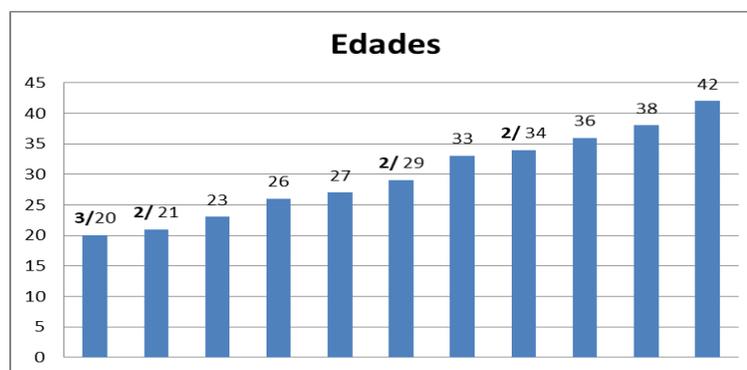


Gráfico N°1 - Elaboración Propia

El grupo proyectó una amplia franja etaria, que iniciaba con tres estudiantes ubicadas en los veinte años y una estudiante de cuarenta y dos años, entendiendo que las dinámicas de la clase pueden haber asumido debates y posicionamientos heterogéneos. Los profesores recuerdan que el grupo de clase tenía un funcionamiento regular; una de las informantes claves (alumna) nos decía que la idea era acompañarse en todo el recorrido y no dejar que ninguna compañera se quede o "baje" (recordando que un par de compañeros dejaron de cursar durante el módulo IV). En los comentarios de las entrevistadas, resuena siempre que las compañeras más adultas en edad asistían con sus carpetas impecables y desarrollando las actividades, y que desde ese lugar instaban a las demás a completar y tomar ejemplos, entendiendo que era posible alcanzar cierta regularidad en la evidencia pedagógica de la carpeta.

Algunos aspectos que no emergieron concretamente en las entrevistas realizadas fue el tema de las evaluaciones. En ese sentido, el grupo se mostró más en sintonía con evaluaciones escritas en su mayoría, de tipo descriptiva y narrativa, y una minoría dejó entrever alguna simpatía por evaluaciones más "fáciles"; al consultar por ejemplos, dejaron referencias a exposiciones orales en grupo y opciones múltiples.

¿Por qué indagar sobre la evaluación? La misma nos conduce a repensar algunos conceptos introducidos en las prácticas educativas de los docentes, permitiendo reconocer marcos conceptuales que acompañen desde la coherencia la realidad del grupo clase. Esto posibilitaría de alguna manera entender la aplicación de ciertos dispositivos y prácticas que, sin ánimo de generar cuestionamientos, nos invitan a reflexionar que el empleo de evaluaciones escritas, individuales y descriptivas fue un recurso en el cual se buscó evaluar la evidencia conceptual del proceso transitado. Recuperando lo mencionado anteriormente sobre características de las clases "dialogadas", cuando avanzamos indagando sobre los dispositivos empleados para evaluar, reconocemos que se dejó de lado el diálogo incorporando la escritura. A consideración de Álvarez Méndez (2001) la evaluación con "intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera corregir" (p. 37); aquí es donde sostenemos que la evaluación actúa como instrumento para conocer y mejorar la práctica en todas sus dimensiones. Al pensar la práctica estamos haciendo referencia a la clase, Sanjurjo nos propone "volver a pensar la clase" (2013) el tiempo pedagógico, como aquel tiempo "que dedicamos a tareas de enseñanza y aprendizaje relevantes". En este sentido es necesario preguntarnos por aquel tiempo de enseñanza que se dedica en cada encuentro presencial, asignando al mismo dinámicas que tienen que ver con "procesos reflexivos y de construcción de conocimiento en el alumno" (2013. p.15)

Conclusiones

Las décadas iniciales del siglo XXI fueron marcadas por un contexto enmarcado por la exclusión social; a partir de ello resulta significativo recuperar experiencias de articulación que posibilitan a los sectores populares culminar la educación secundaria y además articular en ese recorrido una formación y capacitación profesional. Supone entender que, en estos primeros ocho años que se viene sosteniendo la experiencia, se ha configurado una dinámica institucional particular entre el Secundario 2 de Abril y la Escuela de Formación Profesional, en la cual confluyen actores sociales que buscan a través de la educación y la formación profesional proyectar alternativas ante el exclusión social. Es claro que el proceso es prematuro y que requiere de un tiempo de reflexión por parte de las instituciones involucradas. Ante ello, es necesario sostener estrategias de configuración y reflexión del camino recorrido que permitan continuar sosteniendo el proyecto. Pero también es necesario preguntarnos ¿qué paso con la población egresada? Es decir, consolidar espacios de participación que favorezcan el mantenimiento de relaciones con aquellas personas que culminaron sus trayectos formativos, pero que de alguna manera su experiencia permitirá reconfigurar las de los futuros cursantes.

Es necesario asimilar que, en estas experiencias educativas y formativas, los estudiantes que transitan las aulas se enmarcan en el discurso futurista de pensarse como futuros padres de

familia, ciudadanos o trabajadores. Ya que la gran mayoría se encontraba ubicado en ese rol y asiste a la escuela desde otro lugar y con otras configuraciones, los discursos futuristas requieren reconfigurarse y ser pensados en tiempo presente, como aspecto sanador de lo social; tal vez a esto se refería el rector cuando reconocía la necesidad de pensar lo curricular con una mirada profesional.

Skliar sostiene que "la educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo" (2022, p. 27), entendiendo que ciertos discursos pedagógicos heredados de aquel "funcionalismo tecnológico o capital humano" (Gvirtz, 2009, p. 67) no pueden seguir estando presentes en las aulas actuales.

Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. & Canevaro S. (2017). *Pensar los afectos; aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Aguirre de Ramírez, R. (2012, enero-abril). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16 (53), 83-92.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo / Jonathan Aguirre*. Mar del Plata: EUDEM.
- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Arnal J. Del Rincon & D. Latorre A. (1992). *Investigación Educativa fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Contreras Domingo, J. (2016, Jan-abr). Relatos de Experiencias, en búsqueda de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica*, 1 (1), p16.
- Gvirtz, S. & Abregú, V. (2009). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Skliar, C. (2022). Tiempos, afectos y formación: la potencia del instante. En Kaplan, C. (Dir.), *Emociones, sensibilidades y Escuela* (p12.). Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Sanjurjo, L. & Rodriguez, X. (2013) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario. Homo Sapiens ediciones.

¹ Armando Ramón del Valle Jugo Suárez es Maestro de Música por la ESPEA N° 1. Profesor de Historia por el Instituto Superior del Profesorado Provincial N° 1. Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Licenciado en Gestión Educativa por Universidad Nacional de Santiago del Estero – EIE. Magister en Ciencias Sociales – Humanidades Mención Historia por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente Investigador por el Instituto Superior del Profesorado Provincial N° 1. profjugosuarez@gmail.com

¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén.

What motivates technical school students? A necessary and pending exploration of the motivational classroom climates in an electronic school and an agricultural school in Neuquén.

Noemí Elena Bardelli
Juan Antonio Huertas Martínez¹

Resumen

Los sentidos que los jóvenes otorgan a los aprendizajes en las escuelas técnicas son múltiples y varían a lo largo de sus trayectorias escolares; sin embargo, las relaciones que se propician con los saberes desde las propuestas de enseñanza resultan ser un factor clave en la motivación, que amerita ser explorado desde los climas de clase. En esta comunicación se presenta un estudio que articula proyectos de investigación, en España y en Argentina, con el objetivo de describir, comparar y analizar la percepción que los estudiantes de dos escuelas técnicas de Neuquén, con especialidad electrónica y agropecuaria, tienen acerca de los climas motivacionales de clase. Para ello se administró el cuestionario CMC-Q a 459 estudiantes que permitió analizar la incidencia de los ciclos formativos y cuatro áreas curriculares en la percepción general del clima motivacional de clase y sus dieciséis escalas; a su vez se realizaron nueve entrevistas que profundizaron la percepción del clima desde las experiencias estudiantiles. Los resultados mostraron que las valoraciones sobre el clima son satisfactorias para los estudiantes de ambas escuelas, especialmente en el ciclo superior y en asignaturas como matemática y las específicas de cada especialidad técnica. Asimismo, se reconocieron diferencias que evidencian que las propuestas institucionales y el valor de los saberes técnicos incide en las posibilidades de construir climas motivacionales. Este estudio evidencia la relevancia de analizar desde un abordaje didáctico cuáles son las condiciones y las prácticas que favorecen las interacciones potenciadoras de la motivación para aprender en la formación para el trabajo.

Palabras clave: escuelas técnicas; motivación; clima de clase.

Abstract

The meanings that young people give to learning in technical schools are multiple and vary throughout their school careers; however, the relationships that are fostered with the knowledge from the teaching proposals turn out to be a key factor in motivation, which deserves to be explored from the classroom atmosphere. This paper presents a study that articulates research projects in Spain and Argentina, with the aim of describing, comparing and analysing

the perception that students from two technical schools in Neuquén, specialising in electronics and agriculture and livestock, have about motivational classroom climates. The CMC-Q questionnaire was administered to 459 students to analyse the incidence of the training cycles and four curricular areas on the general perception of the motivational climate in class and on sixteen scales, and nine interviews were carried out to deepen their understanding of the students' experiences. The results showed that the assessments of classroom climate are satisfactory for students in both schools, especially in the higher-level training cycle and in subjects such as mathematics and those specific to each technical speciality. Likewise, differences that show that institutional proposals and the value of technical knowledge have an impact on the possibilities of building motivational climates were recognised. This study shows the relevance of analysing, from a didactic approach, the conditions and practices that favour interactions that enhance motivation to learn in the process of training for work.

Keywords: technical schools; motivation; classroom climate.

Introducción

La formación en las escuelas técnicas es reconocida cada vez más por las posibilidades que ofrece de construir aprendizajes situados que fomentan la capacidad para resolver problemas, la reflexión sobre la práctica, la enseñanza articulada con las nuevas tecnologías, el desarrollo de competencias propias de un perfil profesional y el compromiso socio-comunitario (Gallart, 2006; Jacinto, 2013), a pesar de la creciente precariedad y las desigualdades de los procesos de inserción laboral juvenil. En este sentido, son muchos los trabajos que destacan el papel importante que tiene esta modalidad de educación secundaria en la motivación para el aprendizaje en torno a desempeños profesionales, en donde prima la relevancia de los saberes teóricos, tecnológicos y las destrezas técnicas (INET, 2019). Los resultados hallados por Boerr et al. (2019) y Rigal et al. (2019) muestran que las motivaciones en el ingreso surgen principalmente de las propuestas institucionales que suelen caracterizar a estas escuelas y del tipo de asignaturas de naturaleza práctica, que generan novedad a partir de la manipulación de recursos o materiales específicos del mundo del trabajo. Asimismo, otros estudios, se han centrado en las particularidades de los egresados (Garino, 2017; Jacinto, 2018; Corica & Alfredo, 2021) mostrando un cambio en las motivaciones al finalizar la escolaridad. El sentido del aprendizaje no se reduce a los alcances del título de técnico/a y las posibilidades de inserción laboral, sino que estas se generalizan a otros aspectos de su vida personal que enriquecen sus actitudes de solidaridad y colaboración, en otros escenarios de aprendizaje. Se advierte que son múltiples los sentidos que dan a sus aprendizajes en relación a ellos mismos y a los demás, dado que toman más conciencia de sus responsabilidades y se sienten más agentes de sus propios proyectos.

Consideramos que el origen de esto se encuentra en las diferentes interacciones educativas y en las formas de diseñar las actividades de aprendizaje que se promueven durante la formación técnica. Precisamente, por esto, pensamos que una buena forma de abordar de manera sistemática estos contextos específicos se centra en explorar la construcción del clima

motivacional de clase. Desde de la década de los sesenta, la noción de clima escolar se ha instalado en el campo psicológico (Halpan & Croft, 1963) inspirando el desarrollo de múltiples investigaciones centradas en conocer y evaluar la naturaleza y las dimensiones que lo configuran y sus efectos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de distintos niveles educativos.

El clima motivacional de clase -en adelante, CMC- remite a acciones docentes que, en el marco de las prácticas de enseñanza, pueden favorecer el esfuerzo de los estudiantes por aprender y no solo aprobar. Con el tiempo el CMC se ha consolidado como un concepto sensible de ser evaluado a partir de un instrumento con validez transcultural, como el cuestionario CMC-Q (Alonso Tapia & Fernández Heredia, 2009), que define dieciséis¹ posibilidades motivacionales de acción que tienen los docentes para promover el aprendizaje. Estas rompen con la creencia de que la motivación es un suceso interno y mal controlado que se presenta de manera espontánea por la confluencia de motivos personales dentro de una clase. Por el contrario, se reconoce que los docentes pueden configurar a través de sus prácticas de enseñanza ambientes de aprendizaje que facilitan o dificultan las metas de aprendizaje de los estudiantes impulsando desde el CMC el análisis didáctico de las clases. De acuerdo a Alonso Tapia (2016), un clima de clase es motivador cuando despierta el interés de los estudiantes por aprender aquello que se enseña y cuando éstos perciben que aumenta su competencia, además de mejorar el rendimiento académico (Alonso Tapia & Moral, 2010) y disminuir situaciones disruptivas y conflictivas de la convivencia escolar (Simón & Alonso Tapia, 2016).

Teniendo en cuenta la potencialidad del CMC, como constructo teórico y metodológico, nos propusimos explorar los climas percibidos por los estudiantes en las escuelas técnicas. Consideramos que la formación para el trabajo promueve variaciones en los formatos tradicionales propios de la educación secundaria, diversificando estrategias didácticas y entrelazando prácticas corporales con el pensamiento (Sennet, 2009) que generan una mayor motivación para el aprendizaje. Asimismo, nos planteamos la relevancia de conocer las diferencias que surgen en los climas dentro de estas escuelas cuando varía el tipo de especialidad técnica que se enseña en ellas, dando así continuidad a investigaciones que comparan especialidades (Martínez, 2016; Jacinto, 2018). Para ello, en el marco de este estudio, nos centramos en una escuela electrónica y una agropecuaria: en la primera predomina la integración de teoría y práctica a partir de un aprender programando a través de proyectos en laboratorio (Asselle, 2020); y en la segunda, se sostienen propuestas basadas en el taller tradicional, desde el trabajo manual, que promueven un aprender produciendo (Llach, 2007). En ambas escuelas, nos propusimos realizar comparaciones en relación al ciclo formativo y cuatro áreas curriculares, teniendo en cuenta la incidencia que la organización curricular y la naturaleza epistémica de los distintos espacios pueden tener en las percepciones de los estudiantes, mostrando variaciones respecto del clima motivacional de clase.

¹ El cuestionario CMC-Q diseñado por Alonso Tapia y Fernández Heredia (2008) evalúa dieciséis pautas docentes: 1. claridad de objetivos, 2. claridad de organización, 3. ritmo adecuado, 4. paso a paso, 5. novedad, 6. uso de ejemplos, 7. relación de temas, 8. conocimientos previos, 9. autonomía, 10. participación, 11. retroalimentación, 12. evaluar para aprender, 13. mensajes de aprendizaje, 14. apoyo y ayuda emocional, 15. uso de elogios y 16. equidad de trato.

Desarrollo

Método

Este estudio se propuso como objetivo general describir, comparar y analizar la percepción que los estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas con especialidad electrónica -en adelante E1- y agropecuaria -en adelante E2- tienen acerca de los CMC en sus experiencias escolares. A partir del mismo, se establecieron tres objetivos específicos: el primero busca describir y comparar la percepción que los estudiantes de la E1 y E2 tienen del CMC en su puntuación general y en sus dieciséis escalas; el segundo se propone conocer la incidencia que el ciclo formativo -básico técnico y superior orientado- y el área curricular -Lengua, Matemática, Ciencias Experimentales y Técnica Profesional- tiene la percepción que tienen los estudiantes de las dos escuelas secundarias técnicas del CMC y sus escalas. En el marco de este último objetivo, nos propusimos identificar si hay efectos diferenciales por la interacción de escuela técnica y ciclo formativo y escuela técnica y área curricular. Finalmente, con el tercer objetivo específico buscamos profundizar la caracterización del CMC a través de un enfoque cualitativo analizando cómo los estudiantes reconocen y perciben que sus diferentes componentes afectan a la motivación por aprender.

De acuerdo a los objetivos específicos presentados, se planteó un diseño mixto de investigación que tuvo dos etapas secuenciales y complementarias. Para la etapa A, que abarca el primero y el segundo objetivo específico, se definió un diseño factorial (2x2x4) que se corresponde con un estudio no experimental cuantitativo *ex post facto* con tres variables independientes: especialidad técnica de la escuela -electrónica y agropecuaria-; ciclo formativo -básico técnico (1°, 2° y 3° año) y superior orientado (4°, 5° y 6°)- y área curricular -asignaturas cuyos saberes resultaban a fines a lengua, matemática, ciencias y la formación técnica específica de la especialidad-. El estudio se propuso explorar a partir de cuestionarios los efectos de estas variables sobre la percepción del CMC (Alonso Tapia, 2012). Para la etapa B, que buscó dar respuesta al tercer objetivo específico, se definió un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo a partir de un diseño fenomenológico (Creswell, 2013), basado en entrevistas semiestructuradas. El mismo se orientó a conocer las experiencias de los estudiantes de las escuelas técnicas con la intención de profundizar los resultados hallados respecto del CMC en la indagación cuantitativa.

La muestra total comprendió a estudiantes, de 13 a 18 años, de dos escuelas secundarias técnicas de las ciudades de Neuquén y de Plottier, ubicadas en el Departamento de Confluencia, en la provincia de Neuquén. La E1 está orientada a la formación de Técnicos Electrónicos en Automatización y Control de Procesos, la E2 ofrece el título de Técnico en Producción Agropecuaria, con especialidad animal o vegetal. Cabe destacar que la E1 es un colegio industrial y representa la única institución en la modalidad que pertenece a la gestión privada en la provincia. Se ubica en el centro de la ciudad de Neuquén y su matrícula es de 248 estudiantes, pertenecientes a sectores socio-económicos medios y altos. Por su parte, la E2 es una escuela pública, que se creó en 1987 en el marco del programa "Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria", que impulsó la creación de escuelas productivas en la

provincia bajo una resignificación de la relación educación-trabajo. La escuela está ubicada a las afueras de la capital neuquina, en una zona con predominio histórico de chacras y crecientes proyectos inmobiliarios. Cuenta con más de 500 estudiantes y, además de ser formadora, es productora, dado que tiene el reconocimiento de la comunidad local por la comercialización de productos.

Para la etapa A participaron 459 estudiantes: 187 mujeres y 272 varones. De entre estos/as, 93 pertenecían a la E1 y 366 a la E2. En relación con el ciclo de formación, el cuestionario se administró a 306 estudiantes del ciclo básico técnico y 153 del ciclo superior orientado. En lo que respecta al área curricular, 97 estudiantes valoraron el clima percibido en asignaturas correspondientes al área de Lengua, 109 a Matemática, 107 a Ciencias y 146 al área Técnica propia de la especialidad. Para la etapa B, se identificaron perfiles prototípicos de las dos escuelas, a partir de una muestra no probabilística intencional, por conveniencia (Battaglia, 2008) de casos tipo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014), integrada por nueve estudiantes: cuatro varones y cinco mujeres; de los cuales cinco pertenecían a la escuela electrónica y cuatro a la agropecuaria. La selección de la muestra procuró la variabilidad de las experiencias estudiantiles en relación a dos variables independientes: el ciclo de formación y el rendimiento académico -alto y medio/bajo-.

Para la etapa A se administró un cuestionario validado como el CMC-Q (Alonso Tapia & Fernández, 2009); mientras que para la etapa B se diseñó una entrevista semi-estructurada. Con el Cuestionario del Clima Motivacional de Clase -CMC-Q- se evalúan 16 tipos de estrategias o pautas docentes que pueden afectar a la motivación de los estudiantes por aprender. Cada pauta se evalúa mediante dos ítems, uno positivo y otro negativo, y se responde en una escala Likert de acuerdo a cuatro puntos: desde 1 (desacuerdo completo) a 4 (acuerdo completo). Los ítems se agrupan para obtener 16 escalas, a partir de las cuales se obtiene la puntuación general que evalúa el clima motivacional de clase. Las puntuaciones que se tienen en cuenta son las que resultan de aplicar el baremo que facilita la prueba. Para esta administración, se simplificó la redacción de 28 ítems. Esta versión del instrumento presentó una fiabilidad de 0.93, mostrando un índice de bondad de ajuste aceptable (CFI=0.906; TLI=.892; RMSEA=.078; SRMR=.051) en relación al CMC modelo base, según el análisis de validación cruzada multigrupo (CVA).

La entrevista semiestructurada se organizó en torno a cinco preguntas abiertas sobre los saberes promovidos desde las prácticas de enseñanza y el clima motivacional de clase.

Procedimiento. Para ambas etapas, se solicitó en las dos escuelas las autorizaciones correspondientes a los Equipos Directivos, a los profesores que cedieron el espacio para llevar adelante la administración del cuestionario CMC-Q y a los estudiantes para el cuestionario que permitiera realizar las entrevistas. En todos los casos, la participación de los estudiantes fue voluntaria y se contó con el consentimiento informado por parte de sus padres, madres y tutores/as. Este estudio tuvo el aval del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid²

² Proyecto "Motivación, evaluación y autorregulación. Clima escolar y clima de clase. Naturaleza, determinantes y efectos en profesores y alumnos" correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Ministerio de Economía y Competitividad 2017-2021. Ref: EDU2017-89036-P. Universidad Autónoma de Madrid. España.

en el marco del proyecto de investigación que lo enmarca y la colaboración de la Universidad Nacional del Comahue³.

Análisis. Para los datos cuantitativos, una vez recogidos, se procedió a eliminar los casos con valores perdidos. Los análisis se desarrollaron utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences, SPSS-21. Se realizaron pruebas T para muestras independientes y análisis multivariantes. En las pruebas de diferencias se reporta el tamaño del efecto, su intervalo de confianza al 95% y la potencia observada. Para la sistematización de datos cualitativos, se utilizó el software Atlas.ti versión 7.5.18 y se procedió a una doble codificación buscando una fiabilidad interjueces mayor que .75 (León & Montero, 2015).

Resultados

Como primer objetivo específico buscamos describir y comparar la percepción que los estudiantes de la E1 y E2 tienen del CMC en su puntuación general y en sus dieciséis escalas. Creíamos que íbamos a encontrar diferencias en la puntuación total del CMC entre los dos centros, sin embargo, solo hallamos diferencias significativas en siete escalas que se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Percepción de escalas significativas del CMC de estudiantes de la E1 y E2

Estadísticos descriptivos				Anova		
Variable	Escuela	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	potencia observada
Evaluación para aprender	E1	7,19	1,08	.015	.013	.682
	E2	6,78	1,52			
Paso a paso	E1	5,49	1,93	.011	.014	.721
	E2	6,01	1,69			
Apoyo y ayuda emocional	E1	7,23	1,33	.020	.012	.645
	E2	6,84	1,45			
Equidad	E1	6,41	1,73	.018	.012	.663
	E2	5,86	2,04			

³ Proyecto "Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles" C-127 aprobado por Ordenanza 905/17, 2017-2021, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Relación de temas	E1	7,03	1,32	.000	.044	.995
	E2	6,22	1,55			
Claridad de objetivos	E1	6,19	1,22	.050	.008	.500
	E2	5,86	1,48			
Novedad	E1	6,10	1,52	.001	.023	.906
	E2	5,48	1,67			

Nota. Fuente: elaboración propia en base al cuestionario administrado a estudiantes.

En lo expuesto se evidencia una mejor percepción de los estudiantes de la E1 en relación a la E2 en seis escalas del CMC, a excepción de "paso a paso", donde los estudiantes de la E2 obtuvieron puntuaciones mayores. Estos resultados nos permiten afirmar que en ambas escuelas técnicas se percibe un buen clima de clase considerando que la media de la puntuación general fue para la E1 de \bar{x} =6.32 y en la E2 de \bar{x} =6.12. El resto de las escalas que no mostraron diferencias significativas, sin embargo, presentaron medias que oscilaron entre \bar{x} =5.70 y \bar{x} =6.86. Entendemos que la relevancia que mostró la E1 en relación a E2, quizás, podría explicarse por la relevancia social y económica que tienen los aprendizajes de la especialidad electrónica, en relación al perfil profesional del técnico, y la novedad que genera la programación y la robótica en los estudiantes y en la percepción que éstos/as tienen de los climas motivacionales en sus clases.

Como segundo objetivo específico, buscamos conocer la incidencia como factores fijos y sus interacciones del ciclo formativo y el área curricular en la percepción que tienen los estudiantes de las dos escuelas secundarias técnicas del CMC general y sus escalas. En la Tabla 2 se exponen las escalas que han mostrado diferencias en el factor fijo del ciclo formativo.

Tabla 2.

Incidencia del ciclo formativo en el clima motivacional de clase de la E1 y E2.

Efecto fijo	Variable dependiente	Ciclo	Media	Desviación estándar	Sig.	Eta	Potencia observada
	CMC General	Básico	6,06	1,06	.000	.044	.995
		Superior	6,36	1,27			
	Autonomía	Básico	5,56	1,64	.000	.069	1.000
Superior	6,31	1,73					
	Conocimientos previos	Básico	6,10	1,52	.002	.020	.862
		Superior	6,27	1,67			

Ciclo Formativo	Paso a paso	Básico Superior	5,76 6,18	1,74 1,74	.000	.039	.999
	Apoyo y ayuda emocional	Básico Superior	6,76 7,24	1,49 1,26	.000	.033	.974
	Claridad de organización	Básico Superior	6,01 6,31	1,44 1,54	.000	.049	.998
	Trato equitativo	Básico Superior	5,66 6,61	2,02 1,77	.000	.048	.998
	Retroalimentación	Básico Superior	6,11 6,53	1,72 1,79	.003	.019	.849
	Uso de elogios	Básico Superior	6,11 6,20	1,75 2,06	.037	.010	.553
	Relación de temas	Básico Superior	6,27 6,63	1,54 1,52	.018	.012	.659
	Ejemplos	Básico Superior	5,64 6,25	1,71 1,43	.001	.022	.894
	Mensajes de aprendizaje	Básico Superior	6,68 6,70	1,62 1,80	.043	.009	.524
	Claridad de objetivos	Básico Superior	5,84 6,09	1,37 1,55	.001	.025	.923
	Ritmo adecuado	Básico Superior	5,79 6,16	1,67 1,75	.000	.041	.992

Nota. Fuente: elaboración propia en base al cuestionario administrado a los estudiantes.

La hipótesis previa de la que partíamos consideraba que los estudiantes del ciclo superior iban a presentar mejores resultados respecto de los del ciclo básico. El acercamiento al mundo del trabajo, a través del cursado de asignaturas más específicas de la formación profesional en este ciclo, podría generar más motivación por aprender. Los resultados confirman estos presupuestos, dado que las diferencias encontradas son numerosas y de cierta potencia. Los estudiantes del ciclo superior mostraron mejores resultados que los del ciclo básico en 13 escalas del CMC y en su puntuación general, a excepción de "novedad", "evaluación para

aprender" y "participación". Se destaca de forma notable la escala "trato equitativo", que presenta una diferencia de medias cercana a 1.00 y una potencia alta. En paralelo a esta explicación, podría ocurrir que estos datos mostrasen también la adaptación de los estudiantes que llevan un tiempo a los climas docentes típicos en estas instituciones.

En el marco de este segundo objetivo específico encontramos que una interacción significativa entre ciclo formativo y escuela técnica en trece escalas del CMC, a excepción de "equidad de trato", "uso de ejemplos" y "relación de temas". El nivel de significación hallado en las escalas resultó de .000 a .044 con un η^2 entre .009 y 0.39. Cabe señalar que también encontramos interacción en el CMC general con una significación de .000 y η^2 de .036.

Lo hallado evidencia que las tendencias expuestas en los efectos fijos tienen matices en las interacciones encontradas. Recordamos que el efecto fijo de la variable ciclo formativo mostraba que en el ciclo básico se obtenían peores resultados que en el superior en la mayoría de las escalas del CMC y en su puntuación general. Este análisis confirma que, en el ciclo básico, las valoraciones del CMC son similares en las dos escuelas. Sin embargo, las interacciones muestran un efecto particular al evidenciar que los estudiantes de la E2 del ciclo superior presentan las percepciones más bajas en aquellas escalas del CMC que han resultado significativas.

A través del segundo objetivo específico, también nos propusimos analizar la incidencia del área curricular en el clima motivacional. Encontramos que este factor fijo arrojó diferencias significativas en la puntuación total y catorce escalas, que destacamos en la Tabla 3.

Tabla 3.

Incidencia del área curricular en el clima motivacional de clase de la E1 y E2.

Efecto fijo	Variable dependiente	Área curricular	Media	Desviación estándar	Sig	Eta cuadrada	Potencia observada
Área Curricular	CMC Total	Lengua					
		Matemática	6,07	1,155	.000	.066	.999
		Ciencias	6,40	1,045			
		Experimentales	5,83	1,042			
		Técnica-Profesional	6,28	1,237			
	Autonomía						
	Autonomía	Lengua					
		Matemática	5,78	1,83	.005	.028	.866
		Ciencias	5,83	1,56			
		Experimentales	5,61	1,62			
Técnica-Profesional		5,97	1,79				

Evaluación para aprender	Lengua					
	Matemática	7,04	1,38			
	Ciencias	6,34	1,92	.009	.025	.826
	Experimentales	6,92	1,16			
	Técnica-Profesional	7,11	1,18			
Conocimiento previo	Lengua					
	Matemática	6,14	1,49			
	Ciencias	6,49	1,63	.000	.059	.997
	Experimentales	5,61	1,55			
	Técnica-Profesional	6,32	1,50			
Paso a paso	Lengua					
	Matemática	6,37	1,50			
	Ciencias	6,24	1,57	.000	.122	1.000
	Experimentales	5,00	1,78			
	Técnica-Profesional	6,00	1,79			
Participación	Lengua					
	Matemática	6,05	1,67			
	Ciencias	6,50	1,36	.000	.042	.974
	Experimentales	5,57	1,54			
	Técnica-Profesional	6,00	1,83			
Apoyo y ayuda emocional	Lengua					
	Matemática	6,68	1,57			
	Ciencias	7,41	1,12	.001	.036	.947
	Experimentales	6,72	1,48			
	Técnica-Profesional	6,86	1,45			
Claridad de organización	Lengua					
	Matemática	6,52	1,44			
	Ciencias	6,05	1,42	.000	.085	1.000
	Experimentales	5,41	1,40			
	Técnica-Profesional	6,39	1,43			
Equidad de trato	Lengua					
	Matemática	5,69	2,23	.003	.003	.892
	Ciencias	6,19	1,98			

	Experimentales	5,68	1,86			
	Técnica- Profesional	6,23	1,90			
Uso de elogios	Lengua					
	Matemática	6,20	1,78			
	Ciencias	6,74	1,54	.000	.051	.992
	Experimentales	5,76	1,80			
	Técnica- Profesional	5,93	2,06			
Relación de temas	Lengua					
	Matemática	6,17	1,71			
	Ciencias	6,91	1,32	.000	0,043	.976
	Experimentales	6,13	1,51			
	Técnica- Profesional	6,33	1,52			
Uso de ejemplos	Lengua					
	Matemática	4,90	1,57			
	Ciencias	5,69	1,51	.001	.036	.946
	Experimentales	5,68	1,56			
	Técnica- Profesional	6,71	1,44			
Mensajes de aprendizaje	Lengua					
	Matemática	6,73	1,64			
	Ciencias	7,08	1,57	.000	.039	.959
	Experimentales	6,28	1,73			
	Técnica- Profesional	6,67	1,70			
Claridad de objetivos	Lengua					
	Matemática	5,87	1,63			
	Ciencias	6,21	1,27	.000	.067	.999
	Experimentales	5,33	1,22			
	Técnica- Profesional	6,19	1,44			
Ritmo adecuado	Lengua					
	Matemática	6,20	1,71			
	Ciencias	6,19	1,65	.000	.006	.998
	Experimentales	5,42	1,63			
	Técnica- Profesional	5,89	1,72			

Nota. Fuente: elaboración propia en base al cuestionario administrado a estudiantes.

Creíamos, como hipótesis, que los estudiantes presentarían mejores resultados en las asignaturas del área Técnica-Profesional, por la cercanía de los saberes al mundo del trabajo. Asimismo, esperábamos que Lengua fuera la asignatura con peores puntuaciones, por su menor relevancia profesional y porque su carga horaria es poca respecto a otras asignaturas. Sin embargo, los resultados hallados nos muestran que, si bien la formación en el área Técnica-Profesional es valorada positivamente, la percepción de los estudiantes en Matemática es la mejor. Asimismo, sorpresivamente, Lengua arroja buenos resultados y Ciencias Experimentales es la que presenta las peores percepciones en la mayoría de las variables evaluadas.

Al analizar las interacciones, reconocemos muchos matices con lo hallado en los efectos fijos dado que encontramos significatividad en el CMC general y en diez de sus escalas, entre las que se destacaron "autonomía", "conocimientos previos", "paso a paso", "apoyo y ayuda emocional", "equidad de trato", "retroalimentación", "uso de elogios", "uso de ejemplos", "ritmo adecuado" y "novedad". Las interacciones alcanzaron una significatividad de .000 a .028 con un η^2 que osciló entre .020 a .066. En función de ello, advertimos ciertas variaciones puntuales sobre las áreas curriculares que facilitan un mejor clima cuando se cruza con el tipo de escuela técnica. Mientras que en la E1 las percepciones de los estudiantes en las asignaturas del área curricular Técnica-Profesional, Lengua y Matemática son mejores que Ciencias Experimentales, en la E2 los valores entre las cuatro áreas resultan similares y no se hallaron diferencias tan notables.

Finalmente, como tercer y último objetivo específico nos propusimos profundizar la caracterización del CMC a partir del análisis de unas entrevistas a los estudiantes de las doce escuelas sobre sus experiencias escolares. Los jueces evaluaron el contenido de las entrevistas intentando asignarlos a las 16 categorías del CMC a partir de cuatro grupos. En la Tabla 4 se presenta la frecuencia de aparición de los mismos y el porcentaje de representatividad por escuela sobre el total de expresiones analizadas.

Tabla 4.

Frecuencia de códigos vinculados al clima motivacional de clase.

Categorías del CMC agrupadas para su codificación	Total	%	E1	%	E2	%
CMCg1. Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje	12	19%	7	11%	5	8%
CMCg2. Selección y presentación de contenidos	9	15%	5	8%	4	7%
CMCg3. Orientación hacia el aprender a aprender	27	44%	18	29%	9	15%
CMCg4. Apoyo afectivo	14	22%	6	10%	8	12%
			36	58%	26	42%

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de la codificación en AtlasTi de las entrevistas realizadas.

Tal como puede observarse, las referencias varían entre los grupos del CMC, destacándose las menciones que hicieron los estudiantes de la E1 en la CMCg3 y los de la E2 en la CMCg4 y encontrando algunas recurrencias con los resultados cuantitativos que se profundizan a continuación.

En las entrevistas se halló que el grupo "Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje" -en adelante CMCg1- integrado por las categorías "claridad de objetivos", "claridad de organización", "ritmo adecuado" y "paso a paso" presenta en ambas escuelas porcentajes similares, aunque en los cuestionarios los resultados se mostraron más favorables a la E1. Si bien las referencias halladas en las experiencias de los estudiantes destacaron de este grupo de acciones docentes aquellas vinculadas a la gestión del tiempo, como lo son el paso a paso y el ritmo adecuado, que hacen que este se vuelva significativo para ellos; a través de estas acciones se puso en relevancia la importancia del respeto por los ritmos de aprendizaje desde las propuestas de enseñanza, aludiendo indirectamente a los efectos motivacionales de la organización de la clase y los objetivos en las actividades con las que se comprometen: "A mí me gusta que los profes dediquen ese tiempo de explicarte una y otra vez y que no estén apurados porque en estas escuelas hay tiempos que respetar, los de uno y los de la naturaleza" (Estudiante 1, E2); "Cuando programo necesito tiempo para pensar porque trabajo con secuencias y que el profe eso lo tenga en cuenta es importante porque, aunque acá estamos diseñamos robots, nosotros no lo somos" (Estudiante 7, E1).

En lo que refiere al grupo "Selección y presentación de contenidos" -en adelante CMCg2-, conformado por las categorías "novedad", "uso de ejemplos", "relación de temas" y "conocimientos previos", si bien se encontró una menor frecuencia en las referencias presentes en las entrevistas frente a los cuestionarios, en ambas escuelas los estudiantes aludieron a las cuatro actuaciones docentes que integran este grupo. Ellos valoran a aquellos docentes que generan novedad al enseñar; sin embargo, se identifica que, en la E1, ésta tiende a estar vinculada al modo de presentación de los contenidos y a los recursos utilizados para ello, y, en la E2, a la relevancia o sentido que tienen en sí mismos los temas enseñados: "Aprendo mejor cuando los profes te explican un tema nuevo con un video o arranca con algo que te llama la atención porque yo me predispongo de otra manera y estoy atenta" (Estudiante 8, E1); "Hay materias en donde lo que me enseña el profe me da intriga, como curiosidad. Eso me suele pasar en las materias prácticas cuando aprendemos sobre lo que comemos, qué proceso pasa el animal, o los vegetales o las frutas" (Estudiante 3, E2).

Asimismo, en las entrevistas los estudiantes remarcaron otra acción del CMC como es el uso de ejemplos que los docentes utilizan en las clases, cuando conectan los temas con situaciones reales. Esto es especialmente valorado en los espacios de formación práctica como talleres y laboratorios, tal como encontramos en los resultados cuantitativos de las áreas curriculares afectadas: "En el campo ves todo ahí, cómo es, cómo se hace y por qué, el profe te va mostrando en vivo y en directo, lo ves, lo sentís y es como que es tu ejemplo para resolver" (Estudiante 1, E2); "En el taller, el de informática, cuando nos explican nos ponen muchas situaciones reales, y

eso está muy bueno; la verdad, porque te ayuda a que veas que las cosas que aprendes son más normales, pasan en tu vida (Estudiante 5, E1).

En el marco del CMCg2, también se hallaron referencias a la importancia que los estudiantes le otorgan al modo en que los docentes propician la relación de temas y los conocimientos previos. Aquí las mayores referencias se hallaron en la escuela agropecuaria a partir de las experiencias que los estudiantes compartieron en relación a los espacios de integración y articulación -como el Proyecto Didáctico Productivo-. Estos expresaron que, a medida que avanzan en la formación, algunos docentes los ayudan a ir reconociendo cómo los contenidos se integran, dando cuenta de relaciones de complementariedad y recursividad.

Hay profes como el de Agricultura, que también da Biología, que cuando salimos al campo va relacionando todo. Eso me encanta porque te ayuda a unir una cosa con la otra y ahí te das cuenta de lo importancia que tiene lo que te enseñan en las distintas materias y años también. (Estudiante 1, E2)

Las acciones docentes del clima de clase que se organizaron bajo el grupo "Orientación hacia el aprender a aprender" -en adelante CMCg3- son "participación", "autonomía", "retroalimentación" y "evaluación para aprender". Aquí encontramos la mayor cantidad de referencias por parte de los estudiantes, quienes mostraron relaciones estrechas entre estas categorías. En ambas escuelas estos reconocieron que en las asignaturas propias de la formación técnica participar es importante para estar conectado con la clase y con el docente. En este sentido, la participación habilita, en términos de mediación social, un conjunto de interacciones interpersonales que favorecen una comunicación más directa, familiar e informal a través de un hacer compartido.

... con esta profe tenemos dos clases a la semana y hay veces que hablamos nosotros más que ella, de la vida y de la materia, pero yo creo que eso es así porque siempre nos propone estar activos, haciendo cosas y cortamos así con el "escuchar-copiar-resolver" o el "leer-hacer tarea". (Estudiante 7, E1)

Al respecto, los estudiantes de la E2 ratificaron en sus experiencias la importancia de aprender participando destacando que estar comprometido con las materias conlleva una mayor colaboración y sentido de comunidad práctica, que potencia las posibilidades de aprender. En referencia a ello, la mayoría de los entrevistados de esta escuela coincidieron en un ejemplo, como es el aprender a faenar.

También hay muchos chicos que no participan en las clases. Por ejemplo, en la escuela sabés que se matan animales y a mí no me gusta. Yo por esto mismo desde hace dos años dejé de comer carne y soy vegana. Aunque yo no quiera participar eso no significa que no sea útil o que no aprenda, ¿me entendés? Yo puedo participar en otro tipo de actividades en esta materia y siempre estoy aprendiendo. (Estudiante 2, E2)

Esta cita, asimismo, evidencia cómo la autonomía implica tomar decisiones sobre los propios procesos de aprendizaje, especialmente en el ciclo superior, confirmando lo hallado en la indagación cuantitativa. En ambas escuelas, los docentes ofrecen opciones o alternativas que demandan que los estudiantes se comprometan, pero eligiendo en qué y cómo hacerlo.

... por ejemplo en 6° año tenés que presentar un proyecto, podés hacerlo, no sé, con conejos. Vos tenés que alimentarlos, darles de beber y es en grupo. Si yo no les doy de comer cuando me tocaba y mis compañeros también no se benefician ni los conejos, si vamos al caso tampoco nosotros. Tenés una responsabilidad hacia lo que cada uno eligió y se comprometió. En esas situaciones te das cuenta que el profe confía en vos y vos en él. (Estudiante 3, E2)

Los estudiantes aludieron en sus experiencias también a la evaluación reconociendo el sentido formativo que esta asume cuando se centra en el proceso y no en una instancia puntual, es próxima a sus intereses, incluye el humor y la creatividad. Así lo comparten los jóvenes de ambas escuelas:

... hay un profesor, este es el mismo de matemática, que en los exámenes te los ponía con temáticas de superhéroes de Marvel. Tenías que dar la respuesta de una ecuación y en vez de ponerte respuesta: "a, b o c" te ponía respuesta "Spiderman, Ironman, Superman" (risas). Eso te llama la atención y en sí los chicos que vienen a esta escuela son mucho de videojuegos y películas, tienen un cierto perfil. Esto parece una pavada, pero te hace mirar la prueba de otra manera y conectar mejor. (Estudiante 5, E1)

El profe X siempre busca la manera de que todos se sientan cómodos a la hora de rendir. Por ejemplo, para nosotros era mejor oral y él nos hacía evaluaciones orales de matemática, o sea re raro evaluaciones orales de matemática, pero como era la manera que estábamos cómodos intentó que esas evaluaciones por ahí sean menos estresantes y más fáciles para nosotros. (Estudiante 3, E2)

Junto a la evaluación, los estudiantes también compartieron referencias sobre la retroalimentación. Al respecto, destacaron los efectos motivacionales diferentes que tienen, dado que, en algunos casos, fortalece la construcción de autonomía y en otros, añade desconcierto y frustración al proceso de aprendizaje.

... con esta profe nosotros hicimos un acuerdo, un examen en donde teníamos un primer y segundo examen. Lo bueno era que ella te iba corrigiendo y escribiendo "esto acá está bien, esto acá te olvidaste de multiplicarlo, me parece que estaría bueno que en la segunda parte corrijas esto así y ya entregues directamente el examen entero, completo y bien". Así hacías el examen en partes y vas seguro o al menos seguís aprendiendo más allá que estás haciendo una prueba. (Estudiante 8, E2)

... a veces nos piden hacer los trabajos y nunca los leen. Yo me frustré muchísimo con ese profesor el año pasado, porque sentía que los trabajos los estaba haciendo y entregando sin sentido. Nunca supe si yo realmente estaba haciendo las cosas bien en esta materia o no. (Estudiante 9, E1)

El último grupo de escalas del clima motivacional que fue contemplado para el procesamiento de las entrevistas se centró en el "Apoyo afectivo" -en adelante CMCg4- que incluye las categorías "apoyo y ayuda emocional", "equidad de trato", "uso de elogios" y "mensajes de aprendizaje". Este alude a acciones que hacen los docentes al enseñar, centradas en apoyar de forma personal las necesidades emocionales de los estudiantes cuando aprenden. Cabe señalar, de acuerdo a lo presentado en la Tabla 4, que los estudiantes de la E2 se destacaron en las referencias que hicieron a este grupo de escalas del clima. Se encontró que los estudiantes

reconocen acciones y gestos vinculados a brindar lo que se conoce en el CMC como apoyo emocional. Entre las mencionadas se encuentra dar orientaciones personalizadas que favorecen la organización frente al estudio. Algunos entrevistados valoraron esto frente a situaciones en la que se sentían perdidos, asignaturas que les resultaban difíciles o incluso parecían desbordados en momentos específicos del año escolar:

En primero andaba re perdida y rebelde y el profe me ayudó a que no me la llevara. Me marcó qué era lo más importante: este tema si, este no, como para no seguir ahí perdida en clase. Yo sentí que ese profe me acompañó porque él quería que me fuera bien en la escuela. (Estudiante 7, E2)

De forma recurrente se advierte que los estudiantes valoran la paciencia que tienen los docentes para explicar una y otra vez lo que enseñan y acompañar sus procesos de aprendizaje. Enseñar, en este sentido, no implica siempre repetir o reproducir lo ya compartido, sino encontrar otras formas posibles para ayudar y alentar a los estudiantes a la comprensión diversificando sus estrategias de enseñanza.

Este profe que me marcó ayuda, si no entendés algo te explica cómo hacerlo, nunca te deja solo al momento de aprender, te lo explica tantas veces como vos lo necesites, y confiás en que él le va a encontrar la vuelta para que lo comprendas. (Estudiante 2, E2)

La referencia a los apoyos recibidos incluyó relaciones con la escala del CMC elogios, mostrando que esta no son acciones frecuentes o generalizables, aunque cuando se ofrecen, son especialmente relevantes para los estudiantes del ciclo básico.

... no puedo decir que todos lo hacen, pero hay profesores que sí resaltan los logros y que te dicen "muy bien tu trabajo, me gustó mucho lo que hacés" y eso como que te da fuerzas principalmente cuando arrancás porque todo es nuevo. (Estudiante 7, E1)

De acuerdo a las experiencias de los entrevistados también se advierten algunos riesgos que presenta el uso de elogios cuando alienta a la competencia en el grupo-clase y promueve el lucimiento. Cabe señalar que la referencia a ciertas diferencias se evidenció de forma más notable al compartir experiencias vinculadas al trato equitativo que tienen los docentes con los estudiantes. Si bien fueron pocos quienes repararon en mencionar esta categoría del CMC, las referencias se corresponden con estudiantes mujeres de ambas escuelas. Ellas mencionaron situaciones vinculadas a la existencia de diferencias de género en esta modalidad educativa, tal como se muestra a continuación:

En un grupo donde solo somos cinco chicas, realmente esto de las diferencias cansa. Hay algunas profesoras que tienen preferencias sobre las chicas porque dicen que son más prolijas, cuidadosas, como que están atentas a los detalles y es por eso que somos más lentas que los chicos. Para mí, cualquiera. (Entrevistada 8, E1)

...Hay profesores que tienen mucha preferencia con los alumnos, con los varones especialmente, porque hacemos mucha fuerza en el campo y eso por ahí tampoco no está muy bueno para una. Por suerte va pasando cada vez menos. (Entrevistada 2, E2)

En este sentido, se reconoce que, en la E2, en el marco de la educación rural, la fuerza física y la rapidez en la resolución de las tareas parecieran ser atributos valorados por los docentes en los estudiantes varones. Contrariamente, la lentitud, el cuidado y la atención específica a tareas

secundarias queda relegada a las estudiantes mujeres. Cabe recordar que, en el marco de las percepciones relevadas en la primera etapa, la E1 presentó los valores más bajos en relación a esta escala. De este modo, las diferencias de género aún parecieran seguir naturalizadas en algunos docentes -independientemente de su género-, aunque son percibidos y desaprobados, especialmente por las estudiantes mujeres, quienes muestran malestar, disconformidad e incluso hastío.

Discusiones y conclusiones

Como objetivo general se propuso describir, comparar y analizar la percepción que los estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas neuquinas, con especialidad electrónica y agropecuaria, tienen acerca de los climas motivacionales de clase en sus experiencias escolares. En general, advertimos que las valoraciones sobre el clima motivacional son muy satisfactorias para sus estudiantes.

Los principales resultados alcanzados a través del cuestionario en las dos escuelas mostraron que hay una mejor percepción del clima motivacional de clase en el ciclo superior y, especialmente, en las asignaturas pertenecientes al área de Matemática y a la formación técnica de cada especialidad. Parece que las experiencias de los últimos años de la formación técnica, como lo son las pasantías, resultan altamente motivacionales; dado que propician la integración de saberes y acercan de forma más directa a los jóvenes al mundo del trabajo (Jacinto & Dursi, 2010; Fernández, 2019). Al respecto, encontramos algunas diferencias a favor de la escuela electrónica que creemos que se podrían explicar por la relevancia profesional de los saberes técnicos de esta especialidad; éstos se encuentran vinculados a la programación y la robótica y tienen estrecha relación con los avances propios del mundo tecnológico actual (Asselle, 2020). Por el contrario, en la escuela agropecuaria hemos encontrado que el clima motivacional no es claramente mejor en el ciclo superior. Nos parece que una posible explicación está en relación con el mismo factor que explicaba el aumento de motivación en la escuela electrónica. En este caso, puede ser reflejo de la devaluación del título de técnico agropecuario y las limitadas posibilidades de vivir experiencias cercanas al mundo del trabajo fuera de la misma escuela (Plencovich, 2013; Martínez, 2016).

A continuación, destacamos los hallazgos principales agrupándolos, para simplificar su comprensión, según los grupos que organizaron las escalas del CMC en el análisis de las entrevistas. El primer grupo hizo referencia a la organización y secuenciación de actividades de aprendizaje -CMCg1-. En las entrevistas encontramos que los estudiantes enfatizan la gestión que los docentes hacen del tiempo, poniendo de relevancia que el uso del tiempo es uno de los aspectos claves de la experiencia escolar (Rockwell, 1995) y que en la escuela técnica adquiere particularidades. Las actividades terminan cuando se atraviesan los procesos técnicos previstos y se consiguen los resultados esperados en cada especialidad técnica (Ferreira Szpiniak & Rojo, 2006; Llach, 2007) -que una máquina funcione y que una planta crezca, por ejemplo- y esto no siempre se corresponde con tiempos de los calendarios académicos tradicionales propiciando alteraciones incluso de los componentes duros del formato escolar (Vercellino, 2012). Cabe destacar que, de este primer grupo del CMC, no esperábamos la buena valoración que los

estudiantes hicieron del área Lengua dado las asignaturas que la integran suelen concentrarse en el ciclo básico, en el marco de la formación general, y siguen una estructura de organización más escolar y diferente a como se organizan las asignaturas más técnicas; esto último, quizás, genera mayor confianza y posibilidad de anticipación, aunque esto demanda una mayor profundización para su comprensión.

En relación al segundo grupo del CMC, centrado en analizar acciones vinculadas a la selección y presentación de contenidos -CMCg2-, encontramos que los estudiantes dieron una valoración alta a estas escalas en los cuestionarios, aunque no mencionaron muchos de estos aspectos en las entrevistas. A pesar de esta discrepancia, se destaca en común las valoraciones positivas que encontramos en Matemática. En ambas escuelas, los saberes de matemática tienen una carga horaria notable en los planes de estudio, que favorece la adquisición de un saber hacer técnico (Cupani, 2006) sostenido en el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, en vinculación cercana con la resolución de situaciones profesionales. Lo hallado ratifica así la importancia de la matemática en la formación técnica, teniendo en cuenta la continuidad de lo encontrado con los altos resultados que muestran las pruebas de aprendizaje a nivel nacional de los estudiantes de esta modalidad en relación a estudiantes de escuelas no técnicas (INET, 2017).

El tercer grupo del CMC nos permitió abordar prácticas docentes que ayudan a los estudiantes a aprender a aprender -CMCg3-. Al respecto, en los análisis estadísticos encontramos escasas diferencias significativas entre las escuelas en los factores fijos, solo se destacó la percepción que los estudiantes de la escuela electrónica tienen de la evaluación que en las entrevistas se ratificó a partir del número de comentarios que nos hicieron. En sus experiencias se resaltó la flexibilidad y la cercanía que generan las propuestas evaluativas que hacen los docentes, a pesar de aludir también a prácticas que, en ocasiones, distorsionan desde la retroalimentación su carácter formativo.

En las entrevistas se logró profundizar la percepción sobre el resto de las categorías de este grupo, dado que los estudiantes le otorgaron más relevancia que en el cuestionario que contestaron. Hicieron referencia a situaciones de aprendizaje que evidenciaban que la participación, la autonomía, la evaluación y la retroalimentación son indisociables en aquellas propuestas de enseñanza que buscan favorecer un aprendizaje expansivo (Engestrom, 2001). Éstas tendían a corresponderse, según los estudiantes, con espacios curriculares propios de la especialidad donde se promueven oportunidades para poner el pensamiento en acción en contextos prácticos, con artefactos mediadores de los saberes específicos, que potencian la interacción y la comunicación permanente con el docente y los pares.

Finalmente, en relación al último grupo del CMC, vinculado al apoyo afectivo que los docentes dan a los estudiantes -CMCg4- los resultados cuantitativos evidenciaron que en la escuela electrónica se destacaba por las valoraciones de estas escalas, especialmente en las materias vinculadas a los saberes matemáticos y los técnicos, propios de la especialidad. Sin embargo, en las entrevistas fueron los estudiantes de la escuela agropecuaria los que más resaltaron los acompañamientos que los docentes realizan atendiendo situaciones personales que inciden en su permanencia y evidenciando la importancia de las relaciones socio-afectivas como una estrategia de inclusión escolar y social considerando la preponderancia que tiene vida socio-

comunitaria en los contextos agropecuarios (Recuero, 2011). Asimismo, en torno a este grupo encontramos que en ambas escuelas los estudiantes aludieron a ciertas dificultades que se vinculan con la falta de equidad y el uso de elogios, poniendo así de relevancia dos temas de creciente importancia en las investigaciones de los últimos años en relación a esta modalidad educativa como es la creciente incorporación de las mujeres a las escuelas técnicas y la desarticulación progresiva de viejas estrategias competitivas en el aprendizaje (Bloj, 2017; Acevedo & Rapoport, 2020; Jacinto et al., 2020).

Lo expuesto hasta aquí nos ha permitido reconocer tanto los aspectos comunes como las diferencias halladas entre las dos escuelas técnicas que nos dejan entrever cómo los contextos institucionales, las condiciones espacio-temporales en torno a la enseñanza y los espacios curriculares prácticos, en relación con la especialidad técnica, inciden en las posibilidades que tienen los docentes de construir climas motivacionales. En función de lo expuesto, se advierte que éstos contribuyen al reconocimiento de claves para analizar, desde un abordaje didáctico, cuáles son las prácticas que favorecen las interacciones potenciadoras de la motivación por aprender, implicando ello un mayor interés por los saberes propios de la formación para el trabajo y una mayor valoración por la tarea docente.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M.E. & Rapoport, A. (2020). *Mujeres en la ETP. Algunos datos sobre la participación de las mujeres en la secundaria técnica*. Buenos Aires: INET. Recuperado de <https://n9.cl/jw7v9>
- Alonso Tapia, J. (2012). Diseño y valoración de programas de intervención. En: J, Alonso-Tapia J. *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Vol. 2. (pp. 335-382). Madrid: Editorial Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (2016). Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En: F. Veiga (coord.). *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educac, ão — Motivac, ão para o desempenho académico*, (pp. 9-34). Lisboa: Instituto de Educac, ão, Universidade de Lisboa.
- Alonso Tapia J. & Fernández Heredia, B. (2009). Clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, (32), 597-612. Recuperado de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8745>
- Alonso Tapia, J., & Moral, M. A. (2010). Perception of classroom motivational climate in adult non-university students. *Psicología Educativa*, 16 (2), 115-133. Recuperado de <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a3>
- Asselle, N. (2020). Entre el aula y el taller. Los alumnos y sus experiencias con relación al saber técnico. *Tesis de Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socio-Antropológica*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Battaglia, M. P. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Bloj, C. (2017). Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina. *Serie Asuntos de Género*, 145. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <https://n9.cl/3jx77>

- Boerr, I., Pereyra León, M. & Rodríguez, J. (2019). Estudio de elección de secundaria técnica. Quien elige, quien decide: imposición, consenso o vocación. En: INET. *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones 2017* (pp. 170-195). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://n9.cl/se0ix>
- Corica, A. M., & Alfredo, M. (2021). Más de una década de la Ley de Educación Técnico Profesional en Argentina: revisiones a partir de trayectorias educativo-laborales de egresados. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6 (1), 61-88. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.003>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.
- Cupani, A. (2006). La Peculiaridad del Conocimiento Tecnológico. *Scientiae Studia. Revista Latinoamericana de Filosofía e Historia de la Ciencia*, 4 (3), 353-371. Recuperado de <https://n9.cl/fm3t8>
- Engestrom, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fernández, N. (2019). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: Un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 1 (30), 201-218. Recuperado de <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>
- Ferreira Szpiniak, A. & Rojo, G.A. (2006). Enseñanza de la programación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.*, 1 (1), 1-8.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR-OIT. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/18509959.0.8%20p>.
- Garino, D. (2017). Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén. *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Washington: University Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3443272>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- INET. (2017). *La ETP investiga: resultados de las investigaciones. FONIETP*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://n9.cl/se0ix>
- INET. (2019). Seguimiento de trayectorias educativas de las y los estudiantes de secundarias de ETP. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2 (40), 48-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041711005.pdf>
- Jacinto, C. (2018). Introducción: Los mundos del trabajo en los Procesos de Inserción: tránsitos y quiebres entre la educación, formación profesional y trabajo. En: C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, (pp. 17-32) Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Jacinto, C., & Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: Las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En: C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. & Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 432-450. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605>
- Llach, J. J. (2007). La enseñanza agropecuaria en el nivel medio. *Informe en sitio de Fediamp Buenos Aires*, Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina. Recuperado de <https://n9.cl/nxeo9>
- León, O. G. & Montero, I. (2015). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, S. (2016). Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos. *Tesis de Doctorado en Educación*. Universidad de Buenos Aires.
- Plencovich, M. C. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. *Tesis de Doctorado en Educación*, Universidad Nacional de Lanús. Recuperado de <https://n9.cl/baspj>
- Recuero, P. (2011, abril). La Educación Agropecuaria en el país. *Revista del Centro de Estudios de Educación y Formación para el Trabajo Enrique Valls*. Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín, 20-24.
- Rigal, J. Schoo, S. & Ambao, C. (2019). El ingreso a la escuela secundaria. Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina. *Serie Informes de Investigación N°19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Simón, C. & Alonso Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 65-86. Recuperado de <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 9-36.

¹ Noemí Elena Bardelli es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-UAM), Doctoranda en Educación (UBA), Becaria doctoral (IPEHCS-CONICET-UNCo). noemibardelli@gmail.com

Juan Antonio Huertas Martínez es Doctor en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid) Profesor Titular de la Facultad de Psicología (UAM). Motivación y autorregulación del aprendizaje. juanantonio.huertas@uam.es

Evaluación de los aprendizajes en el Bachillerato Técnico ecuatoriano

Learning Assessment in the Ecuadorian Technical Baccalaureate

Luis Paúl Mantilla Chamorro¹

Resumen

El objetivo del presente trabajo es estudiar la política de evaluación de los aprendizajes de la oferta educativa de Bachillerato Técnico, a partir de la revisión de documentos normativos y técnicos emitidos por el Ministerio de Educación, y de procesos y procedimientos evaluativos implementados en el sistema educativo ecuatoriano. Se analizó el contenido de un conjunto de documentos legales y técnicos del Bachillerato Técnico, que permitió comprender las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes para esta oferta; además, se analizó algunos procesos y procedimientos de evaluación de los aprendizajes aplicados al estudiantado de la oferta técnica. Las brechas existentes entre las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes y la aplicación de procesos y procedimientos evaluativos son amplias, y se evidencian principalmente en la ausencia de un modelo de evaluación de competencias profesionales; así como en el limitado acceso a infraestructura, equipamiento y material de trabajo específico para la consolidación de las competencias establecidas a nivel curricular.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes; bachillerato técnico; concepciones; brechas; competencias profesionales.

Abstract

The objective of the present work is to study the learning assessment policy of the educational program from the Technical Baccalaureate by reviewing normative and technical documents, issued by the Ministry of Education, and the processes and evaluation procedures implemented on the Ecuadorian education system. The content of a set of legal and technical documents, from the Technical Baccalaureate, were analyzed to understand learning assessment conceptions of this program. Besides, some processes and learning assessment procedures, applied to the students the belong to this technical program, were examined. The existing gaps, between the learning assessments conceptions and the applied evaluation procedures, are wide. Furthermore, a lack of a professional competence-based assessment model, as well as, limited infrastructure access, and working material for competence consolidation at the curricular level become clear.

Keywords: learning assessment; Technical Baccalaureate; conceptions; gaps; professional competences.

Introducción

Adentrarse en la investigación de la Educación Media Técnica Profesional (EMTP) implica un desafío grande, ya que en la actualidad existen ejes temáticos de investigación que reflejan su

amplitud y profundidad. Este trabajo se inscribe en el eje temático denominado “currículum por competencias” postulado por Valdebenito (2021), sobre el cual la autora menciona que “las investigaciones en torno al currículum en EMTP son escasas” (p. 23). No obstante, de acuerdo con Sevilla (2017) “el modelo por competencias lidera los enfoques utilizados en Latinoamérica”, siendo Ecuador uno de los países cuya oferta educativa de formación técnica, denominada Bachillerato Técnico, se organiza a partir de un enfoque basado en competencias profesionales. Además, la reflexión sobre esta oferta educativa es escasa, y hacen falta aportes que permitan pensar las dinámicas propias de este tipo de formación a nivel nacional.

En este sentido, el presente artículo se enfoca en el análisis de la evaluación de los aprendizajes de este programa educativo, que se plasma en la política educativa e implementa en el sistema educativo ecuatoriano. El trabajo se organiza en cuatro secciones: la primera establece un marco conceptual que explica dos categorías necesarias para el desarrollo del trabajo: la evaluación de los aprendizajes y el enfoque por competencias. Estas categorías nos permiten entender al Bachillerato Técnico como un programa educativo organizado a partir del principio de las competencias profesionales, cuya evaluación requiere de un modelo, procesos y procedimientos específicos. La segunda sección hace un breve recorrido por la historia de la institucionalización del Bachillerato Técnico como una oferta del sistema educativo ecuatoriano, e introduce al lector en el conjunto de documentos legales y técnicos que servirán para el análisis.

La tercera sección presenta el análisis de las concepciones de la evaluación de los aprendizajes del Bachillerato Técnico presentes en la política pública. Dicho análisis se realiza a partir de la distinción entre los documentos legales, que comprenden la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General (RGLOEI); y los documentos técnicos, constituidos por el Enunciado General del Currículo, la Figura Profesional, el Catálogo de Figuras Profesionales y los Estándares de Aprendizaje del Bachillerato Técnico. En este análisis, se profundiza en la revisión de los componentes curriculares y de evaluación de la figura profesional² de “Electrónica de Consumo”, que sirve de ejemplo para comprender la estructura curricular y su articulación con el perfil de salida, en términos de competencia general, unidades de competencias y elementos de competencia, así como con los estándares de aprendizaje.

La cuarta sección presenta conclusiones que resaltan las brechas entre la formación y la evaluación de los aprendizajes, evidenciando la necesidad no solo de mejorar temas relacionados con la infraestructura, el equipamiento y los materiales, sino principalmente, el diseño e implementación de un modelo de evaluación de competencias profesionales; lo cual permita determinar el grado o nivel de consolidación de dichas competencias al finalizar el proceso formativo. El aporte del trabajo servirá para la reflexión educativa en la mejora de los componentes curriculares y de evaluación del Bachillerato Técnico, sus áreas técnicas y figuras profesionales, así como para la oferta educativa de Bachillerato en Ciencias; procurando la articulación entre el componente curricular, plasmado en las áreas curriculares y el componente de evaluación definido en los Criterios e Indicadores de evaluación, así como en los estándares de aprendizaje correspondientes.

Marco conceptual: evaluación de los aprendizajes y enfoque por competencias

En este apartado se presentan las categorías conceptuales que se utilizan a lo largo del trabajo. La primera es la evaluación de los aprendizajes, que se comprende como un tipo de evaluación que resulta de la clasificación de la evaluación educativa en función del objeto de evaluación. La segunda es el enfoque por competencias, que se entiende como una manera de organizar un programa educativo específico sobre la base de competencias determinadas. Otras categorías conceptuales surgen en el desarrollo del trabajo, las cuales se definen de acuerdo con su aparición en los distintos apartados.

El concepto de evaluación ha evolucionado significativamente hasta convertirse, en la actualidad, en uno de los temas que ha adquirido mayor protagonismo en el ámbito educativo. En esta evolución, Castillo y Cabrerizo (2010) manifiestan que la evaluación ha desarrollado un “marcado carácter pedagógico que, superando lo meramente instructivo, se instala plenamente en lo educativo y en lo formativo, hasta el punto de ser uno de los elementos de calidad de un sistema educativo” (p. 2). En este sentido, para hablar de evaluación educativa es necesario tener presente que esta constituye un elemento fundamental de los procesos educativos y que se basa en la obtención de información que sirve para la orientación, retroalimentación y mejora de dichos procesos. Además, en los últimos años, la superación de la concepción técnica de la evaluación por una concepción crítica, la ha constituido como un “eje pivote” de la reflexión educativa (Santos Guerra, 2014, p. 155).

Dicha reflexión ha permitido distinguir algunas formas de clasificar la evaluación educativa. La propuesta de Valenzuela (2009) postula cuatro formas de realizar dicha clasificación: 1) según el objeto de evaluación, “como el aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículum, la institución educativa y la evaluación misma o metaevaluación” (p. 16); 2) según su aplicación en el tiempo, “ya sea al inicio de un proceso educativo, durante este o al finalizar (...), [que tienen] diferentes propósitos y la selección entre ellos involucra criterios adicionales” (p. 17); 3) según los criterios para emitir juicios de valor, ya que “toda evaluación educativa produce juicios de valor con base en las comparaciones que hacemos entre distintas fuentes de información” (p. 17); y 4) según su orientación o propósito, es decir, “por el uso que se le va a dar a los resultados de la evaluación” (p. 18). En este trabajo nos enfocamos en la evaluación educativa según el objeto de evaluación.

Valenzuela (2009) sostiene que, si bien no existe un conjunto delimitado de objetos de evaluación aceptado universalmente, los principales objetos de evaluación educativa son los que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1.

Objetos de evaluación educativa

Objeto de evaluación	Definición
Aprendizaje	“(…) determina el grado en el que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje”.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	“(…) determina tanto la efectividad como la eficiencia del proceso de enseñanza como medios para facilitar el aprendizaje”.

Currículo	"(...) determina el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado".
Instituciones Educativas	"(...) determina tanto la efectividad como la eficiencia de una institución educativa como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad".
Evaluación	También conocida como metaevaluación, es aquella en la que "se evalúan los sistemas de evaluación", en términos de métodos, técnicas e instrumentos.

Nota. Elaboración del autor. Fuente: Valenzuela, 2009, pp. 16-17.

Es importante recalcar que cada uno de estos objetos sea susceptible de evaluarse en función de los demás criterios de clasificación; por ejemplo, el aprendizaje se puede evaluar al inicio, durante y/o al final del proceso educativo; el currículo puede evaluarse emitiendo juicios de valor sobre su pertinencia y/o actualidad; los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación se pueden modificar de acuerdo con los resultados obtenidos en la metaevaluación. Por tanto, la evaluación de un objeto específico del ámbito educativo implica la intersección de distintos criterios, y dependerá de lo que se busca conocer de dicho objeto para su orientación, retroalimentación y mejora.

Nuestro interés se centra en la evaluación de los aprendizajes, por lo que es necesario conocer algunas características de este tipo de evaluación. Siguiendo a Castillo y Cabrerizo (2010), se identifica que "evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes supone conocer el nivel de logro conseguido en sus aprendizajes, y los progresos alcanzados" (p. 135) en comparación con los objetivos de aprendizaje previstos en un programa determinado. Dichos aprendizajes se plantean en términos de destrezas, habilidades y/o competencias, que se adquieren y modifican a partir del abordaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (p. 138). En este sentido, la evaluación de los aprendizajes de un programa educativo debe considerar, además de los objetivos generales y específicos, los tipos de contenidos curriculares que se estudian para la consecución de dichos objetivos al inicio, durante y/o al finalizar el programa educativo.

Como hemos mencionado previamente, los programas educativos pueden plantear objetivos de aprendizaje en diferentes términos, entre los cuales constan las competencias. De acuerdo con la literatura existente, las competencias se pueden entender como la representación de:

capacidades, habilidades de las personas, que están en ellas y se desarrollan con ellas, de acuerdo con las necesidades e influencias del contexto, sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto, no basta con saber o saber hacer, es necesario integrar estos saberes con las actitudes favorables para realizarlo, entendidas como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares. (Casanova Romero et al., 2018, p. 116)

Como se puede identificar en la definición, las competencias constituyen capacidades desarrolladas por los individuos en función de elementos contextuales y personales, que

conjugan saberes teóricos y prácticos con actitudes que propician su adquisición o modificación, y que se aplican en situaciones determinadas. Otros aportes coinciden con esta comprensión de las competencias, ya que se las entiende como “la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada” (OCDE, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 61), o como “el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se manifiestan a través de un desempeño eficiente en la solución de problemas pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados” (Forgas, 2003). Por tanto, las competencias constituyen un principio organizador de un programa educativo específico, centradas en el desarrollo de capacidades a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El enfoque por competencias constituye una manera de organizar un programa educativo a partir de este principio organizador. Esto implica, en primer lugar, identificar el tipo de competencias que se busca desarrollar. En este sentido, existen diversos tipos entre los cuales constan las genéricas y las disciplinares o transversales (Díaz Barriga, 2006), las básicas (Castillo y Cabrerizo, 2010), las profesionales (Galdeano y Valiente, 2010), entre otras. En segundo lugar, estructurar los objetivos y el contenido curricular en función del tipo de competencias que se busca desarrollar. Se debe considerar que “las competencias dependen del contexto, por lo que se describen sobre la base de los aprendizajes esperados de una manera concreta y no sobre la base de criterios generales y etéreos” (García Retana, 2011, pp. 8-9). En consecuencia, un programa educativo con enfoque por competencias es una apuesta pedagógica para la formación de individuos capaces de desempeñarse adecuadamente en un contexto específico.

Bachillerato Técnico: programa educativo con enfoque por competencias

Hablar de la educación técnica en el Ecuador implica, inevitablemente, referirse a la Escuela de Artes y Oficios como el primer hito nacional del proceso de institucionalización de este tipo de educación. Fundada en 1869 en el gobierno de Gabriel García Moreno, se conoció como “Protectorado Católico” y estuvo dirigido por los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle) y los padres Salesianos, así como por una serie de personas laicas hasta que, en abril de 1926, vía Decreto Supremo, se anexa a la Facultad de Ciencias de la Universidad Central (Escuela de Artes y Oficios, 1927). Esta institución tenía como único objetivo “formar al obrero consciente”, para lo cual diseñó un sistema de enseñanza “general, especial e industrial”, esta última enfocada en formar al alumno “sobre un determinado ramo que le capacite para la vida” (p. 3). Empieza con esto el proceso de institucionalización de la educación técnica en el Ecuador apuntando a la formación de ciudadanos aptos para el ejercicio de labores técnico-industriales.

A partir de este hecho, la educación técnica en Ecuador ha evolucionado de tal manera que se consolidó como una oferta específica dentro del sistema educativo denominada Bachillerato Técnico que, de acuerdo con Tomaselli (2018), “sus primeros antecedentes institucionales pueden hallarse en el año de 1957 cuando se expide el Plan de Organización y Estudios para los Colegios de Educación Agropecuaria de Nivel Secundario” (p. 11). Además, este autor plantea una línea de tiempo entre los años 1979 y 2011, en la que se destacan algunos hitos institucionales como la creación del Departamento de Educación Técnica en el Ministerio de

Educación en 1980, la publicación de la Ley de Educación en 1983, la creación de la Dirección de Educación Técnica en 1994, la aprobación de la Constitución de la República en 2008 y la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011 y su Reglamento General en 2012. Estos hitos establecieron las bases para la definición del Bachillerato Técnico como una oferta educativa centrada en la formación de competencias laborales, e implementada en el último nivel del sistema educativo ecuatoriano.

Por su parte, el sistema educativo ecuatoriano se organiza en tres niveles: Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato (LOEI, 2021, art. 39); este último se implementa a partir de dos programas educativos³: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico, los cuales se ofertan en instituciones educativas de sostenimiento fiscal, particular, fiscomisional y municipal. En el año 2016, 1551 instituciones educativas a nivel nacional ofrecían Bachillerato Técnico, de las cuales el 70,28% fueron de sostenimiento fiscal, lo que significa que, en su mayoría, el Estado sostenía esta oferta educativa (Tomaselli, 2018, p. 20); esto se mantiene hasta la actualidad⁴. Del total de usuarios del Bachillerato Técnico, el 32% se autoidentifica como indígena, el 24% como afrodescendiente, el 24% como mestizo y un 28% como otra autoidentificación⁵ (UNESCO, 2021, p. 64). En el año 2018 los principales usuarios del Bachillerato Técnico fueron hombres, que representan el 56% versus el 44% de mujeres (García, 2019, p. 20).

El programa educativo de Bachillerato Técnico “ofrece una formación en áreas técnicas, artesanales, artísticas o deportivas que permiten a las y los estudiantes *ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico*” y “se fundamenta en el *aprendizaje teórico-práctico* orientado al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas” (art. 43; el énfasis me pertenece). En la definición se identifican dos elementos importantes, que sirven de base para la construcción del Bachillerato Técnico como un programa educativo con enfoque por competencias: por un lado, el fin último de la formación técnica (ingreso al mercado laboral y emprendimiento social y económico); por otro, el tipo de aprendizajes utilizados (teórico-práctico), ambos elementos se desarrollan en la Figura Profesional y el enunciado general del currículo, que analizaremos más adelante. No obstante, los bachilleres técnicos también pueden acceder a carreras técnicas en universidades, escuelas politécnicas e institutos técnico-tecnológicos.

Concepciones de la evaluación de los aprendizajes en el Bachillerato Técnico

Comprender las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes que se busca para la oferta educativa del Bachillerato Técnico, requiere analizar los documentos legales y técnicos que el Ministerio de Educación ha emitido a partir de la publicación en el año 2011 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y de su Reglamento General (RGLOEI) en 2012. En este sentido, se seleccionó seis documentos clave y se los organizó en las categorías antes mencionadas, como se detalla en la tabla 2:

Tabla 2.

Documentos legales y técnicos emitidos por el Ministerio de Educación

Documentos legales	Documentos técnicos
Ley Orgánica de Educación Intercultural	Enunciado General del Currículo (EGC)
Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural	Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico (FIP)
	Catálogo de Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico (actualizado a 2021)
	Estándares de Aprendizaje de las Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico (actualizado a 2022)

Nota. Elaboración del autor.

Es necesario realizar dos aclaraciones: 1) los documentos legales han sido reformados en varias ocasiones; no obstante, únicamente la reforma del año 2021 modificó el contenido específico relacionado con la oferta educativa de BT (art. 43, literal b), y consiste en dos cambios fundamentales: a) la formación técnica deja de ser “complementaria” y b) se agrega el fundamento “teórico-práctico” orientado al desarrollo competencias, habilidades y destrezas al texto legal⁶ (ver tabla 3); y 2) los documentos técnicos se actualizan en función del incremento de la oferta técnica, y de la actualización de los contenidos curriculares de cada figura profesional (en el caso del catálogo⁷); en el caso de los estándares de aprendizaje depende de la actualización del catálogo. Por tanto, los estándares se elaboran sobre la base del contenido curricular de cada figura aprobada y publicada en el catálogo.

Tabla 3.

Textos correspondientes al artículo 43 de la LOEI publicada en 2011 y su reforma en 2021

LOEI 2011	LOEI 2021
Artículo 43	Artículo 43
b) Bachillerato técnico: además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una <u>formación complementaria</u> ⁸ en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Las instituciones educativas que ofrezcan este tipo de bachillerato (...).	b) Bachillerato técnico: ofrece una <u>formación en áreas técnicas, artesanales, artísticas o deportivas</u> que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. <u>Se fundamenta en el aprendizaje teórico-práctico orientado al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas;</u> los establecimientos educativos que ofrezcan este tipo de bachillerato (...).

Nota. Elaboración del autor.

Concepción de la evaluación de los aprendizajes en los Documentos Legales

En la LOEI, la evaluación se establece como un principio de la gestión educativa y se lo comprende como un “proceso técnico, permanente y participativo de todos los actores, instituciones, programas y procesos; niveles y modalidades, para aportar en transformaciones y mejoramientos permanente del Sistema Educativo Nacional” (art. 2, literal r). Asimismo, la evaluación se establece como un derecho y un deber del estudiantado (arts. 7 y 8), como una obligación del profesorado (art. 11) y como una responsabilidad de madres, padres y /o

representantes legales (art. 12). Es decir, la evaluación se concibe, por un lado, como un principio que procura la mejora y la transformación de los procesos relacionados con la gestión educativa, entre los cuales consta el desarrollo de aprendizajes; y por otro, como derecho, deber y responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa, en función de su rol dentro del sistema educativo.

Por su parte, el RGLOEI se refiere específicamente a la evaluación de los aprendizajes, y se la concibe como un “proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje” (art. 184). Además, se establecen tres tipos de evaluación de los aprendizajes según su propósito dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: diagnóstica, formativa y sumativa (art. 186); así como también algunas características que resaltan su “valor intrínseco”, “continuidad”, su implementación por medio de una diversidad de “métodos, técnicas e instrumentos”, su consideración de diversos factores y su aplicación a partir de “criterios explícitos” (art. 187). Esta concepción, tipos y características deben orientar los todos los procesos de evaluación de los aprendizajes dentro del sistema educativo.

A partir de lo expuesto, se evidencia que en los documentos legales existe una concepción que va de lo general (evaluación como principio, derecho, deber y responsabilidad) a lo particular (evaluación de los aprendizajes, sus tipos y sus características); y que esta orienta todos los procesos de evaluación de los aprendizajes en los niveles, subniveles y ofertas del sistema educativo ecuatoriano. En este sentido, es posible asumir que los procesos de evaluación de los aprendizajes de esta oferta educativa deben cumplir todas estas variables referidas: ser técnicos, permanentes y participativos; utilizarse para la mejora y la transformación de los procesos educativos; ejercerse como derecho, deber y responsabilidad de la comunidad educativa; y planificarse e implementarse a partir de sus propósitos y características. Esto implica considerar las especificidades curriculares de la formación técnica, las cuales se concretan en el conjunto de figuras profesionales que conforman el catálogo y sus respectivos EGC.

Concepción de la evaluación de los aprendizajes en los Documentos Técnicos

El catálogo de figuras profesionales del Bachillerato Técnico, en la actualidad, está constituido por un conjunto de treinta y cinco figuras profesionales⁹, organizadas en seis áreas técnicas: agropecuaria, artística, deportiva, industrial, servicios y TIC's. Cada figura profesional cuenta con dos documentos fundamentales: la Figura Profesional y el enunciado general del currículo; el cual contiene, respectivamente: el perfil de salida en términos de competencias y la especificación curricular, en términos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La Figura Profesional se organiza a partir de los siguientes componentes: competencia general, unidades de competencia, elementos de competencia y criterios de realización; y el EGC se organiza con un objetivo general, varios objetivos específicos (en función de la especificidad técnica) y una secuencia de módulos curriculares que se articulan con los objetivos general y específicos.

Tabla 4.

Estructura de la Figura Profesional y del Enunciado General del Currículo del BT

Bachillerato Técnico	
Figura profesional	Enunciado general del currículo
Competencia general	Objetivo general
Unidades de competencia	Objetivos específicos
Elementos de competencia	Módulos curriculares
Criterios de realización	

Nota. Elaboración del autor.

La competencia general de una figura profesional específica, que constituye el fin último del proceso formativo del estudiantado que la cursa, mediada por los contenidos curriculares, es el principal parámetro de evaluación de los estudiantes técnicos. Esto significa que al final del proceso formativo específico, la evaluación (métodos, técnicas e instrumentos) se debe realizar sobre la base de este parámetro que evidenciará el nivel de logro de la competencia general. Es necesario tener claro que las unidades de competencia, los elementos de competencia y los criterios de realización constituyen también parámetros de evaluación, cuya utilización depende de la finalidad de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Al inicio del proceso formativo, para conocer el nivel con el que inician (1° Bachillerato) o continúan el proceso formativo (2° y 3° de Bachillerato); durante y al final del proceso (1°, 2° y 3° Bachillerato).

A continuación, se analizan, a manera de ejemplo, los enunciados de la competencia general, de una unidad de competencia, de un elemento de competencia y de un criterio de realización de la figura profesional de Electrónica de Consumo (tabla 5), así como los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del enunciado general del currículo (tabla 6), para identificar su articulación y carácter evaluativo.

Tabla 5.

Componentes de la figura profesional de Electrónica de Consumo (UC 4)

Figura profesional	Competencia general	Unidad de competencia	Elemento de competencia	Criterio de realización
Electrónica de Consumo	<u>Instalar, mantener y reparar equipos y sistemas electrónicos de audio e imagen, microinformáticos, microprocesados y telefonía</u> realizando el servicio técnico en condiciones de calidad y tiempo de respuesta adecuado, aplicando normas	UC4. <u>Instalar, mantener equipos y sistemas de telefonía</u> a partir de planos, <u>normas y especificaciones técnicas en condiciones de calidad, seguridad y tiempo establecido.</u>	4.2. <u>Instalar y mantener una red de telefonía de voz y datos</u> utilizando la <u>documentación técnica de esta.</u>	Realiza los cableados y conexiones de los equipos y dispositivos según los esquemas, asegurando la fiabilidad de las conexiones en ellos.

técnicas y ambientales.

Nota. Elaboración del autor. Fuente: Ministerio de Educación, 2016c

Como se evidencia en la Tabla 5, cada uno de los componentes de la figura profesional están articulados y detallan el nivel de especificidad de la habilidad a desarrollar: instalar. La competencia general la establece como una de las tres habilidades fundamentales (instalar, mantener y reparar) que se deben lograr al final del proceso formativo; la unidad de competencia la relaciona con un tipo específico de sistema y excluye otros (audio e imagen, microinformáticos, microprocesados), lo cual implica un conocimiento teórico determinado previo; el elemento de competencia delimita la acción que se debe realizar y la característica que debe cumplir dicha acción (documentación técnica); y, finalmente, el criterio de realización le otorga particularidades a las actividades de cableado y conexión (según esquemas, asegurando la fiabilidad). Se identifica, por tanto, un proceso de especificación en el desarrollo de la habilidad priorizada que favorece una evaluación pertinente.

Tabla 6.

Contenidos curriculares de la figura profesional de Electrónica de Consumo (Módulo 4)

Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales	Contenidos Actitudinales
Fundamentos de los sistemas de telefonía	Esquematizar los sistemas principales de telefonía describiendo sus características y campos de aplicación más representativos.	Actuar con conciencia de seguridad dentro de los estándares y normas previstas para el efecto.
Transmisión, sistemas y señalización de la telefonía	Planificar instalaciones de sistemas de telefonía de acuerdo con los requerimientos técnicos del cliente.	Mantener la puntualidad en los horarios de trabajos y los tiempos de entrega de los trabajos encomendados.
Instalaciones de telefonía interior	Revisar la función y características de los módems utilizados en la transmisión de datos, explicando las distintas técnicas de modulación utilizadas y las normas que regulan dicha transmisión.	Generar procesos de autoevaluación para analizar y evaluar procesos individuales y de grupo con vistas a la mejoría de sus acciones.
Gestión del mantenimiento de sistemas de telefonía	Aplicar la tipología y características de las averías software y hardware típicos de las instalaciones telefónicas internas y telemáticas de acuerdo con lo establecido en la norma y el catálogo técnico.	Respetar los planes y normas de seguridad e higiene aplicadas en los trabajos.
Fundamentos de los sistemas telemáticos		
Telecomunicaciones básicas		
Planificación y montaje de instalaciones de sistemas de telefonía		
Sistemas y equipos para las redes de voz y datos en edificios		
Elementos que constituyen las redes de voz y datos		
Características y funcionamiento de los elementos de una red de voz y datos		
Mantenimiento en los sistemas de telefonía		

Nota. Elaboración del autor. Fuente: Ministerio de Educación, 2016c

En la tabla 6 se presenta una selección de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del módulo 4 del enunciado general del currículo, los mismos que se establecen

para desarrollar la habilidad de instalar sistemas de telefonía de voz y datos. Como es evidente, estos tipos de contenidos contribuyen al desarrollo de esta habilidad brindando al estudiante aportes teóricos, prácticos y éticos para ejecutar el proceso de instalación correspondiente. En este sentido, es necesario dejar claro que dichos contenidos sirven, en sí mismos, como elementos para la evaluación del aprendizaje; es decir, se puede desarrollar y aplicar técnicas o instrumentos específicos para evaluar el contenido teórico, así como los contenidos procedimentales y actitudinales, por separado, o de forma integral. Lo cual, en consecuencia, demuestra el carácter pedagógico de la evaluación de los aprendizajes y su capacidad de adaptación en función de, en este caso, el desarrollo de una habilidad técnica.

Se aclara que la información presentada previamente, correspondiente a la figura profesional y el enunciado general del currículo de Electrónica de Consumo (ejemplo), constituye el conjunto de elementos para evaluación interna de los aprendizajes: aquella que se realiza por agentes internos del proceso formativo (docentes y estudiantes). En cuanto a los elementos para la evaluación externa de los aprendizajes, aquella que se realiza por agentes externos al proceso formativo (Ineval¹⁰, para el caso ecuatoriano), estos constituyen el conjunto de estándares de aprendizaje. A continuación, se analizan los estándares correspondientes a la figura profesional de Electrónica de Consumo, que permiten, por un lado, evidenciar su articulación con el perfil de salida y la especificación curricular y, por otro, identificar aquello que el sistema educativo debe garantizar, en términos de aprendizaje de este programa educativo, y que constituye la base para la evaluación externa realizada por Ineval.

Los estándares de aprendizaje, en el marco del sistema educativo ecuatoriano y de acuerdo con el manual de estándares de aprendizaje del Bachillerato Técnico (Manual), se definen como "descripciones de los logros de aprendizaje esperados en estudiantes" y se constituyen como "las grandes metas a desarrollarse en la Educación Técnica" (Ministerio de Educación, 2018, p. 7). El Manual manifiesta además que los estándares de aprendizaje "están en correspondencia con el currículo oficial de cada figura profesional", y nacen a partir de los elementos de competencia (de la FIP), lo cual permite especificar el objeto de evaluación: la habilidad de instalar un sistema de telefonía de voz y datos, según el ejemplo. Finalmente, su estructura responde al estándar y a cuatro niveles de logro, mismos que dan cuenta del grado en que se ha alcanzado determinados estándares (tabla 6).

Tabla 7.

Articulación elemento de competencia y estándares de aprendizaje (EC)

Elemento de competencia	Estándares de aprendizaje	Niveles de logro			
4.2. Instalar y mantener una red de telefonía de voz y datos utilizando la documentación técnica de esta.	E.EC.4.2.1. <u>Instala una red de telefonía de voz y datos tomando en cuenta la información técnica.</u>	NL1	NL2	NL3	NL4
	E.EC.4.2.2. Realiza el mantenimiento de una red de telefonía de voz y datos tomando en cuenta la información técnica.	NL1	NL2	NL3	NL4

Nota. Elaboración del autor. Fuente: Ministerio de Educación, 2018, p. 80.

Como se muestra en la tabla 7, del elemento de competencia utilizado en nuestro ejemplo se desprenden dos estándares de aprendizaje: uno que se centra en la habilidad de instalar (E.EC.4.2.1) y otro enfocado en la habilidad de mantener (E.EC.4.2.1). El aporte que realizan los estándares de aprendizaje consiste en la separación de las habilidades constitutivas del elemento de competencia, de manera que se las pueda evaluar individualmente por medio de un procedimiento determinado. En este sentido, la deducción inevitable que se obtiene es que el agente evaluador externo (en este caso Ineval) deberá evaluar tanto la habilidad de instalar, como la habilidad de mantener una red de telefonía de voz y datos, a través de métodos, técnicas e instrumentos prácticos, en correspondencia con la naturaleza procedimental del objeto de evaluación. No obstante, las evaluaciones del aprendizaje aplicadas al estudiantado del programa de Bachillerato Técnico se han implementado básicamente con instrumentos estandarizados de base estructurada, como se analiza en la siguiente sección.

Sobre la base de la información presentada, se identifica que los documentos técnicos, principalmente la Figura Profesional, el Enunciado General del Currículo y los Estándares de Aprendizaje, evidencian, por un lado, una concepción de la evaluación de los aprendizajes relacionada con el logro de un perfil técnico, construido a partir del principio de las competencias profesionales, mismas que establecen con precisión la especificidad técnica que debe reflejar el individuo sujeto de la formación; por otro, una concepción de la evaluación de los aprendizajes según la naturaleza de los contenidos curriculares conceptuales (o teóricos), procedimentales (o prácticos) y actitudinales. La Figura Profesional y el enunciado general del currículo sirven de base para la evaluación de los aprendizajes que se realiza por agentes internos de los procesos educativos: docentes y estudiantes; y los estándares de aprendizaje establecen la base para la evaluación de los aprendizajes realizada por agentes externos de los procesos educativos: Ineval para el caso ecuatoriano.

De la concepción a la implementación: brechas en la evaluación de los aprendizajes del BT

Hablar de brechas en la implementación de evaluaciones de los aprendizajes en el Bachillerato Técnico significa referirse a varios elementos, entre los que podemos destacar la limitada infraestructura, el escaso equipamiento e insuficiente material necesario, así como la ausencia de modelos de evaluación pedagógicamente pertinentes para el objeto de evaluación: competencias profesionales. Es importante resaltar que estos elementos afectan tanto a la evaluación interna como externa de los aprendizajes. A continuación, se exponen algunos argumentos que sostienen las ideas plasmadas en líneas anteriores.

En primer lugar, las limitaciones relativas a la infraestructura, el equipamiento y materiales constituye un problema no solo para la evaluación, sino también para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien estas limitaciones constituyen un problema para toda la región latinoamericana (Valdebenito, 2021), para el caso ecuatoriano representa un desafío particularmente importante para el Estado; ya que, como se mencionó previamente, el grueso de la oferta de Bachillerato Técnico está en manos estatales a través de las instituciones educativas fiscales. En este sentido, se podría cuestionar si en esta oferta educativa el Estado

ecuatoriano está cumpliendo con su “deber ineludible e inexcusable” (Constitución, 2008, art. 26) de garantizar una educación de “calidad y calidez” (art. 27). El supuesto incumplimiento constitucional representa, además, un obstáculo para los procesos pedagógicos de formación y evaluación de las competencias laborales, producto del Bachillerato Técnico.

No obstante, en el caso de la formación y evaluación interna de los aprendizajes, el Bachillerato Técnico implementa lo que se denomina como “Proyectos Demostrativos”. Estas estrategias constituyen “actividades a escala práctica, las cuales buscan evidenciar el conocimiento y el desarrollo de las habilidades y actitudes de los estudiantes en el proceso formativo” (Ministerio de Educación, 2022, p. 21). Los Proyectos Demostrativos se utilizan, por un lado, como recurso didáctico, en tanto método de aplicación del aprendizaje en construcción, durante el desarrollo de los módulos curriculares en la formación del estudiantado; por otro, como estrategia de evaluación, ya que constituyen el producto parcial y final del proceso formativo. Al estar articulados con las unidades de competencia, la construcción del proyecto como su aplicación práctica permiten evidenciar el grado de adquisición o fortalecimiento de la competencia general de la figura profesional.

Asimismo, el Proyecto Demostrativo se ha utilizado también como el mecanismo de evaluación final del nivel de Bachillerato, específicamente en el proceso denominado Examen de Grado. En este proceso, en el que participa todo el estudiantado de tercer año de Bachillerato que finaliza la educación media, la población estudiantil de Bachillerato Técnico tiene la opción de realizar el Proyecto Demostrativo por medio del cual “deberá evidenciar el dominio del saber, saber hacer y saber ser/estar, plasmado en la Competencia General de la Figura Profesional” (p. 21). Este mecanismo de evaluación se ha implementado en el sistema educativo ecuatoriano desde el año 2020 como una forma alternativa de evaluación, que surgió a causa de la pandemia por Covid-19, la cual imposibilitó la aplicación de evaluaciones estandarizadas, el mecanismo tradicional de evaluación del bachillerato desde el año 2013. Esto nos conecta con el siguiente punto.

En segundo lugar, la ausencia de modelos de evaluación de los aprendizajes también constituye un problema medular en los procesos que se implementan a nivel interno y externo. Si bien el Proyecto Demostrativo constituye un método de evaluación más acorde con la naturaleza del Bachillerato Técnico, este no es suficiente para cubrir la ausencia de un modelo de evaluación de competencias profesionales. En algunos países de América Latina, como el caso chileno, “las políticas educativas han priorizado la evaluación de aspectos cognitivos asociados a la formación de carácter académico” (Valdebenito, 2021, p. 15), a través de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales (Revista Docencia, 2009). Esto también ocurrió en Ecuador, cuando el Ministerio de Educación dispuso, por medio del Acuerdo Ministerial 382-13 (2013), la “aplicación obligatoria de exámenes estandarizados a todos los estudiantes de tercer año de bachillerato” (art. 1) a partir del año lectivo 2013-2014.

La aplicación de una prueba estandarizada, como evaluación de los aprendizajes del estudiantado de tercer año de Bachillerato, denominada Ser Bachiller, se fundamentó en el siguiente argumento: tanto el Bachillerato en Ciencias como el Bachillerato Técnico se forman a partir de un “tronco común” el cual constituye la base curricular para la evaluación de los aprendizajes. Esto propició, por un lado, la homogeneización de los métodos e instrumentos de

evaluación de los aprendizajes, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas elaboradas con ítems de tipo selectivo (selección única, selección múltiple, verdadero/falso, entre otros), centrados principalmente en aquellos de tipo conceptual o teórico para ambas ofertas educativas; por otro lado, la invisibilización de las necesidades evaluativas de la oferta educativa de Bachillerato Técnico que constituye *per se* un universo amplio y diverso, por la cantidad de áreas técnicas y figuras profesionales.

El diseño e implementación de un modelo de evaluación de competencias profesionales es un desafío para la política pública en dos sentidos: pedagógico y político. Es un desafío pedagógico porque exige la articulación de elementos curriculares con métodos e instrumentos de evaluación, así como con infraestructura y equipamiento adecuados para la aplicación del saber teórico y práctico por parte del estudiantado. Es un desafío político porque dicha articulación se debe institucionalizar en instrumentos legales y regulatorios, así como operativizar a través de estrategias de inversión pública y alianzas público-privadas que permitan desarrollar los procesos evaluativos, así como como los procesos formativos en espacios laborales (formación dual). En este sentido, el sistema educativo ecuatoriano tiene una deuda histórica que atender: evaluar el logro de las competencias profesionales del Bachillerato Técnico a partir de sus especificidades.

Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes es uno de los diversos objetos de la evaluación educativa y se encarga de determinar el grado o nivel en que los estudiantes de un programa específico han alcanzado los objetivos planteados. Lograr esto implica articular la evaluación con los distintos tipos de contenidos que median el proceso educativo y que contribuyen a desarrollar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El Bachillerato Técnico ecuatoriano es un programa educativo que se organiza a partir del principio de las competencias profesionales. En este sentido, tanto la formación como la evaluación deben estar centrados en el logro de dichas competencias. Este programa se organiza a partir de áreas técnicas y figuras profesionales que brindan formación técnica específica para la continuidad educativa, la inserción en ámbito laboral y el emprendimiento.

Las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes en el Bachillerato Técnico ecuatoriano están plasmadas en documentos legales y técnicos. En los documentos legales, se identifica una concepción que va de lo general a lo particular; es decir, que se entiende la evaluación como un principio educativo, un derecho de la comunidad educativa, un deber de docentes y una responsabilidad del estudiantado, y que concretiza en la evaluación de los aprendizajes, sus tipos y características.

En los documentos técnicos se evidencia una concepción de la evaluación relacionada con dos aspectos: el primero es el logro de un perfil técnico elaborado a partir del principio de competencias profesionales, lo cual implica que el bachiller técnico debe demostrar la especificidad técnica de la figura profesional en la que se formó; el segundo es el desarrollo de

evaluaciones específicas en función del tipo de aprendizajes necesarios para la consolidación de las competencias profesionales.

La implementación de procesos de evaluación del programa de Bachillerato Técnico ha evidenciado algunas brechas. Entre ellas se destacan, por un lado, la limitada infraestructura, escaso equipamiento e insuficiente material necesario, que afectan además al proceso formativo; por otro, la inexistencia de un modelo específico de evaluación de competencias profesionales, lo cual ha propiciado la homogeneización de los métodos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, así como la invisibilización de las necesidades evaluativas del Bachillerato Técnico.

Diseñar e implementar un modelo de evaluación de competencias profesionales constituye un desafío pedagógico y político para el sistema educativo ecuatoriano que, de atender adecuadamente, seguirá aumentando la deuda histórica de evaluación del Bachillerato Técnico ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito, Ecuador.
- Casanova Romero, I., Canquiz Rincón, L., Paredes Chacín, Í., & Inciarte González, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXIV (4), 114-125.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, 7-36.
- Escuela de Artes y Oficios. (1927). La escuela de artes y oficios. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12593/2/FBNCCE-Anon-8749-PUBCOM.pdf>
- Forgas, J. (2003). Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente. *Curso 14 Pedagogía 2003*. La Habana.
- Galdeano, C., & Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación Química*, vol. XXI, núm. 1, 28-32.
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 1-24.
- García, S. (2019). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en el Ecuador*. Santiago: Naciones Unidas.
- Ministerio de Educación. (2018). Manual de estándares de aprendizaje de las figuras profesionales del Bachillerato Técnico. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Manual-de-Estandares-de-Aprendizaje-de-las-Figuras-Profesionales-del-Bachillerato-Tecnico.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016a). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016b). Electrónica de Consumo. Enunciado general del currículo. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/EGC_Electr%C3%B3nica-de-Consumo.pdf
- Ministerio de Educación. (2016c). Electrónica de Consumo. Figura Profesional. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/07/FIP_Electr%C3%B3nica-de-Consumo.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). Orientaciones para la elaboración del Examen de Grado. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (21 de Octubre de 2013). Acuerdo Ministerial 382-13. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/ACUERDO_382-13.pdf
- Revista Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia*, núm. 38, 4-17. Recuperado de <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/Estandarizaci%C3%B3n-educativa-en-Chile.-Un-peligroso-habito..pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea, S.A.
- Sevilla, M. (2017). Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe (Vol. Serie Políticas Sociales). CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40920/S1601350_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tomaselli, A. (2018). *La educación técnica en el Ecuador: el perfil de sus usuarios y sus efectos*. Santiago: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43219/S1701267_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (2021). Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) en Ecuador. Revisión de política. Quito: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380535.locale=es>
- Valdebenito, M. J. (2021). *Estado del Arte de la Educación Media Técnico Profesional en Latinoamérica 2016-2020*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378122>
- Valenzuela, J. (2009). Evaluación de instituciones educativas. México: Trillas.

¹ Luis Paúl Mantilla Chamorro es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2014); Maestro en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Ecuador (2018); Diplomado Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia por FLACSO, Argentina (2021). Investigador independiente. Docente del Programa de Estudios Especializados de la PUCE entre 2019 y 2020. Docente invitado en la UTE carrera de Ciencias de la Educación entre 2020 y 2021. lpmflacso@gmail.com

² En el trabajo se utiliza las expresiones “Figura Profesional” y “figura profesional”. La primera hace referencia al documento que contiene el perfil de salida del programa educativo de Bachillerato Técnico. La segunda se refiere a la diversidad de planes de formación que componen las áreas técnicas del programa de BT.

³ El término que se usa en la LOEI es “oferta educativa” y es equivalente a “programa educativo”. Cada caso tiene una organización específica: el Bachillerato en Ciencias a partir del principio de Destrezas con Criterio de Desempeño (Currículo, 2016) y el Bachillerato Técnico con enfoque por Competencias (Catálogo).

⁴ De acuerdo con datos proporcionados por la Dirección Nacional de Análisis de la Información, para el año lectivo 2021-2022, el total de las instituciones educativas que ofertan BT es 1605, de las cuales el 69.53% son fiscales, el 22.18% son particulares, el 7.41% son fiscomisionales y el 0.87% son municipales.

⁵ Tales como Afrodescendiente, Negro, Mulato y Montubio, que consideran particularidades culturales y lingüísticas.

⁶ En adelante, las citas y referencias a la LOEI y al RGLOEI corresponden a la reforma de 2021.

⁷ El Catálogo de Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico aparece con el Acuerdo Ministerial 307-11 del 23 de agosto de 2011, y se ha actualizado por medio de diferentes acuerdos ministeriales: 018-14 del 06 de febrero de 2014; 020-A de julio de 2014; 133-A de 2015; 081-A de 2016; 072-A de 2017; 069-A de 2019 y 057-A de 2021.

⁸ Los subrayados son propios del autor para enfatizar.

⁹ Por la dinámica de actualización permanente del Catálogo, se considera que no es pertinente enlistar las figuras profesionales existentes en la actualidad ya que este número podría variar por incremento, discontinuación o cambio de denominación de las figuras profesionales.

¹⁰ Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) es el organismo oficial que tiene la atribución de evaluar el sistema educativo ecuatoriano y sus componentes; en este caso, el componente de aprendizaje de la oferta de Bachillerato Técnico.

Identidades profesionales de los docentes de taller en la escuela secundaria técnica argentina

Professional Identity of Workshop Teachers in the Argentine Technical High School

María Marta Yedaide
Viviana Elisa Barnes Castilla
Rosario Barniú¹

Resumen

El presente artículo se enmarca en los diálogos que se gestaron a partir de una tesis de maestría y a propósito de su relectura en el contexto de un proyecto de investigación sobre subjetividades educativas. En el cruce de ambos intereses se ha hecho posible revisitar los contenidos producidos respecto de la enseñanza de los profesores de Taller en una escuela técnica de Mar del Plata, Argentina, para problematizar la educación docente en contextos no formales y con un importante nivel de especificidad curricular. En el dominio de la investigación cualitativa, la metodología incluye instancias de observaciones participantes, entrevistas y registros autoetnográficos, además de una serie de conversaciones suscitadas en un grupo de reflexión. Se revisitan las categorías identidad docente y maestro de habilidades prácticas a la luz de encuadres epistemológicos alternativos y se encienden inquietudes respecto del saber docente, los modos en que construye su "identidad" profesional y lo que esta singularidad puede contarnos sobre la educación docente en general.

Palabras clave: educación docente; escuelas técnicas; identidad

Abstract

This article shares the insights resulting from the analysis of a postgraduate research dissertation in the light of a project devoted to the study of subjectivity in education. In such dialogue, the experience of Workshop teachers at a Technical High School in Mar del Plata, Argentina, was revisited to delve into teacher education in non-formal, specialized contexts. Within the realm of qualitative research, the methodological approach has included participant observations, interviews, journals and reflection groups, to review the original categories—namely "teacher identity" and "master in practical abilities"—in dialogue with alternative epistemological frameworks. The paper can thus add to the discussions about teacher education in general, as well as in this particular condition.

Keywords: teacher education; technical schools; identity

Introducción

La investigación original que impulsó este trabajo se enmarca en una tesis¹ realizada para la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y que ha sido nutrida por intercambios en el marco de un Proyecto y Grupo de Investigación de la UNMDP². En su narrativa se ha presentado la figura del *maestro de habilidades prácticas* como aquel que se encuentra a cargo de la enseñanza en los entornos formativos de las escuelas secundarias técnicas. La palabra *maestro*, por un lado, hacía referencia a "la experiencia que ha logrado este sujeto como conocedor de un saber profesional específico y, por otro, al rol de educador que desempeña cuando se encuentra a cargo de una materia de taller" (Barnes et al., 2022, p. 22). En cuanto a la palabra *habilidades* que integra este constructo, buscábamos aludir a "la práctica adiestrada que se particulariza por mejorar la calidad de la prestación en la medida que mayor experiencia la precede" (Sennett, 2009, p. 180). Finalmente, al mencionar el adjetivo *prácticas* que acompaña al término *habilidades* entendíamos que la práctica es parte de una relación dialéctica que se construye entre la teoría, la reflexión y el entrenamiento producto de esa práctica. El conocimiento sobre las teorías científicas, la resolución de problemas instrumentales y la reflexión sobre esa acción generan, en esta perspectiva, nuevos conocimientos que abonan a la dialéctica (Schön, 1998).

Ahora, nos preguntamos cómo se construye la identidad profesional de estos educadores buscando comprender las motivaciones y el modo en el que configuran su *devenir docente*. La decisión de partir de un concepto ya clásico como es la *identidad* responde a una definición de orden estratégico, que hace priorizar un esencialismo contingente que garantice la posibilidad de la disputa en el terreno social (Richard, 2013). Además, tanto la mirada bruneriana de lo identitario- en términos de la construcción narrativa del yo (Bruner, 2003)- como los postulados foucaultianos respecto de los procesos de subjetivación que opera el discurso social (Foucault, 1966, 1969) se cuelan en los abordajes aquí materializados, distanciándose de posturas más radicales, absolutas y estáticas. Hablar de devenir docente, finalmente, acerca el abordaje de estas cuestiones a la fenomenología *queer* (Ahmed, 2019) y los nuevos materialismos (Barad, 2007), trascendiendo los humanismos y dando valor a las transfecciones y otredades significativas (Haraway, 2017)³.

Para abordar la investigación original y partiendo de la idea de que las personas somos capaces de construir e interpretar los intercambios generados en la interacción social (Archenti & Piovani, 2007), nos dedicamos al análisis de contenidos generados en el encuadre de la tradición metodológica cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Así, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes, instancias de observación de clases de Taller y

¹ La tesis se titula "Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata".

² Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (OCA 2262/20) y Proyecto "La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata" (OCS 1836/21)

³ Con el propósito de allanar la comunicación, hablaremos siempre de identidad para aludir a los modos en que los docentes se narran y definen en las conversaciones que propiciamos.

el registro etnográfico buscamos recuperar la voz en primera persona de estos docentes y de una de nosotras –también habitante de la escuela técnica– con el fin de suscitar un discurso que dé lugar al análisis en profundidad (Sautu, 2005) y a la vez habilite la posibilidad de “detectar los contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales” (Guber, 2005, p. 109). El trabajo de campo incluyó, en una fase original, un análisis de documentos oficiales, normativas y demás comunicaciones vinculadas con la educación técnica. Estos textos fueron leídos a la luz de desarrollos epistémico-teóricos relacionados con la historia del desarrollo de habilidades, la enseñanza, la relación entre teoría y práctica y entre educación y trabajo.

Estos aportes primarios, puestos a conversar con los marcos referenciales de otras investigaciones en curso, nos condujeron a pensar y repensar lo cotidiano, a develar las complejidades constitutivas de la identidad del docente de taller y a volver sobre la original distinción de esta figura en ese escenario como *maestro de habilidades prácticas*. La creación de la categoría se hizo primariamente necesaria por la biografía profesional de estas personas –maestros que devinieron tales, en la mayoría de los casos, con total prescindencia de la educación específica que para ejercer este rol reciben docentes de otras especialidades. A diferencia de los profesores de otras disciplinas o campos –quienes completan estudios de nivel terciario o universitario como habilitaciones para ejercer la enseñanza⁴– los educadores del taller poseen saberes que han quedado en evidencia durante la primera investigación y que acompañados por las costumbres, entornos, modos de hablar, de convivir y de habitar conforman lo que narran como su identidad, sin que haya mediado en este conocimiento una instancia sistemática de formación pedagógica.

El propósito del artículo se centra, entonces, en la socialización de narrativas producidas en el contexto de una investigación que, puestas a dialogar con nuevos marcos referenciales y otras lecturas, encienden inquietudes respecto del saber docente, los modos en que construye su

⁴ Desde la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058 se han puesto en marcha varias instancias de educación de los docentes de taller o maestros de habilidades prácticas -tal como los hemos originalmente bautizado. La mayoría de ellas apuntan a la actualización técnico-específica, como por ejemplo cursos sobre el uso de la impresora 3 D. Todos los maestros de habilidades prácticas que participaron en la investigación original aprovecharon alguna de estas diversas propuestas de actualización brindadas por el INET. Con respecto a la formación docente inicial se pusieron en marcha cuatro cohortes del Profesorado de Educación Técnico Profesional entre los años 2010 y 2014. Esa oferta se discontinuó desde entonces hasta la fecha y no fue reemplazada por otra superadora como podrían ser profesorado de Construcciones, Profesorado de Programación y otros. Entre los docentes entrevistados durante el trabajo de campo de la investigación solo el profesor Adrián Suarez se desempeñaba en el sistema educativo en ese entonces y no lo ha cursado. El docente Marcelo Dorado fue estudiante de la segunda cohorte de Mar del Plata del Profesorado y esa titulación le permitió acceder a su cargo actual. Con respecto a los docentes Marcelo Troisi y María Aguirre, ambos ingresaron al sistema educativo con el cursado de un tramo complementario de formación docente y en fecha posterior al profesorado. Una de las autoras de este artículo y tesista del trabajo de investigación ha participado de la primera cohorte de ese trayecto y lo recuerda como muy significativo y motivador para continuar su educación. Ninguno de los docentes co-autores ni de los integrantes del equipo de gestión de la EEST N°2 “Educación y Trabajo” recuerda haber cursado tramos de profesionalización en el período inmediato posterior a la sanción de la Ley, aunque sí destacan los impulsos que ha brindado la puesta en marcha de Olimpiadas, Planes de Mejora institucionales, los cuales implican distribución de equipamiento, insumos, viajes de estudio, tutores, elementos de seguridad. Estos aportes fueron a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075-05.

identidad profesional y lo que esta singularidad puede contarnos sobre la educación docente⁵ en general. Tal vez, incluso, el trabajo pueda abonar políticas públicas para la formación para la enseñanza en el nivel secundario de la modalidad técnico profesional.

La enseñanza de habilidades prácticas y el docente

La enseñanza de habilidades prácticas ha sido parte del interés de las comunidades y eje de la actividad humana desde los primeros tiempos. A través de los siglos, generaciones adultas han enseñado a sus sucesores los modos de hacer para sobrevivir y mejorar la calidad de vida. Para situarlo en lo que occidente suele relatar como su historia, a modo de historia universal, podemos citar a los demiurgos⁶ de la Antigüedad, los maestros artesanos en la Edad Media, los maestros de las escuelas fábricas y los expertos de todas las especialidades como ejemplos de quienes han enseñado durante años en diversos ambientes laborales. Entendemos que ellos conformaron poco a poco lo que podemos llamar, de la mano de Pierre Bourdieu, el *habitus* contemporáneo de los maestros de taller. En términos del sociólogo francés,

Producto de la historia, el *habitus* produce prácticas (...) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (2007, p. 88).

Esta definición de *habitus*, que ya tiene varios años, asume plena vigencia para colaborar en la identificación de esos conocimientos que operan a la sombra de nuestra conciencia y que eluden el cartografiado racional –también un *habitus* o matriz epistémica de la modernidad-colonialidad (Lander, 2001). En el marco de la *historia más grande jamás contada* –ficto de Donna Haraway (2017) para dar cuenta de la narrativa eurocéntrica que nos dispone a inscribirnos en una genealogía común– el *habitus* en los maestros del taller también se moldea a la luz de la consolidación de los estados nación y el sistema educativo. El dispositivo escolar moderno (Grinberg & Levy, 2009) se configura como esa tecnología interesada en distribuir la oferta escolar a toda la población, respondiendo incluso a ideologías y propósitos frecuentemente contrapuestos (Pineau, 2001). Como institución con pretensiones monopolizadoras de lo educativo en la modernidad-colonialidad, la escuela gesta en su propio devenir subjetividades docentes indispensables; a su vez, germinan desde su consolidación como deber y derecho diversas tradiciones de enseñanza –aquellas que Dermeval Saviani (1983) cartografió como escuela tradicional, escuela nueva y pedagogía tecnicista, a las cuales

⁵ Distinguimos entre formación y educación docente para poder visibilizar las múltiples des-educaciones y re-educaciones respecto de ser docente que se propician a diario, no sólo ni exclusivamente en procesos formales y sistemáticos, curricularizados e institucionalizados, sino también en la inmanencia de la vida social (Yedaide, 2021).

⁶ Artesanos de la antigüedad, quienes formaban parte de la clase media junto con los médicos y los heraldos (Sennett, 2009).

oponía ya en los años 80 del siglo pasado las corrientes socio-críticas, tal como asomaban en su contemporaneidad. En estas miradas de lo escolar se debatieron –incluso aún lo hacen, en cierto sentido– la relación entre la educación escolar y la igualdad social; así como también se alternaron en su compromiso de pensar la escuela como actor social clave en la superación de la marginalidad.

La vinculación de la escolaridad y el trabajo se lleva mejor con las corrientes que Saviani denominaba *críticas* —término que hoy se reserva para la *criticalidad* (Kincheloe, 2008) para dejar atrás el sesgo original reproductivista y cancelador del potencial de la escuela como espacio de resistencia (Giroux, 1983). La educación socialista, las preocupaciones de figuras como Antonio Gramsci o Lorenzo Milani y, un poco después, la perspectiva de Paulo Freire (2008) o la más reciente postura de personajes de la exterioridad de la academia norteamericana, como Michael Apple (2003), dan cuenta de este posicionamiento frente a lo escolar de cara a lo social y traen a la discusión la estructuración de las condiciones de vida, conscientes y tácitas, que propician opresiones por poderes económicos, políticos y culturales. La vinculación escuela-trabajo se inscribe en este dominio signado por la circulación del poder y los bienes sociales que habilitan una vida digna.

El rol de los docentes como profesionales especialistas en la enseñanza, que se crea junto con la masividad escolar (Pineau, 2001), también es pensado desde la criticalidad (McLaren & Giroux, 1998). En esta perspectiva, se hace posible discernir entre aquellos que se pliegan a las tradiciones de orden racional-tecnocrático y aquellos que asumen la educación como un campo de lucha y el currículo como una política cultural. Estas posturas no quedan necesariamente garantizadas, creemos hoy, por la vinculación de los profesores con entornos laborales-técnicos ni por la ausencia de formación docente sistematizada. En el cruce de la investigación de maestría y los marcos categoriales de otras investigaciones, podemos advertir que el profesor como activista pedagógico-político deviene tal por elección consciente, a partir de una ética que lo interpela. La educación profesional docente institucionalizada, en todo caso, podría servir para la interrupción de ciertos automatismos (Flores, 2013) a partir de unas inten(c/s)ionalidades⁷ pedagógicas.

Esta formación docente sistemática –y la posibilidad de que a través de ella se inten(c/s)ionen ciertos aprendizajes pedagógicos– no ha sido exigida para quienes asumen la enseñanza en los talleres de las escuelas técnicas. La excepcionalidad de su arte y técnica los transforma en actores necesitados, poseedores de un saber hacer muy específico, raramente maridado con formación o capacitaciones pedagógicas. Toda la potencialidad de las sucesivas reformas curriculares de los profesorado en instituciones del nivel superior llega a los técnicos y profesionales que aspiran a desempeñarse como docentes en la modalidad técnico-profesional de modo oblicuo, en el mejor de los casos, a partir de la convivencia en las escuelas. En la provincia de Buenos Aires, donde se situó el trabajo de campo de la tesis original, no existen siquiera ofertas de profesorado públicos o privados con estas orientaciones.

⁷ Tomamos prestada este juego de palabras de Kuby y Christ (2018), cuando describen sus *inten(t/s)ions*—unas decisiones pedagógicas intencionadas que procuran poner en tensión lo establecido.

Esto nos llevó originalmente a evitar llamar profesores a los docentes que se encuentran a cargo de las materias del campo de la formación técnica específica de la modalidad técnico profesional del sistema educativo; entendíamos que, de algún modo, así se hacía justicia a la omisión de una formación sistemática en el nivel superior. A pesar de que, para ejercer la docencia, los técnicos cursan un tramo de formación docente, este no incluye espacios de práctica en su diseño curricular y no tiende a propiciar los mismos conocimientos pedagógicos. Hoy, no obstante, advertimos que el hábitat escolar y los saberes que se configuran en el cotidiano social como educación docente, por un lado, y las biografías escolares, por otro, también moldean estas subjetividades y ofrecen grandes relatos como repertorios identitarios (Yedaide, 2021).

Otra cuestión a tener en cuenta es la ritualidad asociada a la contratación de los docentes de taller. Aún en nuestros días, el criterio de selección más frecuente es la experiencia laboral específica (De Ibarrola, 2012); evidenciando la incidencia del pensamiento propio de la racionalidad técnica que, inmerso aún en las instituciones educativas, concibe a la docencia como una profesión "secundaria" (Glazzer, 1974, como se citó en Schön, 1998). Entendemos la especial relevancia que tiene el saber técnico específico y la actualización permanente que se requiere en los docentes de esta modalidad. Sin embargo, parecería conveniente que esos saberes estuvieran acompañados por una formación docente que revista el mismo rango de importancia.

Así dejaremos planteada una dicotomía que, creemos, merece un momento de reflexión: en los talleres de la Edad Media y en cualquier otro instalado en una fábrica o empresa de nuestra sociedad, la actividad principal que se desarrolla es el trabajo. Mientras el operario o artesano trabaja, accesoriamente puede enseñar a los aprendices. Algo muy distinto sucede en la escuela: la actividad principal que se realiza en ese ámbito es la enseñanza. El docente se ocupa de poner en juego una diversidad de estrategias, mientras el estudiante transita el proceso de aprendizaje de una práctica: tal como realizar un objeto, resolver un problema o ensayar cómo ofrecer un servicio. En síntesis, para enseñar a hacer y a pensar sobre el hacer en una clase de taller, el docente necesita un saber sobre la enseñanza, además de la habilidad y conocimiento actualizado sobre el oficio que enseña.

En la investigación de maestría, hablábamos del saber de oficio como algo a la vez práctico y teórico, entendiendo a la didáctica como aquella disciplina que se ocupa de teorizar acerca de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2006) y a la relación entre teoría y práctica como dialéctica (Sanjurjo, 2015). La discusión de esta perspectiva desde la descolonialidad del saber (Lander, 2001), primero, y desde los nuevos materialismos (Barad, 2007) luego, diluye la tradicional y moderna escisión binómica entre teoría y práctica en pos de argumentar a favor de una continuidad materiosemiótica. Los aportes de Donna Haraway (1988, 2017) sobre el conocimiento situado y las transfecciones abonaron este redireccionamiento, tal como en su momento lo hicieron Varela y otros (1997) al ampliar la muy estrecha mirada respecto de la cognición.

En cuanto a los escenarios en que estos docentes despliegan su arte, resulta oportuno explicitar que el nivel secundario del sistema educativo argentino es obligatorio desde que

entró en vigencia la Ley Nacional N° 26.206 en el año 2006. A su vez, se particulariza por brindar una formación para el trabajo, ciudadana y propedéutica. Además, según la Ley Provincial N°13688, entre los fines y objetivos de la política educativa, se garantiza el acceso y las condiciones para la permanencia, así como el egreso de las diferentes modalidades del sistema educativo. En ese sentido se hace necesaria la atención y respeto por los tiempos de aprendizaje y las trayectorias de cada estudiante.

En cuanto a la modalidad técnico profesional, esta abarca la formación profesional, el nivel superior técnico y el nivel secundario técnico al cual pertenece la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 "Educación y Trabajo", donde se realizaron las observaciones y entrevistas que impulsaron las reflexiones aquí compartidas. Es premisa de la modalidad que "es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina" (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005, Art.3), y se entrega a los egresados del nivel secundario una certificación reconocida por los mercados de trabajo que los habilita como profesionales en la especialidad que han elegido (De Ibarrola, 2012). En algunas especialidades, esta certificación otorga incumbencia profesional, como por ejemplo, en el caso del Maestro Mayor de Obras, que puede construir edificios de cuatro pisos y subsuelo, así como obtener matrícula de gasista de primera categoría. Estas particularidades propias del nivel y la modalidad, a las que hacemos referencia, a menudo contraponen propósitos y generan tensiones en los modos de enseñar, en los objetivos de aprendizaje, en los criterios de evaluación y en las reflexiones que los docentes de taller realizan durante y después de sus prácticas. La inminencia del desempeño profesional como corolario de la educación técnica enfatiza el sentido de responsabilidad social de los docentes, puesto que se asumen comprometidos con este desempeño.

Diseño metodológico

Tal como anticipamos, este artículo pone a conversar una investigación de posgrado con un proyecto de investigación sobre subjetividades educativas. Elegimos para esto la narrativa como perspectiva metodológica, dado que entendemos que el lenguaje construye el mundo y configura la subjetividad (Arfuch, 2016) -objeto central de nuestro interés investigativo. En este marco, comprendemos que la narrativa permite abrir una mirada hacia la educación docente más humanizada y humanizante, edificada sobre la base de relatos en los que se configura una amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Yedaide & Porta, 2017). Así, la narrativa se constituye como una tecnología de creación y recreación permanente de significados (Yedaide, 2018) enraizados en relatos que, con un gran potencial performativo y creativo, (re)construyen sentidos alrededor de lo que otros dicen y hacen en permanente diálogo con lo que nosotros pensamos y decimos con respecto a nosotros mismos (Duero, 2016); de esta forma, se colabora en la construcción de la propia identidad –o con el devenir del ser, como preferimos decir ahora. En este sentido, podemos afirmar que lo narrativo se hospeda en un clivaje dual en el que los relatos son biográficos, pero entendiendo a la vez que lo biográfico es siempre intersubjetivo y social (Yedaide, 2018).

Partiendo de esta base, reconocemos que la interpretación se construye a partir de las experiencias que hemos vivido, los modos de decir que elegimos entre aquellos que estuvieron a nuestro alcance, los modos afectivos de entender el entorno que traemos de nuestras familias y las perspectivas que enlazamos quienes brindamos aportes durante la narración de este artículo. A su vez, también en el plano metodológico, nos inscribimos en una postura crítica, particularmente en términos de la reconceptualización que proponen Joe Kincheloe y Peter McLaren (2012), cuando sostienen que “la teoría crítica no debería ser tratada como una gramática universal de pensamiento revolucionario despersonalizado y reducido a discretos pronunciamientos o estrategias formulistas” (p. 243). En este marco, entendemos a la investigación como una empresa orientada a la transformación de nuestras sociedades, que no teme ser considerada “poco científica” o rigurosa por asumir su componente ético-político.

La tesis original supuso la construcción de un diario de investigación, observaciones participantes y entrevistas biográfico-narrativas a los docentes del taller. Para la metalectura que gesta este artículo se realizaron, además, grupos de reflexión entre investigadores y análisis documental de un corpus compuesto por materiales de la tesis y de las otras investigaciones paralelas en el Grupo.

La configuración de la identidad del maestro de habilidades prácticas

Tal como adelantamos en el apartado anterior, la forma en que los docentes de taller construyen su identidad asume particularidades que los distinguen de los llamados *profesores* que se desempeñan en las mismas escuelas secundarias y están a cargo de las materias que integran el campo de la formación general. Decíamos también que habíamos preferido adoptar para ellos el nombre de *maestros de habilidades prácticas*.

A pesar de la escasa educación formal docente a la que hacíamos referencia, los maestros de habilidades prácticas poseen conocimientos que ponen en juego durante sus prácticas de enseñanza y que se manifiestan en las decisiones que toman en el taller. Se han desplegado, de hecho, como profesionales en dos sentidos: en la enseñanza y en la tecnicatura de origen. La historia y la tradición de estas profesiones son distintas y en ocasiones se manifiestan en parcial contradicción. Sin embargo, cuando estos maestros se encuentran a cargo de una materia que integra el campo de la formación técnica específica de la educación secundaria, el oficio que desempeñan es el de enseñar (Litwin, 2008). Así, en las reflexiones que compartieron los docentes participantes, transparentaron una tensión evidente entre la perspectiva profesional y la perspectiva pedagógica.

Uno de los ejes que nos interesa problematizar es aquel ligado al saber docente, que también es alterado en los mundos sensibles que se construyen durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Yedaide & Porta, 2017). Las historias de vida, los trayectos educativos, las experiencias en las instituciones en las que se han desempeñado y en las cuales se han educado, entre otras cuestiones, afectan sin duda lo que estos docentes reconocen como conocimiento. Muchos de ellos han cursado sus estudios secundarios en las escuelas industriales del siglo XX y replican los modos de enseñar que observaron en sus maestros de

taller. Entonces, ese saber recibe aportes de las biografías individuales, de la historia social e institucional que les toca vivir, incluso a veces subvierten las funciones de la educación pero enriquecen la enseñanza (Rockwell, 2009).

María Aguirre⁸, por ejemplo, se refiere a ese hito en su trayectoria a la vez que lo posiciona afectivamente cuando se apropia de la ENET⁹ al nombrarla. Hace mención al "buen recuerdo de mi formación secundaria (...) el cariño por la formación técnica y que no puedo negar que soy lo que soy por el acompañamiento que recibí en mi ENET" (M. Aguirre, comunicación personal, 31/10/19). En este marco, la trayectoria vital personal y el mundo sensible emergen para dar cuenta de los rasgos subjetivos que se amalgaman en la construcción de lo que narra como su propia identidad docente, dando lugar a las emociones y los afectos. En particular, llama la atención la reiteración de expresiones que reafirman el sentimiento de pertenencia a "su ENET" al día de hoy, más de 20 años después de su egreso. También Adrián Suarez nos dice "me formé en la vieja escuela técnica de Nación, ENET, donde aprendí mucho de mis propios maestros y, debido a eso, hoy soy responsable de la formación profesional de técnicos en el área de construcciones M.M.O".¹⁰ Así se refiere Adrián no sólo a su paso por su escolaridad secundaria técnica sino además al saber docente que este trayecto le ha aportado, incluso atribuyéndole su rol de jerarquización docente actual.

A su vez, podemos decir que la noción de *saber docente* se comprende cabalmente en el dominio ya aludido de *educación docente*, definida oportunamente como "todas las relaciones educativas que, desde jóvenes y en el escenario amplio de la vida cultural, van estableciendo (bosquejando, en realidad) posibles repertorios de identificación y opciones de aprendizaje" (Yedaide, 2020, p. 63). Esta concepción de la educación docente, resulta potente en tanto categoría que abre espacio(s) a otros aspectos de la vida que reinterpretan el sentido de esa identidad, permanentemente en (re)construcción. Al mismo tiempo, teje lazos con la narrativa y, en conjunto, abren paso a una mirada más humanizada y humanizante, construida sobre la base de relatos en los que se configura, como anticipamos, esa amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Yedaide y Porta, 2017). Particularmente, en este contexto, los docentes se narraron como tales, distinguiéndose del perfil de quienes enseñan oficios mientras trabajan en otros ámbitos, como en una empresa. La reflexión sobre la evaluación es uno de los ejemplos más claros de la consciencia de estos maestros respecto de su trabajo. Al respecto, Marcelo Dorado narra:

¿Cómo observas el rendimiento de los estudiantes? Yo veo varias cosas. Primero que vengan a las clases. Después me fijo en la actitud de ellos. Si se distraen, si conversan. O sea: no es que no se puede conversar, pero otra cosa es que no te dejen trabajar. Eso es fundamental. Y como tercer lugar, vas viendo el producto en sí, cómo lo van logrando. Lo que pasa es que yo no lo pongo en primer lugar eso porque no tienen las mismas habilidades, entonces vos no podés esperar lo mismo de todos. O sea, yo creo que está bien

⁸ Utilizamos los nombres propios de los participantes porque así lo han solicitado.

⁹ Modo en que se refiere a la Escuela Nacional de Educación Técnica.

¹⁰ Maestro Mayor de Obras— uno de los títulos habilitantes de la Educación Técnica secundaria en Argentina.

la igualdad de oportunidades, pero no podés esperar lo mismo de todos porque todos son distintos. En el momento de evaluar son diferentes (M. Dorado, comunicación personal, 08/11/19).

En este extracto de la entrevista, la preocupación por el seguimiento de los procesos de aprendizaje y los criterios para la evaluación y la acreditación parecen dar cuenta de un sujeto que se sabe docente del oficio y entonces no se restringe a evaluar el producto final sino también factores que hacen al modo de arribar a la obra. También observamos estas preocupaciones pedagógicas en las palabras de María Aguirre. Ante la pregunta respecto de sus preferencias al enseñar en el taller, María dice:

Trato de ser variada, trato de utilizar distintas estrategias en mis distintos cursos. A veces tengo dos cursos en la misma escuela y por las necesidades de los cursos tengo que adaptarme y las clases son totalmente diferentes. Aunque vemos los mismos temas. Pero me gusta que haya participación de ellos y de todos. Aunque doy materias relacionadas con la tecnología, yo creo que el uso del celular es una gran distracción. O el uso de Internet es una gran distracción. No en los momentos específicos donde estamos investigando, pero sí cuando ellos tienen que estar prestando atención o tienen que estar desarrollando, el dispositivo móvil los saca de contexto. Los distrae mucho. Entonces, a veces me pongo un poco estricta en eso, para que realmente podamos aprovechar el tiempo que estamos juntos (M. Aguirre, comunicación personal, 31/10/19).

Este testimonio también explicita el grado de concienciación respecto del rol docente puesto en juego en la escuela. María advierte diversos tipos de conocimientos a enseñar y despliega diversas estrategias. La inscripción de sus cavilaciones en el dominio del sentido común –al hablar de distracciones, la atención, etc. de un modo coloquial y cotidiano, no profesionalizado– también ofrece pistas sobre la cualidad de estos saberes docentes en este particular enclave.

Otra cuestión que ha sido posible abordar es el saber profesional específico de estos maestros de taller. Nos referimos a aquel conocimiento propio sobre la tecnicatura que singulariza al maestro de habilidades prácticas en estas escuelas. En ese sentido estos maestros son portadores del habitus del taller al que hacíamos referencia en apartados anteriores; es parte del saber profesional y una cuestión sustantiva que los distingue de los docentes de otras modalidades. La rutina del taller, la percepción de los aromas de esos entornos, el humor que se cuele en la narrativa del aula, el mate, el guardapolvo azul, los modos de hablar y de transcurrir que fueron observados devienen en particularidades que los identifican. Ese saber profesional específico que el docente de taller se encarga de enseñar aporta una perspectiva profesional que es propia de los maestros de habilidades prácticas y otorga a los futuros egresados una incumbencia concordante con la especialidad elegida. Así lo informó Adrián, en la reunión de padres:

(...) esta Tecnicatura tiene una incumbencia profesional que permite al egresado firmar planos y dirigir la construcción de cuatro pisos y subsuelo así como obtener matrícula de

gasista de primera categoría... ¿y qué hacemos si se les cae un edificio?... por eso se les exige y se los ayuda para que aprendan.

Así, el saber sobre una profesión –tanto la docencia como la profesión específica que enseña quien está a cargo de las materias del campo de la formación técnico específica– se imbrica inexorablemente con una ética reclamada desde la responsabilidad social y ciudadana. Como habíamos anticipado, esta también es una recurrencia en los procesos en que estos maestros se narran. Algunos de ellos, también mencionamos anteriormente, son técnicos de nivel secundario; otros, egresados del nivel terciario o universitario. Hay quienes incluso se han desempeñado como profesionales técnicos y poseen mayor experiencia profesional. Este desempeño, además, requiere de actualización permanente dado que “los desfases temporales entre los avances de la tecnología, los cambios en el mercado laboral y los cambios en el sistema de formación, frecuentemente son muy grandes y, en este período de la historia, suelen dejar atrás a estos últimos, en particular a los sistemas escolares e instituciones de formación laboral” (De Ibarrola, 2012). La doble pertenencia de los maestros a los mundos laboral y escolar es una nota también específica de estos entornos.

Conclusiones

Partimos en la investigación de Maestría desde una perspectiva narrativa, tanto en el enfoque de investigación como en la conceptualización de lo identitario. Esto nos permitió asir unas capturas de lo que se manifiesta en el cotidiano de la educación secundaria técnica e identificar sus singularidades. Podemos resumirlas en la incumbencia laboral implicada en la modalidad: la doble pertenencia de los docentes del taller al mundo del oficio técnico y el oficio de enseñar y la formación docente asistemática –mejor entendida como educación docente y nutrida desde la propia biografía y la experiencia profesional.

La interpelación de este primer texto puso en disputa la posibilidad de reconocer una identidad; desde las fenomenologías queer y los nuevos materialismos, preferimos referirnos a un devenir docente que se da en el acontecer del taller. La narrativa que se compone para dar cuenta de tal acontecer, en este nuevo marco, cobra valor porque ilustra los cortes a los que nos hemos habituado en este entorno. Estamos acostumbrados a pensar en cierta verdad y cierta realidad, a propósito de la comunitaria iteración de ciertas prácticas –que nunca son escindibles de la “teoría”. Todos los actantes del taller conspiran en la producción y reproducción de ciertos hábitos y todo aquello que se ha automatizado puede interrumpirse y devenir otro.

El diálogo entre la investigación original y la relectura de este proceso desde otras lentes interpretantes ha resultado fecundo: nos permite seguir eligiendo hablar y abordar la educación docente como un dominio poderoso para la reconstrucción de matrices ontoepistémicas en la docencia. También nos habilita a vernos en nuestros automatismos y formular preguntas que nos desorienten. En un mundo que nos duele, una pospandemia que nos ha dejado aún más vulnerables, interrogar o incluso suspender lo que siempre hemos dicho/hecho parece especialmente prometedor.

La educación en la escuela técnica está ahora, para nosotras, siendo sentipensada. La coyuntura nacional y mundial, así como la cotidianidad institucional nos reclaman. Nuestra respuesta es el desplazamiento, el desamarre y la vocación por el desmontaje de los hábitos, allí donde las gramáticas limitan nuestro potencial de transformación. Este ejercicio de meta-investigación, sentimos, nos ha alentado en estas nobles direcciones.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Apple, M. (2003). *Comiendo papas fritas baratas*. Recuperado de http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf
- Archenti, N. & Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 227-244.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barnes Castilla, V., Yedaide, M. M. & Zanfrillo, A. (2022). Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- De Ibarrola, M. (2012). Formación de profesionales en la ETP. Nuevos enfoques pedagógicos. En *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Organización de Estados Americanos. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/102937/retos-actuales-de-la-educacion-tecnico-profesional/download/inline>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Duero, D. (2017). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología?. *Themata. Revista de Filosofía*, 55, 131-156.
- Edelstein, G. (2006). *Formar y formarse en la enseñanza*. Recuperado de [#LaMañana "Formar y formarse en la enseñanza", de Gloria Edelstein - YouTube](#)
- Flores, V. (2013). *"Interrucciones". Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2011[1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2013 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guber, R. (2005). La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 109- 121). Buenos Aires: Paidós.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3): 575-99.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucafulvaria ediciones.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Grao.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24 (4), 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-49). Rosario: Homo Sapiens.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Recuperado de <http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La-escuela-como-maquina-de-educar-Pablo-Pineau.pdf>
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En Grimson, A. & Bidaseca, K. (Coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 135-146). Buenos Aires: Clacso.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2015). Conferencia Dra. Liliana Sanjurjo. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YqXn16AyYhE>

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*. Año 2 (3),7-29.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Varela, F. J. Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Yedaide, M. M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/schedConf/presentations>
- Yedaide, M. M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En: Lya Sañudo Guerra y Horacio Ademar Ferreyra (Coords.), *Miradas y voces de la Investigación Educativa III : Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa* (pp. 57-69). Córdoba: Comunic-Arte.
- Yedaide, M. M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. UNMDP.
- Yedaide, M. M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Dossier. 19*, 1-13.

Fuentes

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2022). Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-profesional-secundaria/>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2021). Perfiles Profesionales. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/finestec/referenciales-de-evaluacion/>
- Ley Nacional de Educación (Nº26206). 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial* 31062.
- Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (Nº26058). 9 de setiembre de 2005. *Boletín Oficial* 30735.
- Ley Provincial de Educación (Nº13688). 27 de junio de 2007. *Boletín Oficial* 25692.

¹ María Marta Yedaide es Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades. Miembro del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). myedaide@gmail.com
Viviana Elisa Barnes vivianabarnes@hotmail.com
Rosario Barniú es robarniub@gmail.com

Identidades profesionales de los docentes de taller en la escuela secundaria técnica argentina

Professional Identity of Workshop Teachers in the Argentine Technical High School

María Marta Yedaide
Viviana Elisa Barnes Castilla
Rosario Barniú¹

Resumen

El presente artículo se enmarca en los diálogos que se gestaron a partir de una tesis de maestría y a propósito de su relectura en el contexto de un proyecto de investigación sobre subjetividades educativas. En el cruce de ambos intereses se ha hecho posible revisitar los contenidos producidos respecto de la enseñanza de los profesores de Taller en una escuela técnica de Mar del Plata, Argentina, para problematizar la educación docente en contextos no formales y con un importante nivel de especificidad curricular. En el dominio de la investigación cualitativa, la metodología incluye instancias de observaciones participantes, entrevistas y registros autoetnográficos, además de una serie de conversaciones suscitadas en un grupo de reflexión. Se revisitan las categorías identidad docente y maestro de habilidades prácticas a la luz de encuadres epistemológicos alternativos y se encienden inquietudes respecto del saber docente, los modos en que construye su "identidad" profesional y lo que esta singularidad puede contarnos sobre la educación docente en general.

Palabras clave: educación docente; escuelas técnicas; identidad

Abstract

This article shares the insights resulting from the analysis of a postgraduate research dissertation in the light of a project devoted to the study of subjectivity in education. In such dialogue, the experience of Workshop teachers at a Technical High School in Mar del Plata, Argentina, was revisited to delve into teacher education in non-formal, specialized contexts. Within the realm of qualitative research, the methodological approach has included participant observations, interviews, journals and reflection groups, to review the original categories—namely "teacher identity" and "master in practical abilities"—in dialogue with alternative epistemological frameworks. The paper can thus add to the discussions about teacher education in general, as well as in this particular condition.

Keywords: teacher education; technical schools; identity

Introducción

La investigación original que impulsó este trabajo se enmarca en una tesis¹ realizada para la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y que ha sido nutrida por intercambios en el marco de un Proyecto y Grupo de Investigación de la UNMDP². En su narrativa se ha presentado la figura del *maestro de habilidades prácticas* como aquel que se encuentra a cargo de la enseñanza en los entornos formativos de las escuelas secundarias técnicas. La palabra *maestro*, por un lado, hacía referencia a "la experiencia que ha logrado este sujeto como conocedor de un saber profesional específico y, por otro, al rol de educador que desempeña cuando se encuentra a cargo de una materia de taller" (Barnes et al., 2022, p. 22). En cuanto a la palabra *habilidades* que integra este constructo, buscábamos aludir a "la práctica adiestrada que se particulariza por mejorar la calidad de la prestación en la medida que mayor experiencia la precede" (Sennett, 2009, p. 180). Finalmente, al mencionar el adjetivo *prácticas* que acompaña al término *habilidades* entendíamos que la práctica es parte de una relación dialéctica que se construye entre la teoría, la reflexión y el entrenamiento producto de esa práctica. El conocimiento sobre las teorías científicas, la resolución de problemas instrumentales y la reflexión sobre esa acción generan, en esta perspectiva, nuevos conocimientos que abonan a la dialéctica (Schön, 1998).

Ahora, nos preguntamos cómo se construye la identidad profesional de estos educadores buscando comprender las motivaciones y el modo en el que configuran su *devenir docente*. La decisión de partir de un concepto ya clásico como es la *identidad* responde a una definición de orden estratégico, que hace priorizar un esencialismo contingente que garantice la posibilidad de la disputa en el terreno social (Richard, 2013). Además, tanto la mirada bruneriana de lo identitario- en términos de la construcción narrativa del yo (Bruner, 2003)- como los postulados foucaultianos respecto de los procesos de subjetivación que opera el discurso social (Foucault, 1966, 1969) se cuelan en los abordajes aquí materializados, distanciándose de posturas más radicales, absolutas y estáticas. Hablar de devenir docente, finalmente, acerca el abordaje de estas cuestiones a la fenomenología *queer* (Ahmed, 2019) y los nuevos materialismos (Barad, 2007), trascendiendo los humanismos y dando valor a las transfecciones y otredades significativas (Haraway, 2017)³.

Para abordar la investigación original y partiendo de la idea de que las personas somos capaces de construir e interpretar los intercambios generados en la interacción social (Archenti & Piovani, 2007), nos dedicamos al análisis de contenidos generados en el encuadre de la tradición metodológica cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Así, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes, instancias de observación de clases de Taller y

¹ La tesis se titula "Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata".

² Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (OCA 2262/20) y Proyecto "La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata" (OCS 1836/21)

³ Con el propósito de allanar la comunicación, hablaremos siempre de identidad para aludir a los modos en que los docentes se narran y definen en las conversaciones que propiciamos.

el registro etnográfico buscamos recuperar la voz en primera persona de estos docentes y de una de nosotras –también habitante de la escuela técnica– con el fin de suscitar un discurso que dé lugar al análisis en profundidad (Sautu, 2005) y a la vez habilite la posibilidad de “detectar los contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales” (Guber, 2005, p. 109). El trabajo de campo incluyó, en una fase original, un análisis de documentos oficiales, normativas y demás comunicaciones vinculadas con la educación técnica. Estos textos fueron leídos a la luz de desarrollos epistémico-teóricos relacionados con la historia del desarrollo de habilidades, la enseñanza, la relación entre teoría y práctica y entre educación y trabajo.

Estos aportes primarios, puestos a conversar con los marcos referenciales de otras investigaciones en curso, nos condujeron a pensar y repensar lo cotidiano, a develar las complejidades constitutivas de la identidad del docente de taller y a volver sobre la original distinción de esta figura en ese escenario como *maestro de habilidades prácticas*. La creación de la categoría se hizo primariamente necesaria por la biografía profesional de estas personas –maestros que devinieron tales, en la mayoría de los casos, con total prescindencia de la educación específica que para ejercer este rol reciben docentes de otras especialidades. A diferencia de los profesores de otras disciplinas o campos –quienes completan estudios de nivel terciario o universitario como habilitaciones para ejercer la enseñanza⁴– los educadores del taller poseen saberes que han quedado en evidencia durante la primera investigación y que acompañados por las costumbres, entornos, modos de hablar, de convivir y de habitar conforman lo que narran como su identidad, sin que haya mediado en este conocimiento una instancia sistemática de formación pedagógica.

El propósito del artículo se centra, entonces, en la socialización de narrativas producidas en el contexto de una investigación que, puestas a dialogar con nuevos marcos referenciales y otras lecturas, encienden inquietudes respecto del saber docente, los modos en que construye su

⁴ Desde la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058 se han puesto en marcha varias instancias de educación de los docentes de taller o maestros de habilidades prácticas -tal como los hemos originalmente bautizado. La mayoría de ellas apuntan a la actualización técnico-específica, como por ejemplo cursos sobre el uso de la impresora 3 D. Todos los maestros de habilidades prácticas que participaron en la investigación original aprovecharon alguna de estas diversas propuestas de actualización brindadas por el INET. Con respecto a la formación docente inicial se pusieron en marcha cuatro cohortes del Profesorado de Educación Técnico Profesional entre los años 2010 y 2014. Esa oferta se discontinuó desde entonces hasta la fecha y no fue reemplazada por otra superadora como podrían ser profesorado de Construcciones, Profesorado de Programación y otros. Entre los docentes entrevistados durante el trabajo de campo de la investigación solo el profesor Adrián Suarez se desempeñaba en el sistema educativo en ese entonces y no lo ha cursado. El docente Marcelo Dorado fue estudiante de la segunda cohorte de Mar del Plata del Profesorado y esa titulación le permitió acceder a su cargo actual. Con respecto a los docentes Marcelo Troisi y María Aguirre, ambos ingresaron al sistema educativo con el cursado de un tramo complementario de formación docente y en fecha posterior al profesorado. Una de las autoras de este artículo y tesista del trabajo de investigación ha participado de la primera cohorte de ese trayecto y lo recuerda como muy significativo y motivador para continuar su educación. Ninguno de los docentes co-autores ni de los integrantes del equipo de gestión de la EEST N°2 “Educación y Trabajo” recuerda haber cursado tramos de profesionalización en el período inmediato posterior a la sanción de la Ley, aunque sí destacan los impulsos que ha brindado la puesta en marcha de Olimpiadas, Planes de Mejora institucionales, los cuales implican distribución de equipamiento, insumos, viajes de estudio, tutores, elementos de seguridad. Estos aportes fueron a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075-05.

identidad profesional y lo que esta singularidad puede contarnos sobre la educación docente⁵ en general. Tal vez, incluso, el trabajo pueda abonar políticas públicas para la formación para la enseñanza en el nivel secundario de la modalidad técnico profesional.

La enseñanza de habilidades prácticas y el docente

La enseñanza de habilidades prácticas ha sido parte del interés de las comunidades y eje de la actividad humana desde los primeros tiempos. A través de los siglos, generaciones adultas han enseñado a sus sucesores los modos de hacer para sobrevivir y mejorar la calidad de vida. Para situarlo en lo que occidente suele relatar como su historia, a modo de historia universal, podemos citar a los demiurgos⁶ de la Antigüedad, los maestros artesanos en la Edad Media, los maestros de las escuelas fábricas y los expertos de todas las especialidades como ejemplos de quienes han enseñado durante años en diversos ambientes laborales. Entendemos que ellos conformaron poco a poco lo que podemos llamar, de la mano de Pierre Bourdieu, el *habitus* contemporáneo de los maestros de taller. En términos del sociólogo francés,

Producto de la historia, el *habitus* produce prácticas (...) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (2007, p. 88).

Esta definición de *habitus*, que ya tiene varios años, asume plena vigencia para colaborar en la identificación de esos conocimientos que operan a la sombra de nuestra conciencia y que eluden el cartografiado racional –también un *habitus* o matriz epistémica de la modernidad-colonialidad (Lander, 2001). En el marco de la *historia más grande jamás contada* –ficto de Donna Haraway (2017) para dar cuenta de la narrativa eurocéntrica que nos dispone a inscribirnos en una genealogía común– el *habitus* en los maestros del taller también se moldea a la luz de la consolidación de los estados nación y el sistema educativo. El dispositivo escolar moderno (Grinberg & Levy, 2009) se configura como esa tecnología interesada en distribuir la oferta escolar a toda la población, respondiendo incluso a ideologías y propósitos frecuentemente contrapuestos (Pineau, 2001). Como institución con pretensiones monopolizadoras de lo educativo en la modernidad-colonialidad, la escuela gesta en su propio devenir subjetividades docentes indispensables; a su vez, germinan desde su consolidación como deber y derecho diversas tradiciones de enseñanza –aquellas que Dermeval Saviani (1983) cartografió como escuela tradicional, escuela nueva y pedagogía tecnicista, a las cuales

⁵ Distinguimos entre formación y educación docente para poder visibilizar las múltiples des-educaciones y re-educaciones respecto de ser docente que se propician a diario, no sólo ni exclusivamente en procesos formales y sistemáticos, curricularizados e institucionalizados, sino también en la inmanencia de la vida social (Yedaide, 2021).

⁶ Artesanos de la antigüedad, quienes formaban parte de la clase media junto con los médicos y los heraldos (Sennett, 2009).

oponía ya en los años 80 del siglo pasado las corrientes socio-críticas, tal como asomaban en su contemporaneidad. En estas miradas de lo escolar se debatieron –incluso aún lo hacen, en cierto sentido– la relación entre la educación escolar y la igualdad social; así como también se alternaron en su compromiso de pensar la escuela como actor social clave en la superación de la marginalidad.

La vinculación de la escolaridad y el trabajo se lleva mejor con las corrientes que Saviani denominaba *críticas* —término que hoy se reserva para la *criticalidad* (Kincheloe, 2008) para dejar atrás el sesgo original reproductivista y cancelador del potencial de la escuela como espacio de resistencia (Giroux, 1983). La educación socialista, las preocupaciones de figuras como Antonio Gramsci o Lorenzo Milani y, un poco después, la perspectiva de Paulo Freire (2008) o la más reciente postura de personajes de la exterioridad de la academia norteamericana, como Michael Apple (2003), dan cuenta de este posicionamiento frente a lo escolar de cara a lo social y traen a la discusión la estructuración de las condiciones de vida, conscientes y tácitas, que propician opresiones por poderes económicos, políticos y culturales. La vinculación escuela-trabajo se inscribe en este dominio signado por la circulación del poder y los bienes sociales que habilitan una vida digna.

El rol de los docentes como profesionales especialistas en la enseñanza, que se crea junto con la masividad escolar (Pineau, 2001), también es pensado desde la criticalidad (McLaren & Giroux, 1998). En esta perspectiva, se hace posible discernir entre aquellos que se pliegan a las tradiciones de orden racional-tecnocrático y aquellos que asumen la educación como un campo de lucha y el currículo como una política cultural. Estas posturas no quedan necesariamente garantizadas, creemos hoy, por la vinculación de los profesores con entornos laborales-técnicos ni por la ausencia de formación docente sistematizada. En el cruce de la investigación de maestría y los marcos categoriales de otras investigaciones, podemos advertir que el profesor como activista pedagógico-político deviene tal por elección consciente, a partir de una ética que lo interpela. La educación profesional docente institucionalizada, en todo caso, podría servir para la interrupción de ciertos automatismos (Flores, 2013) a partir de unas inten(c/s)ionalidades⁷ pedagógicas.

Esta formación docente sistemática –y la posibilidad de que a través de ella se inten(c/s)ionen ciertos aprendizajes pedagógicos– no ha sido exigida para quienes asumen la enseñanza en los talleres de las escuelas técnicas. La excepcionalidad de su arte y técnica los transforma en actores necesitados, poseedores de un saber hacer muy específico, raramente maridado con formación o capacitaciones pedagógicas. Toda la potencialidad de las sucesivas reformas curriculares de los profesorados en instituciones del nivel superior llega a los técnicos y profesionales que aspiran a desempeñarse como docentes en la modalidad técnico-profesional de modo oblicuo, en el mejor de los casos, a partir de la convivencia en las escuelas. En la provincia de Buenos Aires, donde se situó el trabajo de campo de la tesis original, no existen siquiera ofertas de profesorados públicos o privados con estas orientaciones.

⁷ Tomamos prestada este juego de palabras de Kuby y Christ (2018), cuando describen sus *inten(t/s)ions*—unas decisiones pedagógicas intencionadas que procuran poner en tensión lo establecido.

Esto nos llevó originalmente a evitar llamar profesores a los docentes que se encuentran a cargo de las materias del campo de la formación técnica específica de la modalidad técnico profesional del sistema educativo; entendíamos que, de algún modo, así se hacía justicia a la omisión de una formación sistemática en el nivel superior. A pesar de que, para ejercer la docencia, los técnicos cursan un tramo de formación docente, este no incluye espacios de práctica en su diseño curricular y no tiende a propiciar los mismos conocimientos pedagógicos. Hoy, no obstante, advertimos que el hábitat escolar y los saberes que se configuran en el cotidiano social como educación docente, por un lado, y las biografías escolares, por otro, también moldean estas subjetividades y ofrecen grandes relatos como repertorios identitarios (Yedaide, 2021).

Otra cuestión a tener en cuenta es la ritualidad asociada a la contratación de los docentes de taller. Aún en nuestros días, el criterio de selección más frecuente es la experiencia laboral específica (De Ibarrola, 2012); evidenciando la incidencia del pensamiento propio de la racionalidad técnica que, inmerso aún en las instituciones educativas, concibe a la docencia como una profesión "secundaria" (Glazzer, 1974, como se citó en Schön, 1998). Entendemos la especial relevancia que tiene el saber técnico específico y la actualización permanente que se requiere en los docentes de esta modalidad. Sin embargo, parecería conveniente que esos saberes estuvieran acompañados por una formación docente que revista el mismo rango de importancia.

Así dejaremos planteada una dicotomía que, creemos, merece un momento de reflexión: en los talleres de la Edad Media y en cualquier otro instalado en una fábrica o empresa de nuestra sociedad, la actividad principal que se desarrolla es el trabajo. Mientras el operario o artesano trabaja, accesoriamente puede enseñar a los aprendices. Algo muy distinto sucede en la escuela: la actividad principal que se realiza en ese ámbito es la enseñanza. El docente se ocupa de poner en juego una diversidad de estrategias, mientras el estudiante transita el proceso de aprendizaje de una práctica: tal como realizar un objeto, resolver un problema o ensayar cómo ofrecer un servicio. En síntesis, para enseñar a hacer y a pensar sobre el hacer en una clase de taller, el docente necesita un saber sobre la enseñanza, además de la habilidad y conocimiento actualizado sobre el oficio que enseña.

En la investigación de maestría, hablábamos del saber de oficio como algo a la vez práctico y teórico, entendiendo a la didáctica como aquella disciplina que se ocupa de teorizar acerca de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2006) y a la relación entre teoría y práctica como dialéctica (Sanjurjo, 2015). La discusión de esta perspectiva desde la descolonialidad del saber (Lander, 2001), primero, y desde los nuevos materialismos (Barad, 2007) luego, diluye la tradicional y moderna escisión binómica entre teoría y práctica en pos de argumentar a favor de una continuidad materiosemiótica. Los aportes de Donna Haraway (1988, 2017) sobre el conocimiento situado y las transfecciones abonaron este redireccionamiento, tal como en su momento lo hicieron Varela y otros (1997) al ampliar la muy estrecha mirada respecto de la cognición.

En cuanto a los escenarios en que estos docentes despliegan su arte, resulta oportuno explicitar que el nivel secundario del sistema educativo argentino es obligatorio desde que

entró en vigencia la Ley Nacional N° 26.206 en el año 2006. A su vez, se particulariza por brindar una formación para el trabajo, ciudadana y propedéutica. Además, según la Ley Provincial N°13688, entre los fines y objetivos de la política educativa, se garantiza el acceso y las condiciones para la permanencia, así como el egreso de las diferentes modalidades del sistema educativo. En ese sentido se hace necesaria la atención y respeto por los tiempos de aprendizaje y las trayectorias de cada estudiante.

En cuanto a la modalidad técnico profesional, esta abarca la formación profesional, el nivel superior técnico y el nivel secundario técnico al cual pertenece la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 "Educación y Trabajo", donde se realizaron las observaciones y entrevistas que impulsaron las reflexiones aquí compartidas. Es premisa de la modalidad que "es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina" (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005, Art.3), y se entrega a los egresados del nivel secundario una certificación reconocida por los mercados de trabajo que los habilita como profesionales en la especialidad que han elegido (De Ibarrola, 2012). En algunas especialidades, esta certificación otorga incumbencia profesional, como por ejemplo, en el caso del Maestro Mayor de Obras, que puede construir edificios de cuatro pisos y subsuelo, así como obtener matrícula de gasista de primera categoría. Estas particularidades propias del nivel y la modalidad, a las que hacemos referencia, a menudo contraponen propósitos y generan tensiones en los modos de enseñar, en los objetivos de aprendizaje, en los criterios de evaluación y en las reflexiones que los docentes de taller realizan durante y después de sus prácticas. La inminencia del desempeño profesional como corolario de la educación técnica enfatiza el sentido de responsabilidad social de los docentes, puesto que se asumen comprometidos con este desempeño.

Diseño metodológico

Tal como anticipamos, este artículo pone a conversar una investigación de posgrado con un proyecto de investigación sobre subjetividades educativas. Elegimos para esto la narrativa como perspectiva metodológica, dado que entendemos que el lenguaje construye el mundo y configura la subjetividad (Arfuch, 2016) -objeto central de nuestro interés investigativo. En este marco, comprendemos que la narrativa permite abrir una mirada hacia la educación docente más humanizada y humanizante, edificada sobre la base de relatos en los que se configura una amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Yedaide & Porta, 2017). Así, la narrativa se constituye como una tecnología de creación y recreación permanente de significados (Yedaide, 2018) enraizados en relatos que, con un gran potencial performativo y creativo, (re)construyen sentidos alrededor de lo que otros dicen y hacen en permanente diálogo con lo que nosotros pensamos y decimos con respecto a nosotros mismos (Duero, 2016); de esta forma, se colabora en la construcción de la propia identidad –o con el devenir del ser, como preferimos decir ahora. En este sentido, podemos afirmar que lo narrativo se hospeda en un clivaje dual en el que los relatos son biográficos, pero entendiendo a la vez que lo biográfico es siempre intersubjetivo y social (Yedaide, 2018).

Partiendo de esta base, reconocemos que la interpretación se construye a partir de las experiencias que hemos vivido, los modos de decir que elegimos entre aquellos que estuvieron a nuestro alcance, los modos afectivos de entender el entorno que traemos de nuestras familias y las perspectivas que enlazamos quienes brindamos aportes durante la narración de este artículo. A su vez, también en el plano metodológico, nos inscribimos en una postura crítica, particularmente en términos de la reconceptualización que proponen Joe Kincheloe y Peter McLaren (2012), cuando sostienen que "la teoría crítica no debería ser tratada como una gramática universal de pensamiento revolucionario despersonalizado y reducido a discretos pronunciamientos o estrategias formulistas" (p. 243). En este marco, entendemos a la investigación como una empresa orientada a la transformación de nuestras sociedades, que no teme ser considerada "poco científica" o rigurosa por asumir su componente ético-político.

La tesis original supuso la construcción de un diario de investigación, observaciones participantes y entrevistas biográfico-narrativas a los docentes del taller. Para la metalectura que gesta este artículo se realizaron, además, grupos de reflexión entre investigadores y análisis documental de un corpus compuesto por materiales de la tesis y de las otras investigaciones paralelas en el Grupo.

La configuración de la identidad del maestro de habilidades prácticas

Tal como adelantamos en el apartado anterior, la forma en que los docentes de taller construyen su identidad asume particularidades que los distinguen de los llamados *profesores* que se desempeñan en las mismas escuelas secundarias y están a cargo de las materias que integran el campo de la formación general. Decíamos también que habíamos preferido adoptar para ellos el nombre de *maestros de habilidades prácticas*.

A pesar de la escasa educación formal docente a la que hacíamos referencia, los maestros de habilidades prácticas poseen conocimientos que ponen en juego durante sus prácticas de enseñanza y que se manifiestan en las decisiones que toman en el taller. Se han desplegado, de hecho, como profesionales en dos sentidos: en la enseñanza y en la tecnicatura de origen. La historia y la tradición de estas profesiones son distintas y en ocasiones se manifiestan en parcial contradicción. Sin embargo, cuando estos maestros se encuentran a cargo de una materia que integra el campo de la formación técnica específica de la educación secundaria, el oficio que desempeñan es el de enseñar (Litwin, 2008). Así, en las reflexiones que compartieron los docentes participantes, transparentaron una tensión evidente entre la perspectiva profesional y la perspectiva pedagógica.

Uno de los ejes que nos interesa problematizar es aquel ligado al saber docente, que también es alterado en los mundos sensibles que se construyen durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Yedaide & Porta, 2017). Las historias de vida, los trayectos educativos, las experiencias en las instituciones en las que se han desempeñado y en las cuales se han educado, entre otras cuestiones, afectan sin duda lo que estos docentes reconocen como conocimiento. Muchos de ellos han cursado sus estudios secundarios en las escuelas industriales del siglo XX y replican los modos de enseñar que observaron en sus maestros de

taller. Entonces, ese saber recibe aportes de las biografías individuales, de la historia social e institucional que les toca vivir, incluso a veces subvierten las funciones de la educación pero enriquecen la enseñanza (Rockwell, 2009).

María Aguirre⁸, por ejemplo, se refiere a ese hito en su trayectoria a la vez que lo posiciona afectivamente cuando se apropia de la ENET⁹ al nombrarla. Hace mención al "buen recuerdo de mi formación secundaria (...) el cariño por la formación técnica y que no puedo negar que soy lo que soy por el acompañamiento que recibí en mi ENET" (M. Aguirre, comunicación personal, 31/10/19). En este marco, la trayectoria vital personal y el mundo sensible emergen para dar cuenta de los rasgos subjetivos que se amalgaman en la construcción de lo que narra como su propia identidad docente, dando lugar a las emociones y los afectos. En particular, llama la atención la reiteración de expresiones que reafirman el sentimiento de pertenencia a "su ENET" al día de hoy, más de 20 años después de su egreso. También Adrián Suarez nos dice "me formé en la vieja escuela técnica de Nación, ENET, donde aprendí mucho de mis propios maestros y, debido a eso, hoy soy responsable de la formación profesional de técnicos en el área de construcciones M.M.O".¹⁰ Así se refiere Adrián no sólo a su paso por su escolaridad secundaria técnica sino además al saber docente que este trayecto le ha aportado, incluso atribuyéndole su rol de jerarquización docente actual.

A su vez, podemos decir que la noción de *saber docente* se comprende cabalmente en el dominio ya aludido de *educación docente*, definida oportunamente como "todas las relaciones educativas que, desde jóvenes y en el escenario amplio de la vida cultural, van estableciendo (bosquejando, en realidad) posibles repertorios de identificación y opciones de aprendizaje" (Yedaide, 2020, p. 63). Esta concepción de la educación docente, resulta potente en tanto categoría que abre espacio(s) a otros aspectos de la vida que reinterpretan el sentido de esa identidad, permanentemente en (re)construcción. Al mismo tiempo, teje lazos con la narrativa y, en conjunto, abren paso a una mirada más humanizada y humanizante, construida sobre la base de relatos en los que se configura, como anticipamos, esa amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Yedaide y Porta, 2017). Particularmente, en este contexto, los docentes se narraron como tales, distinguiéndose del perfil de quienes enseñan oficios mientras trabajan en otros ámbitos, como en una empresa. La reflexión sobre la evaluación es uno de los ejemplos más claros de la consciencia de estos maestros respecto de su trabajo. Al respecto, Marcelo Dorado narra:

¿Cómo observas el rendimiento de los estudiantes? Yo veo varias cosas. Primero que vengan a las clases. Después me fijo en la actitud de ellos. Si se distraen, si conversan. O sea: no es que no se puede conversar, pero otra cosa es que no te dejen trabajar. Eso es fundamental. Y como tercer lugar, vas viendo el producto en sí, cómo lo van logrando. Lo que pasa es que yo no lo pongo en primer lugar eso porque no tienen las mismas habilidades, entonces vos no podés esperar lo mismo de todos. O sea, yo creo que está bien

⁸ Utilizamos los nombres propios de los participantes porque así lo han solicitado.

⁹ Modo en que se refiere a la Escuela Nacional de Educación Técnica.

¹⁰ Maestro Mayor de Obras— uno de los títulos habilitantes de la Educación Técnica secundaria en Argentina.

la igualdad de oportunidades, pero no podés esperar lo mismo de todos porque todos son distintos. En el momento de evaluar son diferentes (M. Dorado, comunicación personal, 08/11/19).

En este extracto de la entrevista, la preocupación por el seguimiento de los procesos de aprendizaje y los criterios para la evaluación y la acreditación parecen dar cuenta de un sujeto que se sabe docente del oficio y entonces no se restringe a evaluar el producto final sino también factores que hacen al modo de arribar a la obra. También observamos estas preocupaciones pedagógicas en las palabras de María Aguirre. Ante la pregunta respecto de sus preferencias al enseñar en el taller, María dice:

Trato de ser variada, trato de utilizar distintas estrategias en mis distintos cursos. A veces tengo dos cursos en la misma escuela y por las necesidades de los cursos tengo que adaptarme y las clases son totalmente diferentes. Aunque vemos los mismos temas. Pero me gusta que haya participación de ellos y de todos. Aunque doy materias relacionadas con la tecnología, yo creo que el uso del celular es una gran distracción. O el uso de Internet es una gran distracción. No en los momentos específicos donde estamos investigando, pero sí cuando ellos tienen que estar prestando atención o tienen que estar desarrollando, el dispositivo móvil los saca de contexto. Los distrae mucho. Entonces, a veces me pongo un poco estricta en eso, para que realmente podamos aprovechar el tiempo que estamos juntos (M. Aguirre, comunicación personal, 31/10/19).

Este testimonio también explicita el grado de concienciación respecto del rol docente puesto en juego en la escuela. María advierte diversos tipos de conocimientos a enseñar y despliega diversas estrategias. La inscripción de sus cavilaciones en el dominio del sentido común –al hablar de distracciones, la atención, etc. de un modo coloquial y cotidiano, no profesionalizado– también ofrece pistas sobre la cualidad de estos saberes docentes en este particular enclave.

Otra cuestión que ha sido posible abordar es el saber profesional específico de estos maestros de taller. Nos referimos a aquel conocimiento propio sobre la tecnicatura que singulariza al maestro de habilidades prácticas en estas escuelas. En ese sentido estos maestros son portadores del habitus del taller al que hacíamos referencia en apartados anteriores; es parte del saber profesional y una cuestión sustantiva que los distingue de los docentes de otras modalidades. La rutina del taller, la percepción de los aromas de esos entornos, el humor que se cuele en la narrativa del aula, el mate, el guardapolvo azul, los modos de hablar y de transcurrir que fueron observados devienen en particularidades que los identifican. Ese saber profesional específico que el docente de taller se encarga de enseñar aporta una perspectiva profesional que es propia de los maestros de habilidades prácticas y otorga a los futuros egresados una incumbencia concordante con la especialidad elegida. Así lo informó Adrián, en la reunión de padres:

(...) esta Tecnicatura tiene una incumbencia profesional que permite al egresado firmar planos y dirigir la construcción de cuatro pisos y subsuelo así como obtener matrícula de

gasista de primera categoría... ¿y qué hacemos si se les cae un edificio?... por eso se les exige y se los ayuda para que aprendan.

Así, el saber sobre una profesión –tanto la docencia como la profesión específica que enseña quien está a cargo de las materias del campo de la formación técnico específica– se imbrica inexorablemente con una ética reclamada desde la responsabilidad social y ciudadana. Como habíamos anticipado, esta también es una recurrencia en los procesos en que estos maestros se narran. Algunos de ellos, también mencionamos anteriormente, son técnicos de nivel secundario; otros, egresados del nivel terciario o universitario. Hay quienes incluso se han desempeñado como profesionales técnicos y poseen mayor experiencia profesional. Este desempeño, además, requiere de actualización permanente dado que “los desfases temporales entre los avances de la tecnología, los cambios en el mercado laboral y los cambios en el sistema de formación, frecuentemente son muy grandes y, en este período de la historia, suelen dejar atrás a estos últimos, en particular a los sistemas escolares e instituciones de formación laboral” (De Ibarrola, 2012). La doble pertenencia de los maestros a los mundos laboral y escolar es una nota también específica de estos entornos.

Conclusiones

Partimos en la investigación de Maestría desde una perspectiva narrativa, tanto en el enfoque de investigación como en la conceptualización de lo identitario. Esto nos permitió asir unas capturas de lo que se manifiesta en el cotidiano de la educación secundaria técnica e identificar sus singularidades. Podemos resumirlas en la incumbencia laboral implicada en la modalidad: la doble pertenencia de los docentes del taller al mundo del oficio técnico y el oficio de enseñar y la formación docente asistemática –mejor entendida como educación docente y nutrida desde la propia biografía y la experiencia profesional.

La interpelación de este primer texto puso en disputa la posibilidad de reconocer una identidad; desde las fenomenologías queer y los nuevos materialismos, preferimos referirnos a un devenir docente que se da en el acontecer del taller. La narrativa que se compone para dar cuenta de tal acontecer, en este nuevo marco, cobra valor porque ilustra los cortes a los que nos hemos habituado en este entorno. Estamos acostumbrados a pensar en cierta verdad y cierta realidad, a propósito de la comunitaria iteración de ciertas prácticas –que nunca son escindibles de la “teoría”. Todos los actantes del taller conspiran en la producción y reproducción de ciertos hábitos y todo aquello que se ha automatizado puede interrumpirse y devenir otro.

El diálogo entre la investigación original y la relectura de este proceso desde otras lentes interpretantes ha resultado fecundo: nos permite seguir eligiendo hablar y abordar la educación docente como un dominio poderoso para la reconstrucción de matrices ontoepistémicas en la docencia. También nos habilita a vernos en nuestros automatismos y formular preguntas que nos desorienten. En un mundo que nos duele, una pospandemia que nos ha dejado aún más vulnerables, interrogar o incluso suspender lo que siempre hemos dicho/hecho parece especialmente prometedor.

La educación en la escuela técnica está ahora, para nosotras, siendo sentipensada. La coyuntura nacional y mundial, así como la cotidianidad institucional nos reclaman. Nuestra respuesta es el desplazamiento, el desamarre y la vocación por el desmontaje de los hábitos, allí donde las gramáticas limitan nuestro potencial de transformación. Este ejercicio de meta-investigación, sentimos, nos ha alentado en estas nobles direcciones.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Apple, M. (2003). *Comiendo papas fritas baratas*. Recuperado de http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf
- Archenti, N. & Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 227-244.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barnes Castilla, V., Yedaide, M. M. & Zanfrillo, A. (2022). Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- De Ibarrola, M. (2012). Formación de profesionales en la ETP. Nuevos enfoques pedagógicos. En *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Organización de Estados Americanos. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/102937/retos-actuales-de-la-educacion-tecnico-profesional/download/inline>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Duero, D. (2017). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología?. *Themata. Revista de Filosofía*, 55, 131-156.
- Edelstein, G. (2006). *Formar y formarse en la enseñanza*. Recuperado de [#LaMañana "Formar y formarse en la enseñanza", de Gloria Edelstein - YouTube](#)
- Flores, V. (2013). *"Interrucciones". Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2011[1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2013 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guber, R. (2005). La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 109- 121). Buenos Aires: Paidós.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3): 575-99.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucafulvaria ediciones.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Grao.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24 (4), 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-49). Rosario: Homo Sapiens.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Recuperado de <http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La-escuela-como-maquina-de-educar-Pablo-Pineau.pdf>
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En Grimson, A. & Bidaseca, K. (Coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 135-146). Buenos Aires: Clacso.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2015). Conferencia Dra. Liliana Sanjurjo. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YqXn16AyYhE>

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*. Año 2 (3),7-29.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Varela, F. J. Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Yedaide, M. M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/schedConf/presentations>
- Yedaide, M. M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En: Lya Sañudo Guerra y Horacio Ademar Ferreyra (Coords.), *Miradas y voces de la Investigación Educativa III : Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa* (pp. 57-69). Córdoba: Comunic-Arte.
- Yedaide, M. M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. UNMDP.
- Yedaide, M. M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Dossier. 19*, 1-13.

Fuentes

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2022). Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-profesional-secundaria/>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2021). Perfiles Profesionales. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/finestec/referenciales-de-evaluacion/>
- Ley Nacional de Educación (Nº26206). 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial* 31062.
- Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (Nº26058). 9 de setiembre de 2005. *Boletín Oficial* 30735.
- Ley Provincial de Educación (Nº13688). 27 de junio de 2007. *Boletín Oficial* 25692.

¹ María Marta Yedaide es Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades. Miembro del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). myedaide@gmail.com
Viviana Elisa Barnes vivianabarnes@hotmail.com
Rosario Barniú es robarniub@gmail.com

Las emociones en los saberes promovidos en la escuela secundaria técnica. Iniciativas, apropiaciones y resistencias en una modalidad orientada a la formación para el trabajo

Emotions in the skills promoted in technical secondary school. Initiatives, appropriations and resistance in a modality that trains for work

Veronica Millenaar
Eugenia Roberti¹

Resumen

El artículo identifica y analiza bajo qué fundamentos y con qué objetivos se introducen contenidos emocionales entre los saberes promovidos en la secundaria técnica de Argentina. Se basa en una indagación exploratorio-descriptiva de escala nacional, a partir del relevamiento de fuentes documentales y la realización de entrevistas y encuestas a referentes de la educación técnico-profesional de diferentes jurisdicciones. Los datos permiten vislumbrar el avance, en algunas provincias, de la incorporación de la educación emocional como política educativa. Asimismo, se profundiza en las apropiaciones que realizan los actores de la modalidad técnica de estos contenidos emocionales, teniendo en cuenta que los mismos se solapan con los saberes vinculados al mundo del trabajo. Por último, se recuperan las resistencias que suscitan estas propuestas. Si bien se trata de una temática que presenta visiones encontradas y contrapuestas, el artículo muestra las diferentes aristas que suscita el debate particularmente para la modalidad, en un contexto en donde la discusión en torno a la educación emocional en las escuelas viene ganando presencia.

Palabras clave: educación técnica; emociones; educación secundaria; Argentina.

Abstract

The article identifies and analyzes under what foundations and with what objectives emotional contents are introduced among the knowledge promoted in technical secondary education in Argentina. It is based on an exploratory-descriptive research, on a national scale, from documentary sources, interviews and surveys to references of technical-professional education. The data recollected evidences the progress, in some provinces, of the incorporation of emotional education as an educational policy. Likewise, the appropriations made by the actors of the technical modality of these emotional contents are deepened, taking into account that they overlap with the knowledge linked to the world of work. Finally, the resistance that these proposals provoke is recovered. Although it is a topic that presents conflicting visions, the article shows the different aspects of the debate for this modality, in a context where the discussion around emotional education in schools has been gaining presence.

Keywords: technical education; emotions; secondary education; Argentina.

Introducción

El artículo se propone identificar y analizar bajo qué fundamentos y con qué objetivos se introducen contenidos emocionales entre los saberes promovidos en la escuela secundaria técnica (EST) en Argentina, tanto a nivel nacional como jurisdiccional¹. Los datos que aquí se presentan, forman parte de un estudio de mayor alcance², que se llevó adelante en un contexto de profusión de iniciativas que proponen el desarrollo emocional en los estudiantes. En el caso nacional, esta perspectiva tiene presencia dentro de las prioridades de la política curricular. Se suma a ello el auge de la llamada Educación Emocional (EE), que está siendo promovida fuertemente en algunas jurisdicciones, que la incluyen dentro de su política educativa, promulgando leyes específicas, capacitaciones docentes, materiales didácticos y dispositivos específicos para su abordaje.

La EE se presenta como una propuesta de enseñanza de habilidades emocionales, que procura incidir en el bienestar personal y social de los estudiantes y contribuir en sus procesos de inclusión laboral. El enfoque deriva conceptualmente de la psicología positiva y de los discursos vinculados a la inteligencia emocional. El mismo, ha sido cuestionado por esconder una lógica mercantilista y habilitar el avance de la racionalidad neoliberal en las políticas educativas (Sorondo & Abramovsky, 2022; Nóbile, 2019).

En este sentido, se trata de una propuesta que despierta visiones contrapuestas: desde un lugar, hay quienes encuentran en ella una respuesta a las problemáticas de abandono escolar, bullying, violencia en las escuelas y desempleo juvenil; desde otro lugar, alertan acerca de la difusión de una perspectiva que considera a las emociones como un elemento educable y regulable, desanclado de las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos y que, a su vez, responde a la necesidad de ajustar la educación a los requerimientos del mercado laboral.

En este contexto de debates, en el año 2018, en el marco del Consejo Nacional para la Educación, el Trabajo y la Producción (CoNETyP) se conforma la Mesa Intersectorial de Competencias Transversales y Socio-Emocionales, que contó con referentes especialistas en la temática de diversos ámbitos, tanto del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) -de quien depende la modalidad técnica-, como de la ETP en general, del ámbito académico, empresarial y de las Organizaciones de la Sociedad civil (OSC). El propósito de dicha Mesa fue el de constituirse en una referencia en el tema, en pos de orientar la formulación de políticas públicas al respecto.

¹ La EST es una de las modalidades del nivel medio del sistema educativo argentino que, conjuntamente con la educación Superior Técnica y la Formación Profesional, conforman lo que se denomina la Educación Técnico-Profesional (ETP). El Estado Nacional (a través de un trabajo de concertación) fija la política educativa en todo el territorio argentino. Sin embargo, las jurisdicciones pueden definir propuestas educativas de acuerdo a sus realidades y necesidades.

² El artículo presenta datos parciales del proyecto FONIETP-INET 2019-883: Las Competencias Transversales y Socioemocionales (CTSE) en el Sistema Educativo. El caso de la ETP, dirigido por Verónica Millenaar y co-dirigido por Eugenia Roberti, en el marco del PREJET-CIS-IDES/CONICET. Dicho proyecto fue promovido y financiado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, a través de su Fondo Nacional para las Investigaciones en ETP. El proyecto se realizó en acuerdo con el organismo, y con la facilitación de documentación y contactos para poder realizarlo en cada una de las jurisdicciones.

Si bien se trata de una iniciativa que no ha incidido de manera directa en la EST hasta el momento, permite reconocer el modo en que los discursos de la EE se encuentran permeando en la modalidad. De alguna manera, es posible advertir que dichos discursos forman parte del llamado *ethos emocional*, que Sorondo & Abramovsky (2022) plantean como parte de un imaginario epocal.

El artículo, en este marco, identifica para el caso de la EST, el alcance de la incorporación de un abordaje respecto de las emociones entre los contenidos y estrategias pedagógicas desarrolladas en la modalidad. Desde allí, se formula los siguientes interrogantes: ¿cómo y con qué fines se incluye lo emocional en la formación técnica? ¿Cuál es su sentido y rol en los saberes y capacidades específicas de la modalidad? ¿Cuáles son las iniciativas identificadas para su incorporación en diferentes jurisdicciones del país, así como también los cuestionamientos y resistencias que suscita?

Cabe advertir que se trata de interrogantes complejos, en tanto que, en el campo de la ETP, el contenido emocional se solapa con los saberes propios de una modalidad que se vincula estrechamente con el mundo del trabajo. Desde hace no menos de tres décadas, se promueve que la formación para el trabajo incluya saberes de tipo actitudinal y comportamental, en donde elementos relacionados con la emocionalidad también se encuentran presentes. No obstante, en los años más recientes, estos debates -que ya tienen su propio recorrido histórico en la ETP- parecen haber ganado una nueva visibilidad y vigorosidad a partir de las iniciativas de inclusión de la EE como política educativa.

El artículo se estructura en tres secciones. En la primera, se presenta una revisión bibliográfica sobre la temática a partir de dos líneas teóricas en donde lo emocional emerge como parte de los saberes de la EST: 1) aquella perspectiva centrada en analizar y promover el rol de la EE en las escuelas; 2) aquella otra que, de un modo más general, identifica y promueve los saberes no técnicos en el marco de la formación para el trabajo. En la segunda sección, se desarrolla el abordaje metodológico. En la tercera sección, se presentan los resultados. Por un lado, se analiza el alcance de la incorporación de contenidos emocionales en el sistema educativo, poniendo en evidencia el avance desigual a nivel jurisdiccional. Por otro lado, se analizan las iniciativas, apropiaciones y resistencias respecto de los contenidos emocionales dentro de la modalidad técnica. Por último, se presentan las conclusiones del estudio.

Fundamentación teórica. Lo emocional en los saberes de la educación técnica: ¿un enfoque novedoso para la modalidad?

En los últimos años, el trabajo con las emociones ha sido una propuesta recurrente dirigida al sistema educativo. Se propone que la EE se incorpore como política educativa y, como veremos en el próximo apartado, en la Argentina algunas provincias han iniciado este camino. ¿Cómo y cuándo surge la EE? ¿Qué es lo que propone? ¿Desde qué marco teórico y conceptual? ¿Qué trae de novedoso para la modalidad técnica?

La EE es heredera de la llamada psicología positiva (cuyo referente es Seligman). Esta corriente postula la necesaria conciencia de la propia emocionalidad, que se propone como un tipo particular de inteligencia. A diferencia de la concepción pasional de las emociones (con su carga de irracionalidad, asociado más a un planteo weberiano), desde esta perspectiva las emociones se identifican con un tipo de inteligencia específica y determinante para lograr exitosamente la inclusión social y el desarrollo profesional. De este modo, las emociones pueden reconocerse, regularse y administrarse calculadamente en las prácticas cotidianas de los sujetos. Gardner (1994) propone *la teoría de las inteligencias múltiples*, donde se distingue la "inteligencia interpersonal" -capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas- y la "intrapersonal" -capacidad de interioridad-. Más tarde, Salovey & Mayer (1990) comienzan a hablar de *Inteligencia emocional*, que abarca cinco esferas en su definición básica: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones.

Un autor muy referenciado en esta corriente es Goleman (1995), quien discute -en el campo de los estudios psi- con la idea de que se pueda medir la inteligencia a través del test de coeficiente intelectual, ya que no logra captar la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos, de demorar la gratificación, de evitar que los trastornos disminuyan nuestra capacidad de pensar y la capacidad de empatizar y abrigar esperanzas. Él postula que *"cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más"* (Goleman, 1995, p. 22). Siguiendo a este autor, es posible modificar las conductas y sentimientos "patológicos" (identificados con la ira, agresión, ansiedad, depresión, etc.); en consecuencia, plantea que es posible "educar las emociones"³.

Adentrándonos más en el corpus de textos que buscan definir y conceptualizar a la EE, se observa, en primer término, que no existen acuerdos sobre su definición. En general, prima una postura contraria hacia el paradigma de la educación racional, que ignora los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje (Vivas García, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007; Bisquerra, 2017; García Retana, 2012; Raciti, 2016). Uno de los autores referentes en la temática, Bisquerra, entiende a la EE como *"un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarse para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social"* (Bisquerra, 2017, p. 15).

En general, los textos referenciados resaltan la incidencia positiva que presenta la EE para el ámbito educativo. Entre sus hallazgos, se señala que el desarrollo de la EE permite a los estudiantes adoptar actitudes más positivas en el aula y controlar sus propias emociones. En otras investigaciones, se observa una mejora de los rendimientos académicos (Filella-Guiu et al,

³ El campo de las neurociencias, también ha realizado sus aportes. Las obras de Damasio o LeDoux, estudian la relación entre las emociones y la salud, señalando cómo las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico. También, desde la Pedagogía, se ha dado centralidad a la dimensión afectiva en los procesos de aprendizaje, siendo Dewey o Montessori los autores más citados.

2014; Figueiredo et al. 2017). De lo anterior se desprende la prioridad que adquiere el desarrollo de instancias evaluativas, para facilitar la implementación e incorporación de la EE en los planes de estudio y conocer su incidencia en los estudiantes (Mikulic et al., 2015). Asimismo, adquiere centralidad la enseñanza de estas competencias en los programas de formación docente (Brewer & Comyn, 2015).

La contracara de este corpus de textos es el conjunto de investigaciones que adoptan una perspectiva crítica respecto a los postulados de la EE. Por un lado, se cuestionan las metodologías de medición y evaluación que pretenden mostrar la incidencia positiva del trabajo con las emociones entre estudiantes y docentes, invitando a ser prudentes respecto de sus alcances (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2007). Por otro lado, también se critica la perspectiva teórico-conceptual en sí misma, en tanto se advierte que ésta resulta un efecto de las formas contemporáneas de gestión de la fuerza de trabajo, que requiere de los trabajadores el adiestramiento de las emociones (García Retana, 2010; Quatrini, 2014; Andrade, 2015; Riquelme Mella et al., 2016). Se cuestiona el sentido construido en torno a las emociones como componentes universales e innatos, arguyendo que las experiencias afectivas son construidas social y culturalmente (Abramowski & Canevaro, 2017; Abramowski, 2018; Matlz, 2019; Nóbile, 2017).

Ahora bien, desde otra vertiente teórica, lo emocional es un concepto que ha estado presente (aunque de manera más implícita e indirecta) en los debates sobre la formación para el trabajo desde hace varias décadas. Puede decirse que el planteo no es nuevo en los debates de la formación para el trabajo y que estos contenidos se vienen promoviendo desde hace algunas décadas, aunque desde otros fundamentos diferentes.

Las discusiones, en este caso vienen de la mano de las profundas transformaciones en el mundo del trabajo, la crisis de la organización del trabajo a partir del modelo fordista y la flexibilización laboral. Desde esta vía, se postula que los cambios en el patrón de acumulación, los avances tecnológicos y la variabilidad en la demanda y el intercambio global, obligan a repensar los saberes de los trabajadores y exigir su adaptabilidad permanente a un contexto incierto (Mertens, 1996). Así, la educación en el presente se ve exigida en procurar despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Aronson, 2007).

En este marco, el concepto de *competencia* emerge a partir de la década de 1990 como elemento que permite ajustar la formación de la fuerza de trabajo de acuerdo a los requerimientos del mercado (Tanguy, 2001; Stroobants 1999; Figari et al., 2011). Uno de los primeros hitos en este sentido es que, en el año 1991, la comisión SCANS (Comisión de la Secretaría sobre la Realización de las Destrezas Necesarias) redacta un informe llamado "Lo que el trabajo requiere de las escuelas" (SCANS, 1991). En ese informe se introduce el término competencias para hacer alusión a un conjunto de aptitudes y conocimientos comunes a todos los trabajadores sin importar su rol ocupacional: capacidades básicas de lectura, redacción, matemática y aritmética; las aptitudes analíticas que se vinculan con la creatividad y resolución de problemas; y las

calidades personales que tienen que ver con la autoestima, la responsabilidad, el autocontrol, la sociabilidad y la integridad.

Específicamente en la modalidad técnica, estos debates también tuvieron un lugar significativo. En el marco del proyecto de colaboración de la Cooperación Alemana GTZ con el INET, se introduce el concepto de *competencias transversales* para hacer alusión a rasgos de la personalidad que los individuos construyen en procesos de aprendizaje a lo largo de toda su vida. De este modo, las competencias transversales se diferencian de las competencias clave (o también llamadas competencias básicas) vinculadas a los saberes propios de la alfabetización (lectura, escritura y matemáticas) (Lindemann, 2000).

Estas discusiones, más hacia el presente, se vinculan con los planteos sobre la formación para el trabajo que se dan en contextos internacionales, en donde se hace referencia a las habilidades blandas (*soft skills*): aquellas capacidades actitudinales y del comportamiento en relación a la futura inserción laboral y social (Brewer & Comyn, 2015).

De este modo, puede observarse que, en los debates sobre la formación para el trabajo, tanto la dimensión intrapersonal como la interpersonal se constituyen en aspectos centrales, incluyendo implícitamente un manejo de la propia emocionalidad. Los aspectos vinculados a la autoestima, responsabilidad, autocontrol, trabajo en equipo, capacidad de resolver problemas, entre otros, son referenciados cuando se postula el desarrollo de habilidades blandas, del mismo modo en que esto mismo se referencia en la EE (aunque desde diferentes paradigmas teóricos, como ya dijimos).

En efecto, en los estudios que analizan las trayectorias educativo-laborales de estudiantes de la modalidad de ETP, se identifican los diferentes saberes que son abordados en la formación y que tienen incidencia en las posibilidades de ampliar y sostener las oportunidades de empleo. Entre ellos, aspectos vinculados a la reflexividad en la construcción de un propio proyecto laboral, el fortalecimiento de la autoestima o la comunicación, son resaltados como aprendizajes biográficos significativos en la configuración de dichas trayectorias (Jacinto & Millenaar, 2012). Esto es promovido también en diferentes propuestas educativas de formación para el trabajo, en donde se resaltan los contenidos emocionales (Millenaar, Roberti & Garino, 2022).

En última instancia, resulta pertinente el planteo que realizan Sorondo & Abramowski (2022) cuando proponen que existe un *ethos epocal* en donde se observa la penetración de un ideario emocional en la sociedad: las emociones se constituyen en una variable determinante de los discursos y las prácticas. La emocionalidad es un elemento central en el desarrollo personal, porque es clave en relación al mandato que nos atraviesa a partir del "nuevo espíritu del capitalismo", tal como postulan Boltansky & Chiapello (2002). En efecto, la teoría económica neoliberal produjo un cambio epistemológico al atender a los aspectos emocionales de la conducta humana en el desarrollo personal y de las organizaciones. La dinámica de la acumulación capitalista se internaliza en los sujetos: son éstos quienes se responsabilizan por maximizar su eficiencia, desde un cuidadoso proceso de autoregulación de las propias emociones (Andrade, 2015; Cabanas & Sánchez Gonzalez, 2016). La contracara de esto es que

son los mismos sujetos quienes se vuelven responsables por las contingencias derivadas del contexto.

En este contexto, resulta pertinente indagar en torno al alcance y las particularidades de los debates sobre la EE en la modalidad técnica, así como en los fundamentos y también resistencias que suscita, reconociendo que los contenidos emocionales ya son un aspecto abordado en la formación para el trabajo, al menos indirectamente. A continuación, se avanza con la metodología y los resultados de la investigación.

Metodología

La investigación -desarrollada entre octubre de 2019 y septiembre de 2020- se basó en un diseño metodológico cualitativo, desde un enfoque exploratorio-descriptivo. El estudio se propuso analizar el alcance de la incorporación de contenidos emocionales a nivel nacional y jurisdiccional en el sistema educativo y, más específicamente, las principales políticas, programas y acciones que incluyen su desarrollo y fortalecimiento en la modalidad de la ETP. Para abordar dicho objetivo, se recurrió a las siguientes técnicas de recolección de datos.

En primer lugar, a partir de un relevamiento documental y de fuentes secundarias se realizó una sistematización de políticas y normativas (que incluyó, por un lado, marcos legislativos, normativas, programas, acciones y notas de prensa vinculadas a la inclusión de la EE en el sistema educativo, así como programas e informes en donde se proponen contenidos emocionales particularmente en la ETP)⁴. Específicamente, se buscó identificar y relevar las principales políticas e iniciativas que incluyeron un abordaje de contenidos emocionales desarrollados en la ETP, a escala nacional y en cada una de las jurisdicciones educativas.

En segundo lugar, el estudio desarrolló una Encuesta Nacional a Referentes de ETP⁵ (que alcanzó una cobertura total de las jurisdicciones del país), mediante la cual se indagó en torno a visiones, perspectivas y abordajes de la EE en cada provincia. Específicamente, la encuesta se aplicó a cada uno de los 24 referentes técnico-políticos del INET en los ministerios de educación provinciales.

⁴ El relevamiento documental consistió en la identificación y consulta de las normativas provinciales vigentes vinculadas a la EE en el sistema educativo y programas implementados a partir de ellas. Se recurrió al desarrollo de una sistematización de normativas y políticas, tanto de nivel nacional, como de las 24 jurisdicciones del país. Dicha sistematización se realizó en base a una guía que orientó el rastreo por la web, organizada en función de distintos ejes: 1) marcos normativos vinculados a la EE (identificación de leyes provinciales y/o proyectos de ley presentados, así como la existencia de “mesas de EE” y de acciones, capacitaciones o reuniones vinculadas al tema; 2) estado del debate de la EE en el nivel nacional y en las provincias (en base a la identificación notas de prensa, referentes políticos o educadores y Fundaciones u OSC que trabajan desde esta perspectiva); 3) áreas de ETP provinciales, en las que se relevaron las líneas de acción prioritarias, las políticas implementadas y, específicamente, las acciones, proyectos o capacitaciones vinculadas a los contenidos emocionales; 4) alcance de la ETP en cada provincia y las habilidades/competencias que buscan brindar (principalmente, notas de prensa e informes de ETP provincial que muestren las demandas públicas del sector empleador, los vínculos de la ETP con el mundo socio-productivo, con especial énfasis en las “habilidades blandas”).

⁵ En cada una de las jurisdicciones, el INET cuenta con “Referentes técnico-Políticos del INET”, quienes participaron voluntariamente de la encuesta implementada. La encuesta consistió en 46 preguntas (abiertas y cerradas) que permitieron indagar en torno al alcance de la implementación de políticas y acciones de la EE en la ETP, así como conocer las percepciones en relación a la temática y las proyecciones sobre la misma en cada una de las jurisdicciones.

La misma se implementó a través de un formulario on-line autoadministrado, que incluyó preguntas cerradas y abiertas.

Finalmente, en tercer lugar, se realizaron 24 entrevistas en profundidad a autoridades de ETP⁶ de algunas jurisdicciones seleccionadas con el fin de profundizar en sus políticas, así como otros actores referentes de la temática en la modalidad, con responsabilidad en la implementación de acciones institucionales en esa línea.

En cuanto a las estrategias de análisis, tanto las encuestas como las entrevistas fueron procesadas (con el soporte de SPSS y Atlas.Ti respectivamente) generando codificación de respuestas y códigos de etiquetamiento para el análisis interpretativo. De este modo, se procedió a analizar el nivel nacional y las regiones del país (NOA, NEA, CENTRO, CUYO y PATAGONIA), recurriendo a una integración de las distintas fuentes de datos: desde los marcos legislativos, documentales y normativos relevados por jurisdicción hasta las percepciones de los Referentes de ETP plasmadas en la encuesta y las entrevistas. Así, el estudio desarrolló una indagación de diferentes escalas de observación y análisis (nacional, jurisdiccional e institucional-local), reconociendo la necesaria combinación de niveles macro y micro institucionales en el estudio de las políticas (Jacinto, 2016).

Resultados

En la presente sección, en base al relevamiento documental, a las encuestas y a las entrevistas, nos proponemos identificar el alcance de la incorporación de lo emocional como parte de los contenidos de formación en la escuela técnica, atendiendo a las políticas nacionales y jurisdiccionales, así como a las visiones de diferentes actores vinculados al campo de la ETP. En primer lugar, desde el relevamiento documental y de normativas, se busca poner en evidencia, de un modo general, el estado de situación de la introducción de la EE en las provincias, siendo que recientemente ha ganado mayor presencia en las agendas educativas. En segundo lugar, desde un enfoque que busca profundizar en las percepciones de actores de la modalidad, se procura identificar los fundamentos de la inclusión de contenidos emocionales en las propuestas de la EST específicamente, así como las diferentes iniciativas y también resistencias que surgen a consecuencia.

Las emociones en la secundaria técnica: estado de situación

⁶ Se realizaron entrevistas a actores de la ETP de nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Se seleccionaron para entrevistar, desde una estrategia intencional, 4 actores del campo de la ETP de nivel nacional, entrevistados a fines del año 2019. Asimismo, a partir del año 2020, en base al relevamiento de políticas efectuado, se seleccionaron 10 autoridades provinciales de ETP de algunas jurisdicciones seleccionadas por su avance en la inclusión de la EE en sus sistemas educativos. Adicionalmente, se entrevistaron 4 actores de OSC y Universidades, participantes de la Mesa Intersectorial de Competencias Transversales y Socio-Emocionales. Las dimensiones de análisis abordadas en las entrevistas refirieron a las percepciones sobre el estado de los diseños curriculares en la ETP y los saberes que allí se imparten; percepción sobre los requerimientos del mercado de trabajo vinculados a los contenidos emocionales en sectores de actividad específicos; identificación de avances, dificultades, obstáculos y resistencias en la inclusión de contenidos emocionales en la ETP; entre otras.

A nivel nacional, puede decirse que los debates recientes sobre los contenidos emocionales en la ETP, derivan del marco normativo que encuadra la política educativa de la modalidad. En el año 2016, se establece el *Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende*, donde se presentan los ejes prioritarios en materia de política educativa para el período 2016-2021 desde una concepción integral del aprendizaje, que incluye “*el desarrollo cognitivo, socioemocional, estético, físico y cívico-social de los estudiantes*” (p.3). Es a partir de este marco que se avanza con el *Enfoque de capacidades* como política educativa prioritaria, buscando producir una innovación respecto de la lógica de la educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos disciplinares. Desde esta perspectiva, el documento menciona seis capacidades fundamentales que el Estado Nacional se compromete a garantizar: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, aprender a aprender, el trabajo con otros, la comunicación, el compromiso y la responsabilidad; observándose así cierta sintonía con las componentes de la EE que describimos anteriormente.

Específicamente, en el año 2018, el Consejo Federal de Educación dicta la resolución 341/18: *La educación técnico-profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación*. Esta resolución propone construir un nuevo régimen académico para la escuela técnica, que requiere de una transformación respecto del perfil profesional para el cual se forman los estudiantes. En la misma, se menciona la falta de vinculación entre el mundo de la ETP y el sector productivo, y se apunta a una mayor integración entre espacios curriculares y entre teórica y práctica. Allí, se explica que la lógica disciplinar que ha caracterizado a la educación técnica no es suficiente para que los estudiantes puedan enfrentar las problemáticas propias del mundo del trabajo.

Paralelamente, de acuerdo al relevamiento de normativas y políticas efectuado, puede observarse que algunas provincias de la Argentina han iniciado debates específicos sobre la necesidad de educar las emociones y han avanzado en la presentación y sanción de proyectos de Ley. En general, en los fundamentos de las leyes, se reconoce a la EE como una estrategia para mejorar la inserción laboral, reducir el abandono escolar y mejorar los niveles de conflictividad en el aula, entre otras cuestiones. Al momento, dos provincias cuentan con leyes de EE (Corrientes y Misiones), y en otras dos, la temática está incluida como política a través de una resolución (Formosa) o integrando la definición de la ley educativa provincial (San Juan). En la Tabla N°1, se sintetiza el estado de avance a nivel normativo de la EE en cada región del país, atendiendo a los aspectos sobresalientes en cada una de ellas, sin desconocer la heterogeneidad que presenta cada grupo de provincias en su interior.

Tabla N°1

Estado de avance normativo a nivel jurisdiccional sobre la incorporación de contenidos emocionales

<p>Región CENTRO (CABA, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos)</p>	<p>Si bien se reconoce una presencia de la temática en el sistema educativo, no se ha avanzado en la formalización de un marco legislativo. Asimismo, ésta es la región en donde se han evidenciado percepciones contrarias al impulso de una Ley o a la incorporación de estos contenidos en el sistema educativo. Sin embargo, debe señalarse que, en toda esta región, la EE se introduce en la currícula escolar de muchas instituciones, principalmente, de gestión privada (no sólo en el nivel primario y secundario, sino también en el nivel superior).</p>
<p>Región CUYO (Mendoza, San Juan y San Luis)</p>	<p>El avance de la EE y de las competencias transversales en los sistemas educativos provinciales es diverso. Si bien en ninguna de las tres provincias se identifica una ley de EE específica, en el caso de San Juan la ley de educación provincial la incorpora entre sus objetivos.</p>
<p>Región PATAGONIA (La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego)</p>	<p>Es una de las regiones en las que la EE presenta un avance más bien escaso en los sistemas educativos provinciales. Ninguna de estas provincias posee una ley de EE sancionada y sólo en algunos casos se han presentado proyectos de ley que trabajan la temática. Asimismo, si bien no se identifica una presencia fuerte de la temática en la agenda educativa; sí lo está, en cambio, en las OSC ligadas a empresas de los sectores de actividad más activos (petróleo y gas); también, en algunas experiencias institucionales.</p>
<p>Región NOA (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, la Rioja y Santiago del Estero)</p>	<p>Es una región en donde la temática de la EE viene ganando presencia en los últimos tiempos. En casi todas las provincias (con excepción de Santiago del Estero) existen proyectos de ley presentados, y en algunos casos se ha avanzado en la declaración de interés legislativo de acciones específicas vinculadas a la misma.</p>
<p>Región NEA (Chaco, Corrientes, Misiones y Formosa)</p>	<p>Se identifica como una de las regiones del país donde la EE se ha incluido como política educativa. A excepción de Chaco, estas provincias han sancionado leyes específicas o dictaminado resoluciones con el fin de incluir la EE en el sistema educativo jurisdiccional.</p>

Nota. Fuente: elaboración propia en base a análisis documental.

Ahora bien, respecto al alcance de estos enfoques en la modalidad técnica, se observa que, en aquellas jurisdicciones que cuentan con marcos normativos, las acciones implementadas se orientan principalmente hacia la capacitación docente continua, la elaboración de materiales didácticos, la presencia de la temática en mesas interdisciplinarias, la generación de plataformas de aprendizaje y la integralidad de disciplinas a lo largo de la formación. En este sentido, se trata de acciones que están orientadas más ampliamente al conjunto del sistema educativo, alcanzando indirectamente a la modalidad. En la modalidad técnica, la difusión de las propuestas de EE se da principalmente a través de la capacitación docente continua, tanto desde el nivel jurisdiccional como del nacional. No obstante, se reconoce cierto consenso en la necesidad de avanzar en la inclusión y consolidación de estos contenidos.

En la sección que sigue, veremos que, desde la propia modalidad, se otorgan sentidos particulares a la propuesta de inclusión de EE, generando apropiaciones específicas al respecto.

Apropiaciones y resistencias de lo emocional en la técnica

De acuerdo con los hallazgos encontrados, la incorporación de contenidos emocionales en la formación técnica supone tres grandes razones: 1) se trata de una herramienta que promueve el desarrollo de saberes requeridos en el mercado de trabajo; 2) suma recursos a la formación docente para propiciar el sostenimiento de las trayectorias escolares; y 3) permite avanzar en la modernización e innovación de la propuesta educativa secundaria.

Lo emocional como requerimiento para el mercado de trabajo

La primera razón para incluir contenidos emocionales en la modalidad surge específicamente cuando se hace un balance de los saberes que imparte la ETP. Las razones por las cuales se postula su importancia apuntan a brindar saberes más ajustados a los requerimientos laborales para los egresados, ligados no sólo con el "saber hacer" sino también con el "saber ser". Desde allí los entrevistados señalan la relevancia que adquieren ciertas habilidades actitudinales, tales como la comunicación, motivación, autoconfianza y capacidad de relacionarse con otros. En este sentido, la complementación de contenidos emocionales en la formación técnico-profesional genera mejores resultados para la futura inserción laboral.

Cuando hablamos de las tecnicaturas que llaman "duras", se piensa que solamente hay que formar al estudiante desde lo netamente técnico y del "saber hacer", pero eso tiene que ir acompañado del "saber ser" (...) Porque está vinculado con el sector donde se va a mover. Y para ello no solo debe "saber hacer", sino que tiene que saber expresarse, comunicarse, debe respetar, debe autoregular su comportamiento, su presentación. Y esto es importante en la educación técnica. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

(...) autoconocimiento, autogestión, autoregulación, empatía, motivación (...). Me parece que es fundamental, se prepara al alumno de una manera integral, no solamente en sus habilidades sociales, sino en estas habilidades que tienen que ver más con el desarrollo de la personalidad. (...) Están en el trasfondo estas habilidades trabajándose [en la ETP] y es necesario que se las empiece a implementar dentro del marco de Ley de EE, para que cobre más fuerza y tenga más impacto en la transmisión de los saberes (...). La esencia de la ETP es el perfil laboral, y hoy necesitamos jóvenes que tengan la automotivación y la confianza para poder ocupar un empleo o autogenerarlo por cuenta propia, eso está faltando. (Autoridad ETP, Región NOA, comunicación personal, junio de 2020)

En las entrevistas realizadas se identifica que los instrumentos normativos vinculados a la EE permiten robustecer un trabajo que ya se venía desarrollando en la ETP orientado a la promoción de las habilidades blandas. Es decir, esto significa para la modalidad una formalización explícita de una perspectiva de trabajo que ya se aborda de hecho en la técnica. La

modalidad se apropia de esta propuesta, que emerge como novedosa en la jurisdicción, para profundizar y sistematizar el trabajo que se realiza *per se*.

Yo creo que la EE tiene algunas fortalezas en la formación integral del ciudadano, en autogestionarse, pero digamos que la ETP ya de por sí tiene estas cosas, como trabajar en equipo (...). Si bien no son los preceptos clásicos de la EE, se trabajan mucho estas cuestiones en la ETP. (Autoridad ETP, Región Patagonia, comunicación personal, junio de 2020)

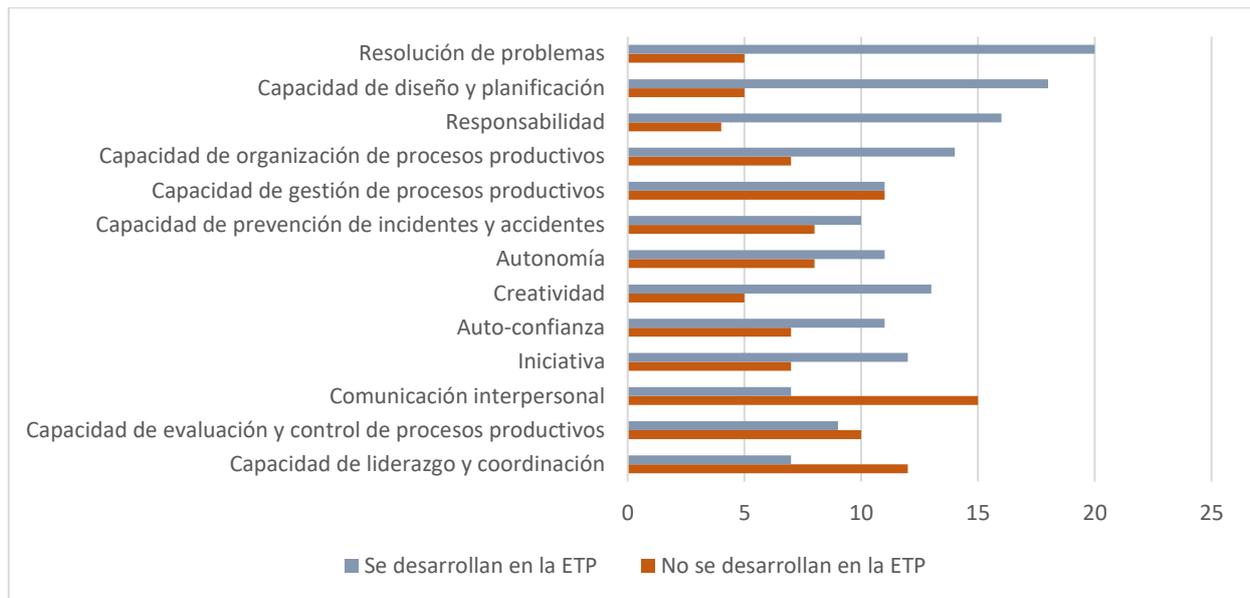
Es que acá hemos podido articular la educación técnica con la EE de alguna manera. (...) Nosotros comenzamos a trabajar también esto de los valores en la escuela, porque veíamos que cada vez había una mayor desesperación porque los empresarios se encuentran con recursos humanos que tienen buena formación técnica, pero por ejemplo no saben comunicar, no saben liderar equipos de trabajo, no se reponen rápidamente de la frustración y esto sí tiene un fuerte arraigo emocional. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

En complementariedad con estos datos, la encuesta con los referentes de la ETP muestra que se considera que los contenidos de enseñanza en la modalidad son pertinentes respecto de las demandas del mercado de trabajo (el 71% respondió que dichos contenidos son adecuados o muy adecuados); no obstante, más de la mitad señaló que un tema a trabajar está centrado en la capacidad de comunicar y expresarse (Gráfico N°1). Esta problemática surgió con énfasis también en las entrevistas, más allá de la jurisdicción educativa. En general, dicha falencia se atribuye a la cultura de la modalidad, asociada a lo "industrial", "lo duro" y el "taller", que refuerza una vieja tensión (largamente discutida) entre teoría y práctica.

Yo creo que para la educación técnica hay aspectos que hemos descuidado, en el sentido de que estamos flojos en las competencias básicas para la comunicación, como un espacio para relacionarse con el otro. En general nos quedamos en el saber hacer, en el verificar, y nos olvidamos de un aspecto tan importante como la comunicación. (Autoridad ETP, Región NOA, comunicación personal, junio de 2020)

Gráfico N°1

Capacidades que los alumnos desarrollan en su paso por la ETP o en los cuales hay déficit. Argentina, 2019



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional a Referentes de ETP

Si bien la comunicación interpersonal es señalada como uno de los principales déficits de formación que se requiere trabajar en la ETP, se postula que la misma puede abordarse, de acuerdo a los encuestados, dentro de los dispositivos que ya están generados en la modalidad. En efecto, desde las percepciones de los referentes, uno de los espacios que propicia el desarrollo de estas habilidades en la modalidad es el de las prácticas profesionalizantes (PP)⁷.

En las diferentes jurisdicciones indagadas estas prácticas se organizan de acuerdo a criterios y normativas propias. En general, se coincide en que es en el espacio del vínculo directo con las empresas y en la experiencia de una situación “real” de trabajo en donde emergen capacidades vinculadas a la comunicación, al trabajo en equipo, la relación con pares y superiores, la creatividad, la resolución de problemas y el manejo del conflicto.

La incorporación de contenidos emocionales en la ETP aparece también como un trabajo derivado de la articulación con empresas, OSC y Fundaciones. De este modo, en aquellas provincias donde se ha avanzado en la inclusión de la EE, las PP se vuelven centrales para su abordaje. También aquí aparece una apropiación de lo emocional para enfatizar en esta dimensión formativa, que se reconoce como parte de la “agenda” de las empresas que articulan con la modalidad.

Cuando conversamos con los empresarios que reciben a algunos pasantes, nos dicen: nosotros miramos primero la cuestión personal, los valores, las actitudes. Y si tiene actitudes como para insertarse en un grupo de trabajo, lo técnico lo complementamos,

⁷ Las PP consisten en actividades formativas orientadas a que los estudiantes pongan en práctica su aprendizaje y realicen actividades que se corresponden con el perfil profesional de su especialidad. Se prevén distintas alternativas, pudiendo implementarse proyectos al interior de las instituciones, proyectos comunitarios, prácticas en empresas u organizaciones, emprendimientos, entre otros formatos posibles.

pero primero, lo otro. Y esa cuestión la tenemos que mejorar. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

En contraposición, en el caso de otros entrevistados, se evidencian resistencias en relación a la incorporación de contenidos emocionales, precisamente porque los mismos ya son de algún modo trabajados en la modalidad. Desde esta visión, no se trata de incluir un "contenido", sino de desarrollar estas capacidades en los propios dispositivos de la EST. En otras palabras, es importante fortalecer estos aspectos emocionales a través del propio diseño curricular de la modalidad. Incluso, posiciones más críticas señalan que la excesiva carga horaria de la EST, no habilitaría una inclusión de estos contenidos de manera sencilla y sin cambios curriculares estructurales.

Hay un debate de si este tipo de capacidades se pueden enseñar. Y yo creo que no, no es un contenido enseñable. No es un contenido, es un tipo de capacidad que se desarrolla. Es propio de la dinámica procedimental que tiene que ver con el vínculo con otros: se aprende y se construye. Pero requiere de la vinculación. Eso se quiso hacer en el espíritu de las PP. (...) Nosotros creemos que, de esa forma -a través de las PP- es la forma de trabajar otro tipo de capacidades formativas, de comunicación, organización en equipo. (Autoridad ETP, Región Centro, comunicación personal, junio de 2020)

Precisamente, en la región Centro es donde se han hecho más evidentes las percepciones contrarias al impulso de una Ley o a la incorporación de estos contenidos en el sistema educativo. Incluso, es la región en donde más se pone de manifiesto la insoslayable politización de la temática en relación al signo político de los gobiernos. En estas resistencias, se plantea un posicionamiento que se aleja de atender "la demanda de puestos de trabajo" para focalizarse, en su lugar, en la formación de un perfil profesional para el trabajo.

Nosotros tenemos una concepción distinta, entendemos que la ETP suma para el trabajo y no para el puesto laboral. En ese sentido, el desarrollo de capacidades socioemocionales que la gestión anterior enunciaba, estaba muy ligado a la demanda de puestos de trabajo del que lo quería tomar. Y la verdad que nuestro enfoque es contrario, es un enfoque de formación profesional y no de atención a la demanda de empleo. (Autoridad ETP, Región Centro, comunicación personal, junio de 2020)

De algún modo, el entrevistado refiere a las posturas que plantean que la perspectiva de la EE (derivada de la psicología positiva) corre el riesgo de volver a las emociones "adiestrables", "controlables", tal como requiere el mercado de trabajo, excluyendo aquellas emociones que no son útiles para el capital (enojo, bronca, tristeza, vergüenza) (Maltz, 2019). Como desarrollamos en el apartado teórico, estas exigencias acompañan las actuales dinámicas de un mercado laboral flexibilizado y precarizado, donde la incorporación de contenidos emocionales vinculados a la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas en situaciones de trabajo polivalentes, etc., es exigida en los procesos de inserción laboral contemporáneos, incluso por sobre los saberes técnicos (Tanguy, 2001).

Lo emocional en la formación docente para propiciar el sostenimiento de las trayectorias escolares

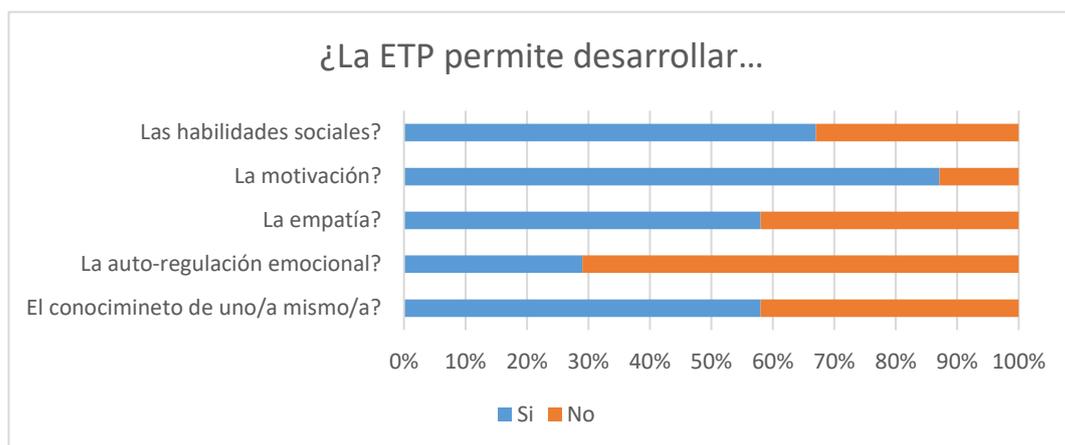
La segunda razón por la cual se incluyen contenidos emocionales alude a lo que principalmente se postula en los fundamentos de la EE: su desarrollo permite a los estudiantes adoptar actitudes más positivas en el aula y controlar sus propias emociones; además, se observa una mejora de los rendimientos académicos, debido a que se interioriza de una mejor manera los conocimientos (Filella-Guiu et al., 2014; Figueiredo et al., 2017).

Se trabajó mucho tiempo con los conceptos de neurociencia y su vinculación con el aprendizaje, y empieza a surgir la importancia de las emociones en el proceso de formación de los estudiantes. No es todo cognitivo sino hay que ver cómo gestionar las emociones. Y empezaron los primeros indicios de líneas de política educativa en ese sentido, sumado a algunos índices que nosotros tenemos de desgranamiento en el nivel secundario, en el ciclo básico fundamentalmente, y algunas situaciones de conflicto y de no hacerse cargo por parte de las instituciones y del sistema educativo en general, del cuidado de la trayectoria de la persona. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

Es interesante observar que cuando se les pregunta a los encuestados si la ETP permite generar capacidades asociadas a contenidos emocionales, se hace referencia a que aspectos como la motivación y las habilidades sociales, sí son trabajadas en la ETP, pero en menor medida se trabaja la auto-regulación emocional (Gráfico N°2).

Gráfico N°2

Contenidos emocionales en la ETP, Argentina. 2019



Nota. Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional a Referentes de ETP

De acuerdo con la mirada de los actores que promueven estas iniciativas, la inclusión de la EE generaría un impacto en las actitudes del conjunto de miembros que conforman el sistema educativo, es decir, no sólo alcanzaría a los estudiantes, sino que afectaría íntegramente a las instituciones educativas (incidiendo en su cultura, su organización y en las relaciones que allí se

desarrollan). Principalmente, los entrevistados subrayan que su inclusión facilitaría a que los docentes cuenten con mejores herramientas para abordar las problemáticas que puedan surgir en el aula y reforzaría su relación con los alumnos. De lo anterior se desprende la prioridad que adquiere, desde esta perspectiva, la formación docente.

Al docente le faltan herramientas para abordar un aula compleja con todo lo que atraviesa en el aula. (...) Esa fue una de las razones por las cuales se trabajó lo que es capacitación en habilidades socioemocionales para potenciar aquellas carencias que no son solamente disciplinares. (...) Los docentes han logrado cambiar esta idea de que no es solamente enseñar un contenido, sino que el desarrollo de esas habilidades hace que la enseñanza sea más efectiva, que el aprendizaje sea mejor, que cambia el ambiente, los chicos se comunican mejor. (Autoridad ETP, Región NOA, comunicación personal, junio de 2020)

A nivel jurisdiccional, han sido múltiples las acciones que fueron llevadas adelante. Específicamente, en cuanto al alcance de la incorporación de estas iniciativas en la ETP, puede decirse que las acciones que se implementan están orientadas al conjunto del sistema educativo y, en este marco, alcanzan indirectamente a la modalidad, con un fuerte énfasis puesto en la articulación con Fundaciones que trabajan la temática a través de la formación docente. No obstante, desde la modalidad se apropian de estas instancias para suplir ciertas falencias en la capacitación de los docentes.

[Articulamos con la EE] no solamente en la institución de la educación técnica sino también en nuestro profesorado (...). Lo que hacemos es fortalecer esta dimensión de la EE, anticipándonos a lo que comienza a ser un desarrollo cada vez más sistemático. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

La formación docente, sin embargo, no es sencilla de implementar y suscita resistencias. En este sentido, algunas dificultades son evidenciadas desde los propios referentes. Por un lado, la resistencia docente a la temática, que no es percibida como propia de la modalidad; por otro lado, la excesiva carga horaria de la cursada de la técnica, que llevaría a rever el diseño curricular, con el riesgo de perder contenidos tecnológicos.

Desde el propio cuerpo docente es difícil hacer un camino, creo que los chicos lo reciben bien, el tema está en el mismo cuerpo docente. Porque es como algo nuevo, te dicen "por qué me tengo que encargar de esto si mis horas son de esta especialidad". (Autoridad ETP, Región Cuyo, comunicación personal, junio de 2020)

La resistencia tiene que ver con la no comprensión y concebirla como una pérdida de tiempo o algo que no sirve. En una formación tradicional de los técnicos basada en lo "duro" (...) no hay lugar para la reflexión sobre las emociones. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

Cabe señalar, en este punto, que las visiones más críticas a la EE han surgido precisamente a raíz de las capacitaciones docentes. Actores gremiales vinculados con los sindicatos docentes, han producido declaraciones y manifestaciones públicas contrarias a estas iniciativas, al advertir que sostienen el predominio de las lógicas psicologistas del adiestramiento y del entrenamiento, y se focalizan en el individuo por sobre lo social. Así, la formación docente es espacio de

resistencias a este enfoque, desde postulados que se encuentran alineados con aquellas posturas teóricas críticas al desarrollo de la EE en las escuelas (Abramowski, 2018; Maltz, 2019; Nóbile, 2019).

Lo emocional dentro de un modelo innovador de escuela secundaria

La tercera razón por la cual se incluyen contenidos emocionales en la EST, deriva de una reflexión sobre la escuela secundaria en general y su modelo de enseñanza-aprendizaje. Los entrevistados establecen una relación entre la inclusión de la EE como perspectiva y el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, vinculadas a las nuevas tecnologías, el aprendizaje basado en proyectos y la superación de un modelo enciclopedista.

Los nuevos paradigmas en la educación, ponen al estudiante en un lugar diferente. A diferencia del viejo paradigma -donde el estudiante era una persona que se sentaba en un banco, recibía conocimientos y tenía que dar cuenta de ese conocimiento-; hoy, el estudiante es una persona que es sujeto de aprendizaje. (...) Tenemos en claro que, es muy difícil que un estudiante que esté transversalizado por factores socioemocionales que le juegan en contra, tenga toda la disposición para aprender. (Autoridad ETP, Región Centro, comunicación personal, junio de 2020)

Así, la EE se propone como una vía para buscar generar procesos de innovación educativa. La incorporación de nuevas tecnologías es el eje principal, pero también lo es la reformulación de las prácticas escolares que ahora se proponen más dinámicas, flexibles, basadas en proyectos integrados para desarrollar la autonomía, creatividad y resolución de problemas. La emocionalidad es un componente central entre estas capacidades y se evidencia una apropiación de estos contenidos como vía para la transformación de la escuela secundaria.

Creemos que la educación tradicional ya no enseña, y el estudiante no aprende. Creemos que es un modelo perimido, que hay que ir hacia otros modelos de educación. Entonces, cuando vos planteas los otros modelos pedagógicos por los cuales debiéramos ir, la verdad es que la EE ahí está como inmersa, porque me parece que hay todo un nuevo desarrollo de la neurociencia que ayuda a repensar desde otros lugares, la construcción del conocimiento. (Autoridad ETP, Región NEA, comunicación personal, junio de 2020)

De lo anterior, se desprende la necesidad de desarrollar instancias evaluativas de contenidos emocionales, para facilitar su implementación e incorporación en los planes de estudio. Precisamente, uno de los principales debates que surge -cuando se discute la inclusión de las emociones en los diseños curriculares- refiere a la necesaria evaluación de estos aprendizajes y, por lo tanto, a su correspondiente "estandarización" en ítems a evaluar e indicadores. Si bien hay avances significativos en la construcción de escalas de medición de la "regulación emocional" (Raciti & Vivaldi, 2020), estos instrumentos no están exentos de cuestionamientos. Tales discusiones referidas a las metodologías de evaluación, estuvieron presentes también en el trabajo desarrollado.

Una de las principales críticas es que yo tengo para su inclusión en la educación, es que lamentablemente terminamos definiendo estándares, y no estoy seguro de que estas

habilidades sean tan fácilmente estandarizables. (...) Para matemática sí podemos decir: "es importante que todos logren esto", me parece que aquí hay una interrelación entre todas las habilidades, que no necesariamente sea prudente decir: "todos tienen que desarrollar esto". Para mí esa es una tensión muy fuerte. (Informante vinculado a ETP, nivel nacional, comunicación personal, diciembre de 2019)

Si se trata de capacidades que cualquier persona puede desarrollar, entonces, desde esta perspectiva, no tendría influencia significativa ni el contexto socio-económico, ni el entorno cultural. No obstante, desde otra visión, las críticas a esta perspectiva enfatizan en la pretensión de "desinscribir" al sujeto de sus múltiples condicionamientos estructurales. En este punto, también se evidencian aquí resistencias a las nuevas lógicas con las cuales se piensan los modelos innovadores de la escuela secundaria.

En nombre de lo emocional podés estar haciendo desastres también. En el tema de la EE, no es fortuito que saques lo socio de lo emocional. Porque la emocionalidad queda como responsabilidad del sujeto, y si alguien no tiene responsabilidad, el responsable es el sujeto que tiene que adquirir responsabilidad (...). No se cuestiona ni en qué contexto, ni en qué condiciones ese sujeto adquirió esa "no responsabilidad". (Informante vinculado a ETP, nivel nacional, comunicación personal, diciembre de 2019)

Desde ciertas posiciones resistentes, se apunta al sentido con el que se piensan los modelos de escuela más innovadores, basados en nuevas tecnologías y dinámicas más flexibles de enseñanza, que corren el riesgo de habilitar acríticamente tendencias que refuerzan una lógica individualista, competitiva y mercantilista. Así, la inclusión de EE en las aulas y como política educativa es objetivo de críticas y sospechas. Tal como plantea Nóbile (2017), un análisis detenido de ellas dejaba al descubierto el foco puesto en que cada individuo trabaje sobre sí mismo, regule sus emociones y conductas, dejando en la sombra las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que modelan la emocionalidad de las personas.

Conclusiones

Al comienzo del artículo planteamos los siguientes interrogantes: ¿cómo y con qué fines se incluye lo emocional en la formación técnica? ¿Cuál es su sentido y rol en los saberes y capacidades específicas de la modalidad? ¿Cuáles son las iniciativas y apropiaciones identificadas para su incorporación en diferentes jurisdicciones de la Argentina, así como también los cuestionamientos y resistencias que suscita?

Estas preguntas surgen en un contexto de proliferación de la EE, en donde algunas jurisdicciones ya la incluyen dentro de su política educativa. Al mismo tiempo, en el caso de la EST, el contenido emocional se solapa con los saberes propios de una modalidad que se vincula estrechamente con el mundo del trabajo. Desde hace no menos de tres décadas, se promueve que la formación para el trabajo incluya saberes de tipo actitudinal y comportamental, en donde elementos relacionados con la emocionalidad también se encuentran presentes.

En las jurisdicciones que incorporan esta perspectiva, las razones de su inclusión se asemejan. Se busca brindar saberes para un mundo del trabajo que exige regulación emocional y que, a la vez, es cambiante y requiere de la autogestión; se busca brindar herramientas de formación docente y, de este modo, contribuir a fortalecer las trayectorias estudiantiles y mejorar el clima institucional; finalmente, se espera generar procesos de innovación educativa.

Así, en las entrevistas y encuestas realizadas se identifica que los instrumentos normativos vinculados a la EE permiten robustecer un trabajo que ya se venía desarrollando en la ETP orientado a la promoción de habilidades blandas. La modalidad se apropia de esta propuesta, que emerge como “novedosa”, para profundizar y sistematizar el trabajo que ya se realizaba *per se*: el espacio “estrella” donde se abordan estos contenidos son las PP. Precisamente, esto es fuente de resistencias, se considera que no es necesario producir dispositivos específicos o llevar adelante una política educativa particular al respecto porque, en definitiva, en el espacio de las prácticas se desarrollan contenidos que involucran lo emocional.

Por otro lado, entre aquellas jurisdicciones educativas que han avanzado en un encuadre normativo para desarrollar la EE, se identifica que la capacitación docente es la línea de trabajo principal. En la modalidad técnica, estas instancias buscan ser aprovechadas para suplir ciertas falencias pedagógicas en la formación de docente. Sin embargo, la misma no es sencilla de implementar y suscita resistencias, principalmente, de actores gremiales.

Por último, el artículo muestra que la EE se propone como una vía para generar procesos de innovación educativa. Si bien existe un consenso generalizado en torno a la necesidad de una transformación en la escuela secundaria, en ciertas voces también se dejan entrever cuestionamientos. El sentido con el que se piensan los modelos de escuela más innovadores, basados en las nuevas tecnologías y en dinámicas más flexibles de enseñanza, vienen de la mano de su asociación con las políticas neoliberales y, en particular, de la búsqueda por adaptar a las personas al mercado de trabajo en función de las necesidades empresariales.

No obstante, es importante señalar que existe un acuerdo en el campo de la ETP respecto de la importancia de los contenidos emocionales. La totalidad de los referentes técnico-políticos considera que los mismos son relevantes para desenvolverse en el mercado de trabajo y que su desarrollo puede generar mejoras en la ETP. Sin embargo, el abordaje de estos contenidos debe encontrar su “especificidad” en la modalidad, que tiene sus propias lógicas y formatos.

En este marco, dentro de la modalidad técnica, los contenidos emocionales continúan resultando hoy un desafío pendiente. Se percibe necesario aún dar la discusión en torno a cómo abordarlos y evaluarlos, si incluirlos o no en los diseños curriculares y cómo generar dispositivos para que puedan aprenderse. Aunque se trata de una temática que presenta visiones encontradas y contrapuestas, no es posible hacer omisión a la necesidad de brindar un debate al respecto, en un contexto donde la discusión en torno a la inclusión de una EE en las escuelas está en el centro de la escena.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en Argentina. *Bordes*, (10), 9-17.
- Abramowski, A. & Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: UNGS.
- Andrade, D. (2015). Emotional Economic Man: Power and Emotion in the Corporate World. *Critical Sociology*, 41,(4-5), 785-805.
- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, VIII(2), 9-26.
- Barrantes Elizondo, L. (2016). Educación emocional: el elemento perdido de la justicia social. *Revista electrónica Educare*, 20(2), 491-500.
- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI, 10, 61-82.
- Boltanski, L. & Chaipello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Akal.
- Brewer, L. & Comyn, P. (2015). *Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies*. Ginebra: ILO.
- Cabanas, E. & Sánchez-González, J. (2016). Inverting the Pyramid of Needs: Positive Psychology's New Order for Labor Success. *Psicothema* 28(2), 107-13.
- Extremera Pacheco, N. & Fernández Berrocal, P. (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Figari, C., Spinosa, M. & Testa, J. (2011). (Comps.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Buenos Aires: Ciccus/CEIL.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló Morera, M.J. & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147
- García Retana, J. (2010). ¿Contribuyen las matemáticas con la estratificación y exclusión social en la sociedad contemporánea? *Actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-24.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lindemann, H. (2000). *Competencias fundamentales, Competencias transversales, Competencias clave. Aportes teóricos para la reforma de la formación técnico-profesional*. Buenos Aires: INET/GTZ.

- Jacinto, C. (2016) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados alcances y tensiones*, Buenos Aires: Libros del IDES.
- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*. 17 (52), 141-166
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, 6.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: ILO/Cinterfor.
- Mikulic, I. M., Crespi M. & Raduski, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias socioemocionales. *Proyecto inteligencia emocional y calidad de vida: estudio de las competencias socioemocionales en contextos naturales*. Buenos Aires: UBACyT.
- Millenaar, V.; Roberti, E. & Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. *Espacios en blanco*. 2 (32), 97-109
- Nóbile, M. (2017). Sobre la Educación Emocional: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nóbile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Quatrini, D. (2014). *La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza* [Tesis doctoral, UNCUYO].
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? *Ruta Maestra*, 14, 101-109
- Riquelme Mella, E., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S. & Loncón Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar y Educativa*, 20, 523-532.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.
- SCANS (1991). *Lo Que el Trabajo Requiere de las Escuelas*. Informe The Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills (Scans). Departamento De Trabajo de Los Estados Unidos.
- Sorondo, J. & Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, XIII(25), 29-62.

Stroobants, M. (1991). Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Formation/ Emploi*, 33, 41-42

Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencia. En De la Garza Toledo, E. & Neffa, J. (comps.) *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, 4(2), 1-22

¹ Veronica Millenaar: veronicamillenaar@gmail.com y Eugenia Roberti: mariaeugeniaroberti@gmail.com

Formación de docentes técnicos. Un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Ensenada

Training of technical teachers. A biographical-narrative study in the city of Ensenada

Neyll Fabián Reuter
Sebastian Adolfo Trueba¹

Resumen

El presente trabajo representa el estado de avance actual de una investigación doctoral que se está realizando en la ciudad de Ensenada (provincia de Buenos Aires, Argentina), tomando como eje las narrativas de docentes de las dos escuelas técnicas de la ciudad: la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1 "Almirante Guillermo Brown" (E.E.S.T. N° 1) y la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 "Santiago de Liniers" (E.E.S.T. N° 2). A continuación, presentaremos el recorrido realizado hasta la definición del enfoque, las principales líneas teóricas a desarrollar, la proyección del trabajo de campo y lo que se espera construir a partir de esta investigación. Esperamos que este texto estimule la investigación narrativa relacionada a la formación de docentes técnicos en la Argentina y permita constituir un campo lo suficientemente potente como para influir en políticas públicas en el sector.

Palabras clave: educación técnica; itinerarios formativos; formación de docentes técnicos; docentes referentes.

Abstract

The present work represents the current state of progress of a doctoral research that is being carried out in the city of Ensenada (province of Buenos Aires, Argentina), taking as its axis the narratives of teachers of the two technical schools of the city: the School of Technical Secondary Education No. 1 "Almirante Guillermo Brown" (E.E.S.T. No. 1) and Technical Secondary Education School No. 2 "Santiago de Liniers" (E.E.S.T. No. 2). Next, we will present the journey made until the definition of the approach, the main theoretical lines to be developed, the projection of the field work and what is expected to be built from this research. We hope that this text stimulates narrative research related to the training of technical teachers in Argentina and allows the establishment of a field powerful enough to influence public policies in the sector.

Keywords: technical education; training itineraries; training of technical teachers; referent teachers

Introducción (o génesis de una investigación)

A modo de presentación quisiéramos contar que estas inquietudes en torno a la educación técnica y a la formación docente, tienen que ver ciertamente con las propias biografías de los autores, debido a su pasado común en escuelas de educación técnica.

Sebastian cursó hasta cuarto año del secundario en la ENET N°1 de Mar del Plata y, después de diversos recorridos académicos, carreras de grado y de posgrado, tuvo la suerte de encontrarse con Fabián y poder acompañarlo y dirigirlo en su tesis doctoral. En cierta medida la presente investigación afecta profundamente su biografía al permitirle recuperar experiencias de su pasado técnico que innegablemente influyeron para que habite actualmente espacios académicos y formativos que siente como propios.

Claramente, los recorridos de Fabián son los que mayor peso tienen en este relato que, más allá de que se escribe de a dos, se centra en la biografía de uno. Fabian Reuter finalizó sus estudios secundarios con el título de técnico maestro mayor de obras; luego incursionó en la universidad en el campo de la historia para, finalmente, volver a la escuela técnica (a la misma en donde había estudiado) como docente del área técnica en talleres del ciclo básico y del ciclo superior. También enseña materias específicas de la orientación de maestro mayor de obras y se desempeña como docente formador de otros profesores en institutos superiores de formación docente. Esto fue suscitando en él una triple vertiente de interés: la historia, la formación técnica y la formación docente. Esta situación le permitió comprobar que sus prácticas están profunda y permanentemente permeadas e interpeladas por las experiencias vividas como estudiante de escuela técnica.

Todo esto en concreto es lo que lo acercó al Doctorado en Educación a pesar de que, en un principio, no estaba muy interiorizado con los enfoques biográficos y narrativos, en el recorrido de la cursada se le fue revelando como herramientas fundamentales para la re-construcción tanto de los periplos históricos como de su propia historia de vida. De esta manera, al pensar en su futura tesis doctoral, encontró un tema, un enfoque y una historia (su propia historia) que se conjugaron en un proyecto que, por sus particularidades, puede ofrecer mucho material para repensar la formación de docentes técnicos en nuestro país.

Breve contexto que impulsó la selección del problema de investigación

En la región cercana a la ciudad de La Plata¹, la educación técnica tuvo (y aún tiene) un papel de peso, debido a que allí se desarrolló uno de los principales polos industriales del país (Arturi & Adriani, 2014); sobre todo a partir de la construcción de la Destilería YPF, durante la década del

¹ La ciudad de La Plata es la capital de la provincia de Buenos Aires y se encuentra rodeada de las localidades de Ensenada y Berisso (las cuales son a su vez cabeceras de sus propios partidos) y también por otras localidades pertenecientes al partido de La Plata como City Bell, Lisandro Olmos y Melchor Romero, entre otras. Todo ello conforma la conurbación denominada Gran La Plata que a su vez forma parte de la megalópolis denominada Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)

20' del siglo pasado. Luego, fueron sumándose otras industrias vinculadas a la destilación de petróleo, como por ejemplo: la Petroquímica Sudamericana (hoy Petrocuyo), o la Propulsora Siderúrgica (hoy Ternium). También ha sido de relevancia la industria naval, a partir de la construcción de los Astilleros "Río Santiago". En este sentido, la educación técnica ocupa un lugar estratégico en la formación de los sectores trabajadores vinculados a estas industrias.

Este trabajo pretende realizar un aporte a la didáctica de la educación técnica, al tiempo que a la historia de la educación técnica y la formación de docentes en la localidad de Ensenada, tema que se encuentra prácticamente inexplorado. Puntualmente, el abordaje del problema desde el enfoque biográfico narrativo permitiría recuperar testimonios que, de otro modo, podrían quedar en el olvido. Tal como plantea Ken Bain:

La enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por las vidas de sus estudiantes, y solo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio parece con ellos, y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió sus prácticas. (2007, p.13)

También se pretende reflexionar sobre las prácticas presentes y cómo los trayectos de escolarización de los docentes influyen luego en sus prácticas en el aula como profesores, contribuyendo a que puedan repensar sus propias prácticas. También este enfoque puede ayudar a visibilizar las transformaciones y continuidades en las prácticas docentes a través del tiempo, que con enfoques más tradicionales basados en el análisis de documentación oficial, no pueden verse claramente.

Problema

Como punto de partida, encontramos la dificultad (o potencialidad) de que no se han encontrado gran cantidad de investigaciones en relación a la educación técnica en la Argentina y nada en lo que refiere a la educación técnica en la región. Por eso, creemos que este trabajo puede ser un buen punto de partida para análisis posteriores.

Es un desafío también el poder articular la *life-history* (historias de vida) con el *life-story* (Relatos de vida) (Bolívar et al., 2001); es decir, las narraciones personales con el contexto socio-político-económico, para que esto no quede en un mero anecdótico de individualidades, sino que pueda relacionarse con dichos entramados en un nivel de complejidad superior.

En esta investigación, proponemos adentrarnos en el proceso de formación de los docentes técnicos; primero en tanto estudiantes de la educación técnica y luego como docentes propiamente dichos. Una particularidad que tienen los profesores de la educación técnica específica es que, en su mayoría, son recibidos de escuelas técnicas; en algunos casos, de la misma institución en donde ejercen como docentes. En este sentido, intentaremos respondernos las siguientes preguntas concretas: ¿Cómo surgió y se desarrolló la educación técnica en

Ensenada? ¿Qué historias de vida de docentes subyacen y conforman este desarrollo? ¿Qué rupturas, tensiones y continuidades vivieron estos docentes durante este itinerario? ¿Qué marcas identitarias se pueden reconocer en los docentes técnicos de estas escuelas? ¿Cómo interpretan las resonancias de haber sido alumnos de escuelas técnicas los actuales docentes técnicos de estas escuelas? ¿Qué innovaciones o huellas han dejado los docentes técnicos en la enseñanza técnica actual de Ensenada? ¿Cómo proyectan estos docentes el futuro de la educación técnica?

Marco Teórico

A continuación, señalaremos una serie de tópicos que creemos importantes para la construcción de un marco interpretativo eficaz a los fines de esta investigación. Asimismo, creemos de interés señalarlos para quienes tengan intenciones de acercarse a estas temáticas y, al igual que nosotros, no hayan encontrado referencias profundas.

Microhistoria

En un principio, recuperaremos distintas perspectivas analíticas dentro del ámbito de las ciencias sociales. En lo que se refiere al punto de vista historiográfico, habrá una referencia fuerte a la llamada microhistoria (Ginzburg, 1994). Esta surge a mediados de la década del 70 del siglo pasado y tiene como principal referente al italiano Carlo Ginzburg, quien la construye como una contestación a los paradigmas históricos dominantes de esos tiempos; especialmente el paradigma impuesto por la llamada Escuela de *Annales*, sobre todo en su segunda etapa. Esta última, privilegió la elaboración de sistemas y una historia "social" con tendencias fuertemente sociológicas y estructuralistas, en donde los sujetos concretos y su capacidad de agencia quedaban anulados o pasados a un segundo plano (Man, 2013).

Como indica Jacques Revel (1996), tres serían los ejes constitutivos de esta corriente (que son a su vez como tres "tomas de conciencia"): su *perspectiva epistemológica constructivista*, en donde se toma conciencia de que la realidad es el resultado de la elaboración del observador/investigador, a través de instrumentos cognocitivos; el *tratamiento experimental de los hechos históricos*, en donde se toma conciencia de las condiciones de la observación; y finalmente, la *importancia del plano discursivo* de los propios microhistoriadores, en donde hay una toma de conciencia en las formas argumentativas y el discurso del propio historiador.

Otro elemento característico de esta tendencia, es la reducción de la escala de la observación, lo cual permite realizar sondeos mucho más minuciosos que permiten encontrar elementos que a una escala más macro no podrían percibirse. Este tipo de trabajo permite, además, rescatar voces que de otro modo quedarían invisibilizadas.

Nueva Agenda de la Didáctica²

Desde el punto de vista de las teorías vinculadas a la formación docente, seguiremos las líneas iniciadas por la *nueva agenda de la didáctica* (Davini, 1997); la cual planteó, entre otras cosas: la ruptura del binomio enseñanza/aprendizaje, la reflexión sobre los procesos de construcción del currículum, los métodos de transposición didáctica, la evaluación, la dimensión ética y política de la labor docente, etc. Uno de los temas que tienen fuerza en esta línea es el que plantea la reflexión en torno a la idea de identidad docente.

Identidad docente. Otro de los ejes conceptuales que tomamos como puntales iniciales es el de la identidad docente. Esto nos llevó en primer término a la discusión en torno al concepto de la *identidad*. Partiendo de una base conceptual socio-construccionista de la misma, la identidad se construye de manera dialógica con la sociedad, anulándose desde esta perspectiva, además, la dicotomía entre individuo y sociedad, de muy fuerte raigambre durante mucho tiempo en el ámbito de las Ciencias Sociales (González et al., 2005, p. 23). Esta última, desde el punto de vista sociológico, es "nuestra comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros" (Noriega et al., 2012, p. 2).

Como afirma González et al. (2005), quien sintetiza las posturas de, entre otros, Vigotsky, Bruner y Giddens:

La identidad es una construcción intersubjetiva, que se obtiene a través de la interacción social y en base a contenidos aportados por un otro relevante. Está contextualizada, mostrándose determinada en su fenomenología por las diferentes situaciones en que se manifiesta. La identidad es un texto en contexto: Una construcción diacrónica que se sitúa fenomenológicamente en una expresión contingencial.

La identidad es negociada -individual y colectivamente- a través de procesos de intercambio simbólico y de ajustes sucesivos entre actores, los que constituyen la construcción de intersubjetividad. Por tanto, la identidad es un producto, es decir, una construcción realizada en la interacción social desde los significados sociales disponibles. De igual modo, es un collage, en la modernidad no se puede pensar en identidades unidimensionales y univivenciales. La identidad, en este sentido, es múltiple y puede contener desarrollos paradójales y superpuestos. (González et al., 2005, p. 23)

La pensamos desde una base no esencialista de la misma, más bien fluyente, y en donde se producen solapamientos y convivencias de varias identidades en un mismo sujeto. Como plantea Hall (2003):

² Si bien reconocemos estas líneas, no dejamos de observar que actualmente están deviniendo en otras teorías de las que nos nutriremos en el recorrido de la investigación. Sin embargo, creemos importante señalarlas como puntos de partida que cada vez los vemos alejarse más de nuestras conceptualizaciones.

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (p. 17)

Este carácter cambiante y múltiple de las identidades se exagera debido a los procesos socioculturales acaecidos durante las últimas décadas; procesos iniciados con la modernidad, pero acelerados en los últimos años. Esto es producto del desanclaje de las relaciones sociales de sus contextos de interacción y su reestructuración en intervalos espacio-temporales indefinidos (Giddens, 1994, p. 32). Pero este proceso, vinculado a sus efectos en la identidad de los sujetos, al cual Laclau (2000) denomina "dislocación", no necesariamente es negativo; pues, si bien pone en crisis identidades tradicionales, también da lugar a que surjan identidades nuevas.

En el caso particular de la identidad docente, esta se construye en un contexto específico –la institución educativa. Estas instituciones,

que los docentes han habitado desde su primera fractura con el núcleo familiar hasta el fin de su vida profesional, ya sea como alumnos, docentes en formación y posteriormente agentes formadores no son inocentes "representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales" (Giroux, 1990, p. 177) que condicionarán la subjetividad de docentes y alumnos. La manera en que los docentes signifiquen y resignifiquen su identidad será determinante en este proceso. (De Laurentis, 2015, p. 69)

En este proceso de construcción identitaria, si bien está sujeto a la fluidez y disolución propia de nuestra modernidad tardía, también se pueden reconocer elementos de permanencia, un *continuum* que puede tanto retrotraerse como proyectarse hacia el futuro: la corporeidad, el nombre propio, la autoconciencia, la memoria y las demandas de interacción (De Laurentis, 2015).

Todo esto, nos presenta a la narrativa como una herramienta potente para construir y repensar en los docentes su identidad.

La identidad del yo se explicita –entonces– en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. (Bolívar Botía et al., 2005, p. 3)

Es esta reflexión la que permitirá superar la dicotomía entre el cambio y la permanencia en el yo (De Laurentis, 2015). Como dice Arfuch: "la identidad narrativa se despliega así como una oscilación, un intervalo entre el *ídem* y el *ipse*, sin fijarse definitivamente en uno u otro polo" (2005, p. 27).

Estado del Arte

En lo que refiere a la historia de la educación técnica en Ensenada, es muy poco lo elaborado historiográficamente. Básicamente, tenemos que hacer referencia a la obra de Carlos Asnaghi "Ensenada una lección de historia" (2004), en donde se habla del surgimiento de las dos escuelas. Puntualmente, cita al Decreto del Gobierno de la Nación n° 11.064 del 16 de abril de 1948, en el que se propone la creación de una Escuela Industrial en Ensenada (será luego la actual E.E.S.T. N° 2); centrada en la enseñanza de la especialidad de Industrias de las Construcciones Navales, en sintonía con la construcción del Astillero Naval Río Santiago, en esa misma época. Habrá que indagar en este sentido cuándo se produjo la separación de la Escuela Industrial de su función de formación técnica naval (y esta pasó a una escuela del propio astillero) y adoptó otras especialidades.

Respecto a la E.E.S.T. N° 1, lo que advertimos en el mismo libro es la mención a la existencia, desde 1940, de una llamada escuela profesional, creada en la esfera privada, pero subvencionada por el gobierno de la provincia de Buenos Aires, y que en 1948 pasó oficialmente a la esfera provincial. La institución tenía la función de impartir cursos de formación profesional (cursos de corte y confección, dibujo publicitario, telares, etc). Esta escuela fue la que, en el momento de la provincialización de la educación técnica, pasó a ser la E.E.T. N° 1 (hoy E.E.S.T. N° 1).

Ahora bien, con respecto a la historia de la educación técnica en Argentina, la bibliografía se ha ampliado un poco, sobre todo en los últimos años. Trabajos como los de Lucrecia Rodrigo (2017), María Antonia Gallart (2006), Mirta Irene Judengloben (2010), Pinneau (1997), Osvaldo Bioggiotti y Julieta Echeverría (2015) y Yanina Maturo (2014), entre otros. Estos autores nos presentan panoramas generales de los itinerarios históricos de esta modalidad, bastante concordantes entre sí.

En este sentido, los trabajos delinean un panorama general de la historia de educación técnica en Argentina, fuertemente centrado en la legislación educativa, el cual bien podría dividirse en varias etapas: la primera se centra en las experiencias iniciales de educación técnico profesional en Argentina hacia fines del siglo XIX y hasta principios de la década del 40 del siglo XX. Allí hallamos las primeras experiencias de escuelas de artes y oficios, algunos intentos legislativos para dar importancia a la educación técnica, con el fin de transformar y desarrollar el aparato productivo en clave industrialista, pero que lamentablemente quedaron en ciernes.

La segunda etapa se abriría con la llegada del gobierno de la revolución de 1943 y, luego, con el peronismo, en donde finalmente se dará un fuerte impulso a la educación técnica y profesional; pensando la educación como una estrategia de integración destinada a la inclusión de nuevos sectores vinculados al mundo del trabajo, y en un proyecto de reconversión del sistema productivo, hacia un modelo industrialista. Se realiza una fuerte reorganización del sistema, sobre todo con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), la Dirección General de la Enseñanza Técnica (DGET), ambas surgidas en 1944, y la creación de la Universidad Obrera (UON) en 1948. Esta etapa está marcada por una fuerte

mirada del sujeto de aprendizaje visto como un futuro "trabajador", sujeto de derechos sociales laborales y vinculado a un movimiento obrero organizado.

Tras el golpe de estado de 1955, se inaugura una nueva etapa, dominada ante todo por un modelo educativo y productivo tecnocrático y eliminando el carácter más "político" (en el sentido reductivo de la expresión) de la educación técnica. En esa clave debe entenderse la intervención en 1955 y disolución de la CNAOP, la creación en 1959 el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y la transformación de la UON en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). También en esta misma época, todas las instituciones de formación media técnica pasan a unificarse bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Enseñanza Técnica (ENET). En las décadas subsiguientes, se irá acentuando aún más la concepción tecnocrática de la formación técnica, pensando al educando en tanto mano de obra y "capital humano".

Una cuarta etapa vendrá con la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195) durante el gobierno de Carlos Menem, la cual supondrá una de las mayores reformas del sistema educativo argentino. El área de la educación técnica sufrirá grandes transformaciones, entre ellas: la disolución del CONET y creación del INET, un estado de vacío legal en cuanto a la validez de los títulos, la modificación de la estructura curricular de la educación técnica de nivel medio, el paso a gestión provincial de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica y, en líneas generales, un desfinanciamiento general de la educación técnica en sintonía con la aplicación de un paradigma económico neoliberal post-industrialista.

El último hito lo encontramos en el año 2005, bajo la presidencia de Néstor Kirchner, con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N° 26.058/05) y en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional (LEN N°26.026), que derogó a la LFE. La LETP tuvo por objetivo el reordenamiento y articulación de las distintas ofertas del área que supuso, entre otras cuestiones: procesos de capacitación de docentes, equipamiento de los laboratorios, bibliotecas y talleres de las escuelas técnicas, promoción de vínculos entre el sistema productivo y el educativo de manera de adecuar la oferta formativa a la realidad económica, entre otras.

En el reordenamiento de la educación técnico profesional, el Estado Nacional ocupó un lugar central: fue el encargado de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento, estableciendo como organismo de concertación al Consejo Federal de Educación, desde el cual se fijaron las estructuras y contenidos curriculares mínimos establecidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. En concordancia con los principios, fines y objetivos de la LEN, la LETP regulará la educación técnica profesional de nivel medio y superior no universitario en todo el territorio argentino. También en ese sentido, el INET, creado en la década anterior, se convierte ahora en el principal organismo para la coordinación y aplicación de las políticas públicas para la educación técnica y profesional.

En la LETP también queda contemplada la vinculación de las instituciones con el sector productivo, organizaciones no-gubernamentales, empresas, cooperativas y con organismos del Estado competentes en el desarrollo científico-tecnológico. Pese a los cambios señalados, continúan aún algunos elementos de la lógica fragmentadora de la ley anterior; en particular, en

relación a los roles y funciones que se asignan a los actores de los niveles nacional, jurisdiccional e institucional, manteniendo que son los Estados provinciales los responsables del financiamiento principal de las instituciones, con un énfasis en un modelo de gestión "autónoma" de cada escuela, dependiendo su "éxito", en gran medida, del voluntarismo de docentes y directivos.

En conclusión, con lo que nos encontramos es con un buen marco general dado por los distintos autores, sobre todo centrado en la historia de la legislación educativa. Pero en lo que se refiere a la formación de los docentes técnicos, a las prácticas más allá de lo que van dictando las leyes, nos encontramos con un gran vacío, que nuestro trabajo buscará, al menos a un nivel micro, comenzar a llenar. Por eso, el enfoque biográfico narrativo nos parece la mejor manera de generar esta re-construcción historiográfica, ya que se mete de lleno en los aspectos vivenciales y de las prácticas concretas de los protagonistas.

¿Cómo abordaremos este tema?

Nuestra propuesta se centra en el enfoque biográfico-narrativo y utilizará como principal instrumento la entrevista biográfica a docentes técnicos de extensa trayectoria. El enfoque biográfico narrativo tiene un riquísimo carácter proyectivo, reflejado en que, en una época de disolución del sujeto, posibilita la construcción identitaria, habilita pensar otros mundos posibles a partir de lo que podría haber sido y no fue; es decir, pensar, como decía Benjamin (2001), la historia "a contrapelo".

Además, al tratarse este campo de la historia de la educación técnica en Argentina, un espacio incipiente dentro de la historiografía de la educación, este enfoque nos permite realizar una reconstrucción histórica a partir de relatos de los propios protagonistas en su condición de estudiantes y docentes. Para ser precisos, en este trabajo entenderemos como *narrativa*:

(...) la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (Ricoeur, 1995 en Bolívar, 2002, p. 5)

Pensamos que este enfoque puede ser muy enriquecedor, sobre todo en el estado inicial en que se encuentran los estudios historiográficos en torno a la educación técnica y la formación de los docentes técnicos; ya que nos permitirá recuperar las vivencias de los protagonistas y poner su voz en primer plano, sentando las bases para la generación de un andamiaje teórico particular para este nuevo campo que se está gestando.

Como indicamos, el instrumento para abordar este enfoque será la entrevista biográfica, que se realizará de manera individual a cada uno de los docentes elegidos. Entre los criterios de

selección de los entrevistados, estará presente que sean docentes de la formación técnica específica; es decir, que dicten las materias que corresponden específicamente a la formación técnica (los llamados "talleres" y las materias específicas de cada orientación). Así como también, que hayan hecho su trayectoria escolar secundaria en la escuela técnica. Otro criterio será el que tengan 25 o más años como docentes en las respectivas instituciones, para poder dar cuenta en primera persona de los cambios en las prácticas educativas, observando especialmente las diferencias entre las prácticas docentes previas y posteriores a las reformas de la década del 90.

Algunos de estos docentes trabajan o han trabajado en ambas escuelas (es decir, en la E.E.S.T. N° 1 y en la E.E.S.T. N° 2)³, o bien han sido alumnos de una y luego docentes de otra o de su misma escuela. Esta particularidad puede enriquecer el trabajo, ya que permitiría, entre otras cosas, evidenciar las diferencias y similitudes, percibidas por los propios actores, entre una y otra institución. Esto ayudaría a interpretar la influencia que las lógicas institucionales tienen en la construcción de las identidades docentes de nuestros co-narradores.

Respecto al guión de las entrevistas, estará compuesto por tres grandes grupos de preguntas: el primero vinculado a la infancia y los vínculos familiares o del entorno con la escuela técnica; el segundo girará en torno a la formación como estudiante técnico, pasando por la elección de esta modalidad, las expectativas respecto a la escuela, prácticas, sentidos de pertenencia, cosas que agradaban y desagradaban, etc; finalmente, el tercer bloque versará sobre el egreso de la secundaria, el vínculo con el mundo laboral y luego con el ingreso al sistema educativo como docente: la formación, la influencia de las prácticas vividas como estudiante, el impacto de los procesos de reforma educativa y las expectativas a futuro.

También se incorporará otra estrategia metodológica dentro de la propia entrevista: la llamada *photobiografía*. Como afirman Cerqueira do Nascimento Borba y Escovedo Selles (2020), el dispositivo fotobiográfico es construido a partir de una selección de registros de imágenes de una colección biográfica. Se mostrarán, entonces, fotografías puestas a disposición por el investigador y el entrevistado selecciona las que estén relacionadas con la historia de su vida, eligiendo las más significativas en su opinión. Luego, se invita al entrevistado a contar una historia que integre las imágenes seleccionadas, teniendo como marco integrador elementos de su trayectoria personal y profesional, para producir así una narrativa autobiográfica.

Próximos pasos

En lo inmediato, nos abocaremos a concretar las entrevistas. Para ello, hemos realizado un breve trabajo exploratorio en el que nos hemos contactado con algunos docentes claves (a quienes conocemos y que cuentan con muchos años en los establecimientos), que nos han ayudado a elaborar una lista de profesores que cumplen con los requisitos enunciados. El paso siguiente

³ También en Ensenada existe otra escuela vinculada a la educación técnica que es la Escuela del Astillero Río Santiago, pero debido a su gestión sumamente particular (es una escuela de carácter semi-privado dirigida por las propias autoridades del Astillero), al menos en esta instancia de investigación, será dejada afuera del análisis.

será pactar las entrevistas con los profesores. Este paso puede requerir de varios meses, debido a que cada entrevista implica una etapa previa (elaboración y ajuste del guión de entrevista y coordinación del encuentro); la entrevista propiamente dicha, en la que se registra por diversos medios lo sucedido, y una etapa posterior que implica la desgrabación y el envío del texto desgrabado a los entrevistados para que lo lean y lo puedan corregir, censurar o ampliar. Este último paso constituye el pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico y es fundamental desde una perspectiva ética de la investigación (Trueba, 2021).

Luego de recuperar los textos surgidos de las entrevistas, se procederá a un análisis, buscando los posibles elementos comunes y las disonancias entre las mismas; en base a ello, se podrá realizar una meta-narración, la cual entrará en diálogo con el contexto más "macro" y general, que nos aporta la bibliografía existente.

Conclusiones provisionarias

Creemos que este trabajo puede enriquecer varios campos investigativos, como el de la historia de la educación técnica, que, como dijimos anteriormente, no ha sido demasiado abordado aún en lo que refiere al campo de la construcción de las identidades docentes y a las prácticas de los mismos. También anhelamos que aporte a completar una historia local de la educación secundaria, dejando sentadas las bases para una mayor profundización: ya sea para la elaboración de un trabajo de índole similar, pero a mayor escala geográfica (quizás regional); así como también, en torno a problemáticas en la misma escala y que este estudio no pueda abarcar. En otro orden de cosas, podrá ayudar a pensar las políticas educativas respecto a la educación técnica: cuál es el rol que está teniendo y cuál puede llegar a tener respecto a los modelos productivos y el desarrollo que se requieren como región y como país; a nivel de los individuos, del papel que puede tener este tipo particular de formación en la propia promoción social y la inserción en el campo productivo.

Finalmente, pensamos que este trabajo será enriquecedor para los protagonistas del mismo (docentes entrevistados e investigadores), pues, más allá de que les ayudará repensar sus prácticas proyectándolas a futuro, comenzar a saldar una deuda histórica con los docentes técnicos, que muy poco han sido escuchados y tenidos en cuenta a la hora de diseñar y ejecutar políticas públicas. Este aspecto ético quizás sea el más importante de todos, al dotar a la investigación de un sentido de restitución de la palabra a quienes tienen mucho para decir y pocas veces se los ha tenido en cuenta.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, L. (Ed.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Arturi, D. & Adriani, L. (2014). La reestructuración productiva en las grandes industrias. el caso de la destilería y el complejo industrial La Plata, YPF. En *Reestructuración productiva e industria, en*

ciudades intermedias de Argentina y Brasil, 47. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/99122/CONICET_Digital_Nro.4efe50db-6289-47fe-881b-41e3f532d02b_A%20%281%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Asnaghi, C. (2004). *Ensenada, una lección de historia. 1520-1970*. La Plata, Gráficas la Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Benjamin, W. (2001). *Tesis de filosofía de la historia*. Lima, Editorial Etcétera.
- Biaggiotti, O. & Echeverría, J. (2015). Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de la escuela técnica en el marco de los cambios curriculares. FLACSO. UNMdP. Dossier de las 8° Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.
- Bolívar, A., Domingo J. & Fernández, M. (2001). *La investigación-biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Editorial La Muralla S.A.
- Bolívar Boitía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research SOZIALFORSCHUNG*, 6 (1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1116>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas. Conflictos de la evolución de la didáctica (42-47)*. Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF.
- De Laurentis, C. (2015, Septiembre). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2 (2), 67-74.
- do Nascimento Borba, R. C. & Selles, S. E. (2020). Pesquisa com Histórias de Vida na Produção da História da Educação em Ciências: o Dispositivo Fotobiográfico como Recurso para a Compreensão de Experiências Sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 375-402.
- Gaggero, H. (2008). La Expansión de la Educación Técnica durante el gobierno Peronista (1943-1955). *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. Buenos Aires: UBA.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscrits: revista d'història moderna*, (12), 13-42.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C. & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, XIV (2), 9-25.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Judengloben, M. I. (2010, Octubre). La Educación Técnica: notas para el debate. *Revista Industrializar Argentina*. 12, 50-53.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Man, R. (2013). La micro-historia como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia Actual Online*, (30), 167-173.
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la "reforma educativa"-década de los 1990-a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*; 4; 1; 5-2014; 95-109 Recuperado de: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/130>.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.
- Noriega, J. A. V. & Medina, J. E. V. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24 (2), 272-282. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Ortega y Gasset, J. (1999) *Historia como sistema*. Madrid: Alianza.
- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación en la Argentina, TOMO VIII de Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna
- Revel, J. (1996). Microanálisis y construcción de lo social. *Entrepasados*, 10, 141-160.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34119/33958>
- Román, J. A. S. (2008). De las escuelas de artes y oficios a la Universidad obrera nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina, 1914-1955. *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, 10, 269-299.
- Rodrigo, L. (2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Ponencia presentada en VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf>
- Trueba, S. (2021). La ruptura de la temporalidad en la investigación (biográfica)narrativa. En Luis Porta (Coord.), *La expansión biográfica*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.

¹ Neyll Fabián Reuter es Profesor en Historia (UNLP), docente de distintas áreas de la educación técnica y en profesorado de educación superior. Doctorando en el Doctorado en Educación (Investigación Narrativa y Autobiográfica de la UNR. Facultad de Humanidades y Artes n_fabi_r@hotmail.com

Sebastián Adolfo Trueba es Profesor y Licenciado en Educación Física, Especialista en Docencia Universitaria y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación; docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata; miembro del GIESE, actualmente se desempeña como formador de formadores en diversas carreras de grado y posgrado. sebastiantrueba@gmail.com

Los desafíos de la educación técnica y profesional: desempleo juvenil, economía informal, adicciones, nuevas tecnologías y democracia

The challenges of technical and professional education: youth unemployment, informal economy, addictions, new technologies and democracy

Raúl Gagliardi¹

Resumen

La formación profesional tiene grandes retos, como contribuir a reducir el porcentaje de desempleo juvenil, adecuar la formación de los alumnos a las exigencias del mercado laboral, ayudar a desarrollar en los alumnos la capacidad de adaptación a los cambios en los métodos de trabajo y educar a los ciudadanos para vivir en una sociedad democrática. Para lograrlo, la formación profesional debe adaptarse a los cambios culturales, económicos y sociales de los alumnos y a sus dificultades de aprendizaje. En particular, la adaptación al uso muy frecuente de tecnologías como teléfonos portátiles, tabletas y ordenadores personales. La educación también debe tener en cuenta las adicciones de los estudiantes a las drogas psicoactivas. La investigación sobre las dificultades de aprendizaje puede brindar información útil para modificar los programas de estudio y el uso de tecnologías educativas en la enseñanza puede ayudar a resolver estos desafíos. La formación del profesorado es el elemento fundamental para mejorar la educación.

Palabras clave: educación técnica y profesional; desempleo juvenil; economía informal; tecnologías de la información y de la comunicación; adicciones; rol docente

Abstract

Vocational education has great challenges, such as helping to lower the percentage of youth unemployment, adapting the training of students to the demands of the labour market, helping to develop in students the ability to adapt to changes in work methods, and educate the citizens to live in a democratic society. To achieve this, vocational education must adapt to the cultural, economic and social changes of the students and their learning difficulties. In particular, adaptation to the very frequent use of technologies such as portable phones, tablets and personal computers. Education must also take into account the addictions of students to psychoactive drugs. Research on learning difficulties can provide useful information for modifying study programs and the use of educational technologies in teaching can help solve these challenges. Teacher training is the fundamental element for improving education.

Keywords: Technical and professional education; youth unemployment; informal economy; Information and communication technologies; addictions; teaching role.

¹ PhD en Ciencias (biología), PhD en Ciencias de la Educación.

Consejero Científico en el Centro Internacional para las Migraciones, la Salud y el Desarrollo, Ginebra, Suiza.

Introducción

La formación profesional tiene grandes retos: ayudar a reducir el porcentaje de desempleo juvenil, adaptar la formación de los estudiantes a las demandas del mercado laboral, mejorar la capacidad para las actividades en la economía informal y el auto empleo. Millones de jóvenes en Argentina no tienen empleo formal y sobreviven con actividades económicas informales. La educación, y en particular la educación profesional, pueden ayudar a bajar el porcentaje de desempleo juvenil, adecuar la formación de los estudiantes a las demandas del mercado de trabajo, ayudar a desarrollar en los estudiantes la capacidad para adaptarse a los cambios en los métodos de trabajo, y formar ciudadanos para vivir en una sociedad democrática. La gran frecuencia de actividades económicas informales plantea también un desafío a la educación: ayudar a los estudiantes a organizarlas mejor. Temas como la definición de un presupuesto, organización de microempresas, organización de cooperativas, estudios de factibilidad, y análisis de mercado, puede ser agregados a los programas de estudio. Para lograrlo, la educación debe adaptarse a los cambios culturales, económicos y sociales de los estudiantes y a sus dificultades de aprendizaje.

En particular es importante la adaptación de la enseñanza a la frecuente utilización de las tecnologías como los teléfonos portables, las tabletas y las computadoras personales. La educación profesional también debe tomar en cuenta las adicciones de los estudiantes a las drogas psicoactivas que pueden interferir con los estudios.

Nuevas tecnologías se incorporan al campo de la educación: al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, se agrega la inteligencia artificial con grandes posibilidades, pero con nuevos problemas prácticos y éticos.

Las investigaciones sobre las dificultades de aprendizaje pueden aportar informaciones útiles para modificación de los programas de estudio y la utilización de las tecnologías de la información en la enseñanza. La formación docente es el elemento fundamental para una mejora de la educación profesional.

Desempleo juvenil, empleos precarios y economía informal

Uno de los problemas más graves que sufren los jóvenes es el desempleo. Más de seiscientos millones de jóvenes (entre 15 y 24 años) en el mundo no estudian, ni trabajan, ni tienen formación. El pequeño porcentaje que tiene empleo remunerado gana frecuentemente salarios muy bajos, inferiores a dos dólares por día. En 2021, setenta y cinco millones de jóvenes en el mundo estaban desempleados, 15,6 % del total de la población juvenil. 621 millones de jóvenes de entre 15 y 24 años no estudian, ni trabajan ni reciben formación. 75 millones de jóvenes están capacitados pero no tienen trabajo. En la próxima década, mil millones de jóvenes ingresarán al mercado laboral, y un gran número de jóvenes enfrentará un futuro de empleo irregular e informal. Casi el 90% de todos los jóvenes viven en países en desarrollo. Los jóvenes tienen aproximadamente tres veces más probabilidades de estar desempleados que los adultos (2,7).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) estima que se espera que la tasa mundial de desempleo juvenil alcance el 13,1 % en 2016 (71 millones de jóvenes) y se mantenga en ese nivel hasta 2017 (frente al 12,9 % en 2015).

En la Argentina la situación es similar. En la Figura 1² podemos ver que el cuarenta por ciento de los jóvenes entre 18 y 24 años están ocupados, pero solo 10,2 por ciento de los mismos tiene "trabajo decente". Otra información preocupante es que casi el dieciocho por ciento de los jóvenes no estudia, ni trabaja, ni busca trabajo. Probablemente la gran mayoría de ellos realiza actividades económicas informales y que no tienen beneficios laborales y sociales.

Las dificultades en la obtención de empleos registrados determinan que muchos jóvenes deben desarrollar actividades en la economía informal, sea en empleos no registrados o en actividades por cuenta propia.

La economía informal

Las actividades económicas informales se caracterizan por malas condiciones de trabajo.

Los trabajadores informales generalmente tienen empleos de mala calidad, salarios bajos, largas jornadas de trabajo, falta de acceso a oportunidades de capacitación, dificultades para acceder al sistema judicial y al sistema de protección social, incluyendo la protección para la seguridad y salud en el trabajo. Estas condiciones ubican en una situación de vulnerabilidad económica y laboral tanto a los propios trabajadores como a sus familias³.

En la Argentina, la economía informal alcanza a 270 mil millones de dólares americanos, equivalentes al 27,3 por ciento del Producto Bruto Interno⁴. Más de un tercio de quienes trabajan en Argentina lo hacen sin derechos laborales. Los sectores en los que el trabajo informal es más frecuente son el servicio doméstico, en el cual el setenta y cinco por ciento de los trabajadores no está registrado; la construcción, con casi el sesenta y ocho por ciento de los trabajadores no registrados; y la agricultura y ganadería con el cincuenta y cinco por ciento. La pandemia de COVID – 19 provocó un aumento del trabajo informal⁵

El gran número de desempleados y de trabajadores en la economía informal favorece la oferta de empleos precarios sin los derechos laborales y sociales. La existencia de una masa de desempleados facilita también las tentativas de políticos y de *lobbies* empresarios que plantean la flexibilización laboral, la anulación de las leyes de protección a los trabajadores y tratan de hacer desaparecer los derechos laborales y sociales, entre ellos el derecho de huelga y las indemnizaciones, para poder aumentar la ganancia al reducir la capacidad de negociación de los

2 Empleo de Jóvenes en Argentina. (2017) Curso Políticas de Empleo. Provincia de Salta, (Fuente Organización Internacional del Trabajo). Argentina. Online

3 Economía Informal en Argentina. (2022). Impulsar la justicia social, promover el trabajo decente. Organización Internacional del Trabajo. Argentina. Online

4 Tamaño de la economía informal argentina como porcentaje del PBI. (2017) Encuesta Trimestral de Economía Informal (QIES) World Economics, Londres. Online

5 Correia E. (2022) El mapa de la informalidad en Argentina. El Grito del Sur. Argentina Online

trabajadores, sobre todo para impedir ser echados frecuentemente de su trabajo y ser empleados de nuevo con menores salarios y derechos laborales.

Las causas del desempleo juvenil

Las causas del desempleo juvenil son múltiples, algunas de ellas, según los propios jóvenes, son la falta de formación profesional y el desconocimiento de otra lengua. El nivel y la calidad de la educación de los jóvenes es un factor importante para el desempleo juvenil. En particular la desadaptación de la formación al mercado de trabajo. Paradójicamente una formación superior puede ser también un factor negativo para la obtención de empleo cuando no es aceptada para la incorporación a un empleo que exige menos calificaciones.

La paradoja de la existencia de desocupados y simultáneamente de empleos disponibles, indica que la formación profesional de muchos de los trabajadores no corresponde a las capacidades requeridas por las empresas. Este problema, probablemente, se agudizará en el futuro con la continua introducción de nuevas tecnologías en la producción, en particular las tecnologías informáticas y la inteligencia artificial, si los trabajadores no tienen la posibilidad de una formación permanente.^{6 7}

Las crisis económicas, como la que estuvo relacionada con la pandemia de COVID – 19, o la que esta provocando la invasión de Ucrania por la Federación de Rusia, suelen tener un efecto negativo en el mercado de trabajo, sobre todo en el empleo juvenil⁸.

La deserción escolar también reduce las posibilidades de empleo. Ella tiene también varias causas, entre ellas la escasez de servicios para conciliar las actividades del hogar con la formación y las actividades laborales. Otro factor es la insuficiente generación de oportunidades para obtener un empleo bien remunerado. La necesidad de obtener medios para ayudar a la familia y la falta de oportunidades laborales, determina el abandono temprano de la escuela y la entrada en la economía informal. Este fenómeno también se da en los que llegan a completar su formación.

El desempleo tecnológico

Entendemos por desempleo tecnológico a aquel proceso en el que se produce la pérdida de puestos de trabajo por la irrupción de las llamadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación); tecnologías que, en última instancia, pasarían a desempeñar eficazmente tareas desarrolladas hasta entonces por personas⁹.

6 Lopez J. F. (2020) Desempleo Juvenil. Economipedia.com. Online

7 Cremonte M. (2022) La flexibilización laboral al acecho. Confederacion General del Trabajo Autonoma (CTA Autonoma). Argentina. Online

8 Tras dos años de pandemia la recuperación del empleo ha sido insuficiente en América Latina y el Caribe. (2021) Panorama Laboral. Organización Internacional del Trabajo (OIT). Argentina Online

9 Jordan B. En qué Consiste el Desempleo Tecnológico? (2019) Modelo Curriculum. Online

La historia de la humanidad es también la historia de los cambios tecnológicos, que modificaron la económica, la cultura y las relaciones de poder. El fuego y luego el paso de la caza y la recolección a la agricultura y la ganadería, fueron probablemente los primeros grandes cambios tecnológicos. La utilización de animales en la agricultura, el arado, y la organización de la producción fueron importantes cambios sucesivos. La revolución industrial fue tal vez el punto de inflexión en la sociedad y en la tecnología. Cada cambio tecnológico implicó grandes cambios en las actividades de producción y la aparición de nuevos actores económicos, como los campesinos, los artesanos y luego los obreros industriales. Cada cambio tecnológico en los sistemas industriales también significó la pérdida de posibilidades de trabajo para muchos obreros. También apareció la resistencia a esos cambios y la lucha para mantener el trabajo. Recordemos que la palabra sabotaje viene de "sabot", término francés que significa "zueco".

La palabra sabotage deriva de la palabra francesa saboter, que significa "estropear, estropear, arruinar o sabotear"; originalmente se usaba para referirse a los conflictos laborales, en los que los trabajadores que calzaban zapatos de madera llamados zuecos interrumpían la producción por diferentes medios. Un relato popular pero incorrecto del origen del significado actual del término es la historia de que los trabajadores pobres de la ciudad belga de Lieja arrojaban un zueco de madera a las máquinas para interrumpir la producción¹⁰.

Las tecnologías de la información y la comunicación han transformado muchas actividades productivas y de servicios, provocando una transformación en el tipo de actividades profesionales y en muchos casos la reducción del número de trabajadores de una empresa. El Bancomat, que permite obtener dinero en efectivo a cualquier hora del día y evitar las colas en los bancos, también ha significado la reducción del número de empleados en los bancos, la introducción de los robots con seis grados de movimiento ha transformado completamente la fabricación de automóviles y otras industrias, así como el perfil profesional de muchos de sus trabajadores.

También han aparecido empleos muy poco calificados, junto a los cambios tecnológicos. La utilización de computadores y lectores de las señales de los productos en los supermercados, por ejemplo, ha transformado el trabajo de los cajeros en un simple pasar mecánicamente los productos sobre una pantalla. En esos supermercados, los clientes pueden escanear ellos mismos los productos y pagar electrónicamente, lo que ha significado reducir el número de empleados y aumentar el desempleo. Otro ejemplo es la fabricación de tabletas informáticas o de pantallas de computadores. Una de las fases finales es el pulido de la pantalla, repetidamente hechos a mano por obreros que tienen que pulir a un ritmo desenfrenado. La escena de Carlitos Chaplin en *Tiempos Modernos*, ajustando tuercas hasta volverse loco, se repite en las fábricas con la tecnología más moderna.

10 Etymonline. Online

Posibles respuestas de la educación profesional frente al desempleo juvenil

Las escuelas técnicas pueden ayudar a reducir el desempleo juvenil, por lo menos en lo que hace a la mejora de la formación profesional y la formación para la defensa de los derechos laborales por los jóvenes sean con empleos registrados o aquellos que tiene empleos informales.

Temas como la estructura económica del país, la inserción en el mercado mundial, los derechos laborales y sociales, pueden integrarse en la formación de los futuros trabajadores. Otros temas que pueden integrarse son la organización de micro empresas y de cooperativas y la mejora de las actividades económicas informales, que probablemente serán las de muchos de los graduados, de acuerdo a la proporción de trabajo informal en el país. Los cursos de historia pueden incluir la historia de las luchas obreras que permitieron adquirir y defender los derechos laborales.

Adaptación al mercado de trabajo

Uno de los desafíos mayores de la educación profesional es desarrollar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo y lograr que los graduados puedan acceder a los empleos registrados. En una sociedad con rápidos cambios tecnológicos, un trabajador no solo deberá tener las capacidades para su empleo, también deberá ser capaz de desarrollar nuevas capacidad en función de esos cambios.

Adaptabilidad significa la capacidad de ser flexible y adaptarse a factores, condiciones o entornos cambiantes. Ser adaptable es una habilidad muy valorada en casi todos los lugares de trabajo. Ser capaz de adaptarse a entornos y procesos de trabajo cambiantes lo convierte en un candidato de trabajo competitivo y en un profesional sólido en general. Tener habilidades de adaptabilidad significa que está abierto y dispuesto a aprender cosas nuevas y asumir nuevos desafíos. Además, desarrollar su adaptabilidad también puede significar desarrollar otras habilidades blandas como la comunicación y las habilidades interpersonales.¹¹

Por ese motivo un desafío de la educación profesional, y en general de la educación, es lograr que los estudiantes desarrollen diferentes tipos de capacidades cognitivas y psicológicas para el desarrollo de su futura actividad profesional.

Algunas de esas competencias son las que se requieren específicamente en la actividad profesional elegida. Ese suele ser el eje de la formación en la educación profesional, aprender a hacer lo que se requiere en la futura actividad. Además, hay competencias que se requieren en cualquier actividad profesional, por ejemplo: actuar con responsabilidad, tener la concentración necesaria en la actividad profesional, prevenir los accidentes de trabajo, prevenir las enfermedades profesionales y mantener la salud, comprender los temas relativos a la protección del ambiente y aplicarlos en la actividad profesional y en la vida cotidiana.

11 Herrity J. (2022) 6 Important Workplace Adaptability Skills. Indeed. Estados Unidos. Online

La mejora en la situación laboral y la adaptación a los nuevos métodos de producción requieren comprender las necesidades del mercado de trabajo y adecuarse a ellas, con una formación permanente. Para eso es necesario tener la capacidad de continuar aprendiendo y tener la motivación para hacerlo. Un trabajador deberá adaptarse a los cambios culturales, sociales y económicos y, tal vez, en los modelos económicos. Su capacidad de adaptación y de anticipación de esos cambios podrá permitirle mantener una actividad profesional correcta, si las condiciones del mercado de empleo lo permiten. Adaptarse a nuevas condiciones profesionales significa tener que continuar aprendiendo nuevos métodos, nuevas tecnologías, nuevas formas de trabajar.

La capacidad de adaptación a nuevos empleos o nuevas actividades económicas implica haber desarrollado diferentes capacidades. Saber comunicarse es una de las más importantes, pues permite recibir las informaciones necesarias para comprender las características de la nueva actividad. Otras capacidades relacionadas con la adaptación son saber interactuar correctamente con los demás, tener habilidad para resolver problemas, tener un pensamiento creativo, pensar estratégicamente, saber y tener la actitud de trabajo en equipo y tener capacidad de organización. Estas capacidades no se desarrollan espontáneamente y no basta mencionárselas en clase para que los estudiantes las desarrollen. Las actividades que se realizan en los cursos pueden facilitar el desarrollo de esas capacidades. Por ejemplo, dando a los estudiantes la posibilidad de expresar sus concepciones, promover el estudio en equipo, promover la autocorrección de los errores individualmente y en equipo.

Ser responsable del propio aprendizaje es también un desarrollo de la responsabilidad. El estudiante que no estudia para obtener solamente una buena calificación, sino que comprende la importancia de lo que está estudiando para su futuro, puede desarrollar esas aptitudes y actitudes generales.

La adaptación no es solo aprendizaje, si bien este es muy importante. La adaptación a los cambios en la vida profesional puede tener un costo emocional que el futuro trabajador también deberá resolver. La adaptación depende también de una actitud positiva frente a esos cambios, una confianza en sí mismo y en sus capacidades. En otros términos, el graduado de una escuela técnica no solo debería conocer cómo trabajar, sino también cómo desarrollar nuevas capacidades en función de los futuros cambios del mercado de trabajo.

La adaptación a futuros cambios en los empleos y en el mercado de trabajo en general se basan también en una actitud general hacia el aprendizaje. Por ese motivo, aprender a aprender y tener el placer de aprender es un elemento muy importante para la formación permanente y la adaptación a nuevas tecnologías y nuevos modos de producción.

Las tecnologías informáticas

El desarrollo de los sistemas informáticos facilita la educación y la formación permanente. Es útil para los estudiantes desarrollar capacidades para la utilización de esos recursos. Algunas de ellas son:

- Utilizar las informaciones disponibles en los medios, las redes sociales y los sistemas informáticos para la toma de decisiones en su actividad profesional y en su vida.
- Seleccionar las fuentes de información y diferenciar las informaciones falsas de las verdaderas.

En los últimos cuarenta años se ha producido un enorme desarrollo en la tecnología de la información y la comunicación, que ha repercutido en las industrias, en la agricultura y en la vida económica y social. La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación ha transformado la vida cotidiana de los que tiene acceso a ellas. Los teléfonos portables, las tabletas o los computadores personales permiten escuchar música, tomar fotos, leer libros, comunicarse, participar en las redes sociales, ver a la familia o a los amigos y hablar con ellos por teléfono gratuitamente, controlar las cuentas bancarias, controlar la salud, seguir cursos, traducir textos, escribir textos, dibujar, pintar, conocer regiones lejanas, estudiar a los animales o las plantas, participar en discusiones políticas, asistir a ceremonias religiosas, y, tal vez lo más importante, aprender. Una persona que tiene acceso a Internet, puede hoy tener acceso a una enorme cantidad de informaciones de todo tipo que, bien utilizadas, pueden permitirle continuar aprendiendo toda su vida, además de ofrecerle acceso a las artes, los deportes, las informaciones sobre la sociedad en el país y en el resto del mundo.

Un desafío de la educación es adaptarse a esos cambios tecnológicos, culturales y sociales; es decir, adaptarse a los estudiantes, a su cultura, a sus estilos de aprendizaje, a sus intereses, en particular los relacionados con las tecnologías de la información.

La adicción al teléfono portable

Viajando en los tranvías de Ginebra, puedo observar que la mayoría de los pasajeros, de cualquier edad, están concentrados mirando la pantalla de sus teléfonos portables, en muchos casos escuchando con sus audífonos. La adicción al teléfono portátil es una de las más nuevas y probablemente una de las adicciones más difundidas, por lo menos en las poblaciones europeas. También he visto frecuentemente a bebés que observaban con atención un teléfono portable. Uno de ellos tocaba la pantalla con un dedo y observaba el resultado. He visto a otros bebés hacer lo mismo. Han entrado sin saberlo en el mundo de la tecnología desde muy jóvenes y, probablemente, vivirán en ese mundo durante toda su vida. Para ellos los mensajes visuales y auditivos, enviados o recibidos por el teléfono o el computador, serán tan normales como comer o hablar.

La adicción al teléfono celular no existe solo en los seres humanos:

Amare pasa todo el día mirando las pantallas de los teléfonos de sus visitantes. Muchos se toman *selfies* con él; otros le muestran fotos o videos de sus familias. Amare no tiene un teléfono portátil, pero está tan obsesionado con lo que puede ver que prácticamente no hace nada más. Sus compañeros han entendido su debilidad y comienzan a acosarlo. Amare tiene

16 años. Pesa casi 200 kilos, lo que no es excesivo para su edad. Amare es un gorila del zoológico de Chicago.¹²

Amare no es el único adicto a los celulares. En las sociedades humanas, la adicción al teléfono es tan frecuente que ya tiene un nombre, la nomofobia, el miedo a quedarse sin teléfono celular. La adicción al teléfono es una más en la larga lista de fobias y un nuevo tema de investigación sobre la fragilidad del ser humano para resistir las adicciones cuando la sociedad de consumo las promueve.¹³

Si trasladamos esto al campo de la educación, podemos comprender que ese gran sector de la población, que está conectado varias horas por día a sus teléfonos o a sus tabletas, computadores o televisores podría estar aprendiendo muchos temas diferentes, si tuviera la voluntad para hacerlo y aprendiera a seleccionar las informaciones, no aceptando aquellas que son falsas, aprovechando acceso a textos, discursos o videos educativos correctos.

La comunicación facilitada, el acceso a la información científica o técnica, y la posibilidad de producir fácilmente materiales educativos a difundir por medios informáticos, son elementos que permiten pensar un nuevo tipo de educación, en la que cada alumno, cada estudiantes pueda ser guiado en su formación y, al mismo tiempo, pueda elegir los temas a estudiar y la profundidad de ese estudio: ¿Cómo aprende un adolescente que ha pasado gran parte de su vida conectado al teléfono, al computador personal o viendo televisión? Un joven que ha leído muy pocos libros pero que ha estado inmerso en un mundo digital ¿tiene los mismos modos de aprendizaje que alguien que no ha utilizado esas tecnologías?

Probablemente alguien que ha visto cotidianamente imágenes con colores vivos, con música estridente, con mensajes cortos y fáciles de comprender, no se sienta a gusto en una clase donde debe escuchar sobre temas que le interesan poco o nada. Uno de los principales obstáculos al aprendizaje es la falta de motivación. Otro obstáculo importante es la falta de atención, la falta de concentración en aprender. No es fácil pasar de los mensajes cortos y estimulantes a mensajes largos, que requieren mucha atención para ser comprendidos.

Adaptarse a las características de los estudiantes es utilizar en la enseñanza sistemas a los cuales están acostumbrados a utilizar, que saben utilizar. Teléfonos portables, tabletas o computadores son algunos de esos instrumentos. La formación para los futuros empleos y para los cambios tecnológicos en el mercado de trabajo, implica el desarrollo de la capacidad de comprender y utilizar esos nuevos métodos, incluidos los informáticos. Un graduado que no sabe utilizar un computador, probablemente tendrá restringido el acceso a empleos, donde la utilización de esos sistemas es cotidiana. Por ese motivo, la formación en el uso de los sistemas informáticos es muy importante para lograr que todos los graduados de las escuelas técnicas puedan acceder a los empleos existentes.

12 Amare, the 16-year-old ape, has screen time cut after spending hours looking at visitors' phones. (2021) MNS. Estados Unidos. Online.

13 Robinson L. Smith, M., and Jeanne Segal. (2021) Smartphone Addiction. HelpGuide. Estados Unidos. Online

La formación en la utilización de los sistemas informáticos también facilita la adaptación a los cambios en el mercado de trabajo, a través de las informaciones existentes en Internet y de los cursos posibles para aprender los nuevos métodos de trabajo.

Sin embargo, no es cierto que solo basta conocer la tecnología informática para utilizarla en todas sus posibilidades. Poder utilizar un computador y tener acceso a Internet no es suficiente para utilizar los recursos de la informática. Los millones de sitios con informaciones a los que se pueden acceder con Google u otro buscador, solo son útiles si se sabe cómo seleccionarlos y cómo utilizarlos para aprender. Tener acceso a un artículo científico, por ejemplo, no es suficiente para comprenderlo, si no se tiene la base conceptual para ello. Lograr que los estudiantes construyan la base conceptual necesaria para poder utilizar los recursos disponibles en Internet es otro de los importantes desafíos de la educación.

Las condiciones para lograrlo son relativamente simples:

1. Acceso a medios de comunicación electrónicos (teléfonos, computadores, tabletas)
2. Acceso a Internet o a otros medios (YouTube, por ejemplo)
3. Poder leer en una lengua internacional (el inglés es el mas útil)
4. Poseer la capacidad de definir un área de estudios,
5. Poseer la capacidad para seleccionar las informaciones,
6. Poder sintetizar esas informaciones y construir conocimientos y
7. Tener la capacidad para aplicarlos para construir otros conocimientos, para las actividades cotidianas y para las actividades laborales.

Un porcentaje importante de la población puede cumplir las dos primeras condiciones. La distribución de computadores portables y el acceso a Internet para los sectores vulnerables es un elemento muy importante para que el conjunto de los estudiantes pueda utilizar los recursos informáticos. Romper la brecha digital debería ser una política de estado, en cualquier gobierno.

La tercera condición es más difícil de lograr. Si bien el castellano es una lengua universal, la cantidad de informaciones en inglés es muy superior. En realidad, hoy existen los medios para hacer buenas traducciones gratis en línea (traductor de Google, por ejemplo), pero la capacidad de leer en inglés facilita mucho el acceso a las informaciones y su utilización. Además, los alumnos bilingües pueden desarrollar mejores capacidades de aprendizaje, incluso en otras materias que el lenguaje.¹⁴

Las otras condiciones son más difíciles de cumplir, y son las que las escuelas técnicas o la educación en general debería ayudar a desarrollar esas capacidades en los estudiantes. En una clase donde los estudiantes disponen de computadores y tienen acceso a Internet, se pueden organizar cursos con todos los recursos que ofrece la red: videos, fotografías, mapas, textos.

14 Gagliardi R. (1995) Des élèves bilingues en classe. 1. L'apprentissage des mathématiques, Reviste Internationale d'Education. Sèvres Dossier "Enseignements bilingues", 87 - 95. Francia

Programas como *Google Earth* pueden permitir organizar cursos de geografía donde los estudiantes puedan observar desde la forma de los continentes hasta la calle donde viven. La observación en *Google Earth* puede complementarse con videos de los países o regiones a estudiar, textos sobre sus características, sus sistemas ambientales, sus sistemas económicos, etc. En un curso sobre anatomía se pueden utilizar los programas interactivos sobre el cuerpo humano como *Anatomy App* o *Innerbody*. En un curso sobre motores se pueden utilizar sitios como *How Stuff Work*. Hay una gran oferta de cursos, diagramas, videos para la mayor parte de los temas de un programa de estudios, además de los sitios destinados a la formación docente o a la ayuda para organizar cursos.

Los cerebros humanos son más importantes que los computadores

En Nueva Delhi, a fines de 1988, tuve la oportunidad de leer un artículo de un diario que proclamaba con orgullo que en la India ya existían 30 millones de computadores personales. Pensé que, más importantes que los millones de computadores, eran los cientos de millones de cerebros que llenaban el cráneo de otros tantos habitantes en la India. Esa idea la sigo manteniendo. Porque una de las cosas más descartables en nuestras sociedades son los cerebros de la población. Dicho con más precisión: ¿por qué se subestima la capacidad que tiene cada individuo para comprender y actuar, para crear, organizarse, desarrollar proyectos, y construir una sociedad mejor?

Podemos imaginarnos que existe una enorme capacidad latente en la población, capacidad que no se desarrolla, que no se expresa, más allá de los adelantos técnicos y científicos. Treinta y tres años después de leer ese diario, existen en el mundo cientos de millones de computadores personales, un gran desarrollo de la inteligencia artificial, sistemas de comunicación muy buenos, y la posibilidad de acceder a una enorme cantidad de informaciones, si se tiene acceso a Internet. Pero no se logró que los siete mil millones de cerebros humanos alcancen la posibilidad de desarrollar toda su creatividad, y, sobre todo de mejorar la calidad de vida de la mayoría de la población mundial.

La ciencia y la tecnología han avanzado enormemente, pero uno de cada siete habitantes del mundo vive en villas miseria y cientos de millones no tienen acceso al agua potable, ni a los servicios de salud mínimos. Se pudo caminar en la luna y enviar telescopios que visualizan fenómenos astronómicos que sucedieron hace miles de millones de años, determinar con precisión el genoma humano y el de muchos otros animales y plantas, producir miles de nuevas sustancias, estudiar el fondo de los mares, tener estaciones espaciales y muchos satélites; pero la tecnología ha significado en muchos casos la pérdida de empleos o la imposibilidad de obtenerlos para aquellos que no la dominan. En la Argentina, millones de personas viven en condiciones muy precarias. Más de la mitad de los niños son pobres. Millones de personas tiene condiciones muy malas de habitar.

No quiero que se entienda que estoy en contra de la ciencia o de la tecnología. Solo quiero mencionar que se podría lograr una mejor utilización de los conocimientos científicos y de los adelantos tecnológicos, si se quiere hacerlo y si se tiene el poder para hacerlo.

Uno de los sectores donde la ciencia y la tecnología podría utilizarse mejor es la educación. Pero el elemento central, siguen siendo los docentes. Lograr que un estudiante aprenda y, sobre todo, que sea consciente de su capacidad de aprender, no es solo incorporar información nueva: es transformar las opiniones sobre la propia capacidad de aprender. La matemática es difícil, la ciencia es fría o, como dicen los estudiantes de los institutos europeos: si es asqueroso es biología, si huele mal es química y si no se comprende nada es matemática.

Frente al libro o frente al computador, son esas concepciones negativas las que determinan en parte las dificultades de aprendizaje. Es el docente el que debe demostrar que la biología es muy interesante, que la matemática también y que parte de la química puede ser fascinante.

En un mundo donde el acceso a la información es relativamente fácil, los ejemplos a utilizar en los cursos pueden ser fácilmente adaptados a los intereses de los estudiantes. Explicar, por ejemplo, por qué una pelota de fútbol gira sobre sí misma en el aire y tiene un movimiento curvo puede ser la base de una lección de física sobre la dinámica. Hacer en clase una cinta de Moebius puede permitir comenzar a explicar la topología y, a partir de ella, las bases del metabolismo celular.

Lo importante es que los estudiantes vayan aprendiendo a desarrollar la curiosidad, la necesidad de comprender, de seguir aprendiendo, de buscar la solución de un enigma presentado por el docente, o por un programa informático. Convencer a los estudiantes que tienen una gran capacidad para aprender si adquieren un método para hacerlo, es mucho más importante que lograr que los estudiantes memoricen y repitan las lecciones.

Tal vez el respeto a sí mismo y a las propias capacidades sea uno de los mecanismos para respetar a los demás, para comprender que todos los seres humanos también tiene esas u otras capacidades, y que hay que respetarlos. El racismo, la xenofobia y el desprecio a las minorías siguen existiendo y los grupos fascistas amenazan la democracia en muchos países, incluso en Argentina. Lograr que los estudiantes tengan consciencia del valor de cada individuo, sin importar su origen, su lengua o su elección sexual, es una parte fundamental de la educación. Eso no se transmite solo con lecciones académicas, sino en una constante adaptación de los cursos a temas relacionados a la comprensión del valor de la democracia para la propia vida cotidiana y, sobre todo, a la ayuda al desarrollo personal de cada estudiante: al desarrollo de sus capacidades y de la comprensión personal de todas esas capacidades.

La inundación de las redes sociales y de la televisión de mensajes de violencia y de odio son una constante en la Argentina y en muchos otros países. Las falsas noticias atacan a la ciencia, al sistema democrático, a sectores de la población. Los pueblos originarios son estigmatizados, los jóvenes son acusados de ser jóvenes. Ayudar a cada estudiante a diferenciar esas falsas noticias, a reflexionar antes de tomar una decisión, a evitar desarrollar el odio y la violencia son una de las tareas más importantes de cualquier docente, en cualquier escuela. Lamentablemente no hay recetas para lograrlo. Pero es importante que cada docente comprenda la importancia de la formación para la defensa de la democracia, sin importar el partido político que gobierne. La trágica experiencia de la Argentina muestra que las dictaduras no solo suprimen las libertades, secuestran, torturan, asesinan y matan. Tratan de destruir la capacidad de pensar libremente, de

tener acceso a otras opiniones que la de los militares de turno. Esa historia muy reciente debe ser también parte importante de la educación.

Efectos de las drogas psicoactivas en el cerebro del adolescente

De acuerdo a datos oficiales brindados por la SEDRONAR, los últimos números oficiales que se tienen disponibles sobre el uso de estupefacientes en el territorio argentino, se observa en la Provincia de Buenos Aires durante el periodo 2001 y el 2011 un sostenido y notorio aumento en el consumo de drogas duras en estudiantes secundarios. **El éxtasis creció un 1200%, la cocaína un 300% (es decir, hay tres veces más jóvenes que la consumieron), mientras que en los solventes e inhalantes el aumento fue de un 227%, la pasta base un 120% y la marihuana un 100%.** Si bien, porcentualmente, la marihuana presenta el menor crecimiento, continua siendo la droga más consumida, más que triplicando al resto. El éxtasis es la droga que más creció en el consumo de los jóvenes estudiantes bonaerenses en una década. Pasó de ser la droga menos consumida en 2001 para estar en el cuarto lugar de consumo en *ranking*. **Estos altos niveles de consumo se presentan también a nivel nacional, donde los jóvenes estudiantes consumieron en promedio de 2,2 pastillas de éxtasis en un mismo día, y, cerca del 40% de los estudiantes que manifiestan ser consumidores, toman tres o más pastillas en un mismo día.** Se advierte así un *in crescendo* significativo del consumo de las drogas más potentes y adictivas, como el paco, la cocaína o el éxtasis, lo que genera un alerta adicional ya que son estas drogas las que en su mayor parte están presentes en los cuadros de "sobredosis" en los adolescentes según indican especialistas en toxicología de nuestro país, **quienes señalan además que, a mediados de los años 90, la sobredosis sucedía entre los 31 y 35 años pero actualmente la edad bajo a los 16 y 20 años.** ¹⁵

Uno de los problemas sociales más graves en el mundo es la adicción a las drogas psicoactivas, legales o ilegales. Alcohol, marihuana, cocaína, heroína y otros opiáceos, y drogas de síntesis, son consumidas por parte de la población con consecuencias graves para la salud del adicto y para su familia y su comunidad. Algunas de las adicciones, como el abuso del azúcar, dañan la salud, otras, como el juego, provocan problemas económicos en el adicto y su familia. El abuso de drogas psicoactivas daña la salud y la economía, provoca problemas psicológicos y promueve actividades ilegales.

El abuso de drogas, incluido el alcohol, puede provocar la muerte, enfermedades, accidentes, relaciones sexuales sin protección, accidentes automovilísticos, suicidios, dependencia física y adicción psicológica. Las nuevas drogas sintéticas, que son altamente adictivas y pueden

15 Las alarmantes cifras sobre el consumo de drogas en Argentina. (2022). Infobae, Argentina. Online

producir efectos muy perjudiciales, es un reto añadido.¹⁶ Además, algunas adicciones, como las drogas psicoactivas ilegales, causan serios problemas a nivel nacional e internacional, incluyendo miles de muertes por sobredosis o por suicidio. Las drogas psicoactivas también están relacionadas con la violencia a nivel individual y social, particularmente con algunas drogas, como la cocaína y el alcohol o con la combinación de estas drogas. La producción, distribución y venta de drogas ilegales está relacionada con miles de muertes en las guerras del narcotráfico.

Los años de la adolescencia son una ventana crucial para el uso de sustancias psicoactivas y el desarrollo de trastornos por uso de sustancias. Los sistemas cerebrales que gobiernan las emociones y la búsqueda de recompensas están completamente desarrollados en este momento, pero los circuitos que gobiernan el juicio y la auto-inhibición aún están madurando, lo que hace que los adolescentes actúen por impulso, busquen nuevas sensaciones y se dejen influir fácilmente por sus compañeros, todo lo cual puede atraerlos a tomar riesgos tales como probar drogas psicoactivas. Además, debido a que los circuitos neuronales críticos todavía se están formando, los cerebros de los adolescentes son particularmente susceptibles de ser modificados por esas sustancias de manera duradera, lo que hace que sea mucho más probable que desarrollen un trastorno por uso de sustancias.^{17 18 19}

Si bien el consumo de drogas a cualquier edad puede conducir a la adicción, cuanto antes se inicie el consumo de drogas, más probable será el progreso hacia el abuso y la adicción.

Los adolescentes suelen estar motivados para buscar placeres, recompensas y evitar el dolor, pero sus habilidades de juicio y toma de decisiones siguen siendo limitadas, lo que afecta su capacidad para sopesar los riesgos y tomar decisiones informadas, incluido el consumo de drogas. Además, las áreas del cerebro que gobiernan la toma de decisiones, el juicio y el autocontrol todavía se están desarrollando activamente durante la adolescencia; los adolescentes pueden ser propensos a conductas de riesgo, incluida la experimentación con drogas.²⁰

El inicio del consumo de drogas por parte de los adolescentes no es un hecho casual. Factores familiares, culturales y sociales pueden favorecer el abuso de drogas por parte de los adolescentes. El consumo de drogas por primera vez a menudo ocurre en entornos sociales con sustancias de fácil acceso, como el alcohol y los cigarrillos. Con mucha frecuencia, el abuso de drogas continúa y es un desafío para el adicto detenerlo. La mayoría de los adultos que cumplen con los criterios para el trastorno por consumo de sustancias comenzaron a consumir sustancias durante la adolescencia y la adultez temprana.

16 Gagliardi R. « Epidemiology of addictions.» En elaboración

17 Gagliardi R. Effects of psychoactive drugs on the brain. Psychiatry and Neuroscience, Vol. 5. Editores Dr. Pascual Gargiulo and Dr. Humberto Mesones Arroyo. Editorial Springer, Estados Unidos. En edición

18 Teens: Alcohol And Other Drugs. (2018) American Association of Child and Adolescent Psychiatry. Estados Unidos

19 Why do Teens Use Drugs. (2021). Get Smart about Drugs. Drug Enforcement Administration (DEA). Estados Unidos

20 Koob G. F. and Le Moal M. (2001) Drug Addiction, Dysregulation of Reward and Allostasis. Neuropsychopharmacology. 24 (2). Estados Unidos

Otras motivaciones son el aburrimiento, la búsqueda del bienestar, la necesidad de olvidar los problemas, la búsqueda de relajación, la curiosidad por los efectos de las drogas, el alivio del dolor o la independencia de los padres. Pertenecer a grupos de iguales que consumen drogas es también una motivación fundamental para el abuso de drogas. El uso continuado puede deberse a inseguridades o al deseo de aceptación social.²¹

Existe una clara relación entre el abuso de drogas por parte de los adolescentes y las presiones que sufren. Frecuentemente el consumo de drogas significa una violación deliberada de las normas sociales, una prueba para verificar si es posible comportarse como un adulto, el deseo de probar los propios límites, un descontrol relacionado con el subdesarrollo, el deseo de integrarse con delincuentes o consumidores de sustancias.

Otros factores que favorecen el abuso de drogas por parte de los adolescentes son los antecedentes familiares de abuso de sustancias, el rechazo familiar a la orientación sexual o la identidad de género, las actitudes favorables de los padres hacia el consumo de drogas y la supervisión deficiente de los padres. La ausencia de amor y cuidado parental en algunas familias en las que ambos padres trabajan es un factor esencial que estimula el consumo de drogas. Cuando los miembros de la familia son adictos a las drogas psicoactivas, es posible que las restricciones morales sobre la adicción se reduzcan, que el consumo de drogas se acepte como normal.

Las drogas psicoactivas están presentes en la escuela, no físicamente, sino en la mente de muchos estudiantes, a través del efecto directo del consumo, de los delitos para poder comprarla y de la participación de muchos jóvenes en el narcotráfico. En un seminario en Rosario, una profesora contaba que un estudiante le preguntó cuánto ganaba por mes. Cuando ella le respondió, el estudiante le dijo que él ganaba eso por semana vendiendo droga. La profesora respondió que el riesgo era muy grande. El estudiante afirmó que prefería vivir rico algunos años que vivir una larga vida en la pobreza. Lamentablemente, la decisión de participar en el narcotráfico no solo es frecuente, sino que produce la muerte o la prisión de muchos jóvenes.

Algunas de las drogas psicoactivas destruyen la capacidad mental. Algunas, como el alcohol y la cocaína y, sobre todo, la mezcla de ambas, promueve la violencia en el consumidor.^{22 23} El paco (pasta base de cocaína, mezclada con muchos adictivos) es muy barato y destruye la vida si el consumo es muy alto y muy frecuente. Los pegamentos son la droga de los más pobres, contienen tolueno, que destruye la mielina y es cancerígeno; se calcula que la vida de una persona que consume pegamentos muy frecuentemente dura pocos años. El consumo de drogas psicoactivas producen cientos de miles de muertes por año en todo el mundo.²⁴

21 Drug Use Among Youth: Facts & Statistics. (2020) National Center for Drug Abuse Statistics. Estados Unidos. Online.

22 Pennings E. J., Leccese, A. P. y de Wolff, F. A. (2002) Effects of concurrent use of alcohol and cocaine. *Addiction*, 97, 773-783. Estados Unidos

23 D. S. Harris, E. T. Everhart, J. Mendelson, and R. T. Jones (2003) The pharmacology of cocaethylene in humans following cocaine and ethanol administration. *Drug Alcohol Depend.*, 72 169-182 Estados Unidos

24 Drug Overdose Deaths. (2020) CDC, National Center for Health Statistics. Estados Unidos

La policía de Florida advirtió sobre una nueva y potente droga que altera la mente llamada *Cloud Nine*, luego de que un vagabundo amenazara con comerse a dos oficiales, una semana después de que un hombre desnudo masticara la mayor parte de la cara de un vagabundo antes de ser asesinado a tiros. La droga, similar al éxtasis, es parte de una nueva línea de "sales de baño" de venta libre: un estimulante sintético que generalmente se vende en tiendas que venden parafernalia de drogas que produce alucinaciones intensas y provoca un comportamiento errático y violento.

Un joven, bajo el efecto de *Cloud Nine* agredió a varios policías y enfermeros en un centro de salud de la localidad ibicenca de San Antonio en 2015. Un neurólogo explica que esta droga genera una agresividad que llega a extremos en los que los adictos se mutilan mordiendo o se atacan unos a otros²⁵

Cloud nine también se llama *flake* y la "droga caníbal", su nombre científico es *methienedioxyprovalerone*; esta sustancia tiene efectos muy prolongados en el tiempo. Cinco miligramos pueden durar hasta siete días. Los problemas de salud mental de canibalismo, o comportamientos totalmente irresponsables, como pretender volar desde un techo.²⁶

Reproducción de la violencia sufrida

La violencia no solo existe en la sociedad, también está presente en las escuelas. En muchos países los docentes sufren agresiones de los alumnos o de la familia de los alumnos.

Un factor de violencia en el mundo es el fundamentalismo religioso. La decapitación de un profesor en Francia por el padre de un alumno, que le reprochaba haber presentado en clase, ha impactado al conjunto de los docentes en Francia; muchos de los cuales se autocensuran en temas relacionados con la libertad de expresión y los derechos humanos por miedo a represalias de fundamentalistas religiosos.

Samuel Paty, un maestro de 47 años en Conflans-Sainte-Honorine en la región de París, fue decapitado el 16 de octubre por Abdoullakh Anzorov, un refugiado de 18 años de origen ruso checheno, por mostrar caricaturas de Mahoma durante dos primeras lecciones en octubre sobre la libertad de expresión. El agresor se había atribuido la autoría de su gesto en un mensaje de audio en ruso donde decía haber "vengado al profeta Mahoma", acusando al profesor de haberlo "mostrado de forma insultante". Fue asesinado a tiros poco después por la policía.²⁷

25 Miami police warn of 'Cloud Nine' drug after homeless man threatens to eat officers. (2012). The Telegraph, Estados Unidos. Online.

26 Droga caníbal, o cómo una sustancia produce agresividad extrema que puede acabar en automutilación. (2021) La Sexta. España. Online

27 Maligorne S. (2022) « Le meurtrier en contact avec un djihadiste en Syrie. » La Presse. Francia. Online

Los estudiantes también pueden ser violentos y sus compañeros y frecuentemente los docentes sufren agresiones. La violencia es un fenómeno que, en parte, está relacionado con los traumas sufridos en la infancia.

La violencia sufrida por los niños puede causar una desensibilización y adormecimiento de las emociones, lo que aumenta la posibilidad de considerar la violencia como una norma y desarrollar un comportamiento violento. La pérdida de sensibilidad a la violencia puede ser una forma de adaptarse a ella. El riesgo es que esta situación continúe hasta que sean adultos que carezcan de empatía y consideren la violencia como algo normal. Estos mecanismos pueden conducir a una reproducción de la violencia en el futuro, ya sea de manera individual o colectiva. La violencia persiste en las mentes de quienes la sufrieron, como problemas psicológicos o como el desarrollo de una personalidad sin empatía y violencia. Los millones de niños que sufren situaciones graves de violencia en todo el mundo hacen que la búsqueda de soluciones para este tipo de mecanismo sea muy importante. Reforzar las redes sociales de niños traumatizados con comportamiento agresivo y proporcionarles salidas emocionales puede ser una solución a este tipo de problema. ²⁸

Los docentes no son psiquiatras ni psicólogos, ni su rol es el tratamiento de los problemas mentales de los estudiantes. Pero los alumnos con problemas de comportamiento están en clase y pueden perturbarla. En particular los adolescentes con desórdenes de personalidad pueden provocar problemas en clase.

El trauma infantil aumenta significativamente el riesgo de ser diagnosticado con un trastorno de salud mental más adelante en la vida. Para los niños que sufrieron abuso emocional, el trastorno más prevalente informado fue la ansiedad. El trauma también aumentó los riesgos de psicosis, TOC (trastorno obsesivo del comportamiento) y trastorno bipolar. Significativamente, aquellos que experimentaron un trauma durante la infancia tenían 15 veces más probabilidades de ser diagnosticados con un trastorno límite de la personalidad más adelante en la vida. ^{29 30}

Otro factor importante es el estrés, que puede estar saboteando silenciosamente el éxito en la escuela. Sus efectos son especialmente potentes para los niños en situación de pobreza. ³¹ La dificultad de concentración es también un fenómeno frecuente en la sociedad, que también se

28 Gagliardi R. (2021) Traumatic Situations and Mental Disorders in Migrants, Refugees and Asylum Seekers. Psychiatry and Neuroscience 4. Capítulo 36. Editores Dr. Pascual Gargiulo and Dr. Humberto Mesones Arroyo. Editorial Springer, Estados Unidos

29 Trauma During Childhood Triples the Risk of Suffering a Serious Mental Disorder in Adulthood. (2022) Neurosciences. Estados Unidos. Online.

30 Hogg B., Gardoki-Souto I., Valiente-Gómez, A., Ribeiro Rosa, A. (2022) Psychological trauma as a transdiagnostic risk factor for mental disorder: an umbrella meta-analysis. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience. Online.

31 Blair C. (2012) Stress Relief Can Be the Key to Success in School. Scientific American Mind and Brain. Estados Unidos. Online

presenta en la escuela. Es una capacidad disminuida para enfocar sus pensamientos en algo. Las dificultades de concentración pueden estar relacionadas con la dificultad para mantenerse despierto, la impulsividad, los pensamientos o preocupaciones intrusivas, la hiperactividad o la falta de atención. Pueden ser causados por problemas médicos, cognitivos o psicológicos o pueden estar relacionados con trastornos del sueño o medicamentos, alcohol o drogas.³²

Para todos los problemas que mencionamos no hay soluciones mágicas. Cada situación es diferente. Un dato importante es que la represión no siempre es útil. El alumno violento que es reprimido severamente, suele vivir esa situación como una forma de violencia contra él a la cual responde con reacciones más violentas. La agresión sistemática a algunos estudiantes pueden ser muy graves:

La intimidación (bullying) es un patrón distintivo de dañar y humillar repetida y deliberadamente a otros, específicamente a aquellos que son más pequeños, más débiles, más jóvenes o de alguna manera más vulnerables que el acosador. La selección deliberada de los que tienen menos poder es lo que distingue el acoso de la agresión común y corriente.

El acoso puede implicar ataques verbales (insultos y burlas de los demás), así como ataques físicos, amenazas de daño, otras formas de intimidación y exclusión deliberada de actividades. Los estudios indican que la intimidación alcanza su punto máximo entre los 11 y los 13 años y disminuye a medida que los niños crecen. La agresión física abierta, como patadas, golpes y empujones, es más común entre los niños más pequeños; La agresión relacional (dañar o manipular las relaciones de los demás, como la difusión de rumores y la exclusión social) es más común a medida que los niños maduran.

La mayor parte del acoso ocurre en la escuela y sus alrededores y en los patios de recreo, aunque Internet se presta a formas de acoso particularmente angustiosas. Aproximadamente el 20 por ciento de los estudiantes (en Estados Unidos) informan haber sido intimidados en la escuela, según el Centro Nacional de Estadísticas Educativas. Los niños y las niñas tienen la misma probabilidad de ser acosados.³³

También hay que mencionar las agresiones por las redes sociales que pueden llegar a provocar suicidios en los adolescentes.

La brecha digital: del pizarrón a la inteligencia artificial

En escuelas de algunos países, cada alumno tiene su computador y lo utiliza en las clases. En muchos otros países, el pizarrón es el instrumento más desarrollado al que la escuela tiene acceso. La *brecha digital* es parte de las grandes diferencias entre los sectores sociales más

32 Concentration Difficulty: Possible Medical Causes. (2021) Healthgrades. Online.

33 « Bullying ». (2021) Psychology Today. Estados Unidos. Online

vulnerables y los que tienen acceso a la tecnología informática más moderna, por ejemplo, la inteligencia artificial.

Veamos un ejemplo de la inteligencia artificial gratuita, accesible por Internet:

Para la educación técnica y profesional y la educación en general, los principios básicos son el aprendizaje a través de la experiencia y la cooperación, la importancia de la práctica, la elección cuidadosa de las estrategias de aprendizaje, el juicio preciso de las habilidades de los estudiantes y los métodos de estudio.

El origen de la educación técnico-vocacional es la creencia de que los estudiantes deben comprender y utilizar las habilidades en el trabajo y en la vida real. Pero como este propósito no se ha logrado en nuestro país, creo que la educación técnico-profesional debe ser revisada para atender las demandas de la sociedad.

El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida y cambia a medida que se desarrollan habilidades, conocimientos y experiencias.

El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes.

El desafío principal es que los recursos económicos para la educación técnica no son suficientes. El sistema de educación del trabajo es muy enfocado en el mercado de trabajadores, donde según la ley laboral surge la responsabilidad de cada trabajador de tomar decisiones importantes sobre su vida profesional y personal.

Educación técnica es el conjunto de competencias a través de las cuales transmitir el conocimiento y la práctica en algunas áreas del conocimiento. La educación técnica y la educación profesional son dos aspectos muy importantes de la educación superior.

La educación es el proceso de aprendizaje que tiene como objetivo mejorar el desarrollo cognitivo, social y emocional del estudiante. Es importante conocer los aprendizajes para la formación y el aprendizaje técnico-profesional. Esto se debe a que el aprendizaje es un proceso que implica adquirir, usar y aplicar conocimientos, información y habilidades para lograr algo.

Estos textos fueron escritos por el programa *Copy AI* en inglés. La consigna fue "Aprender a aprender en la educación técnica". Fue traducido al castellano por Traductor de Google. Es un simple ejemplo de la posible utilización, gratuita en este caso, de la inteligencia artificial para la elaboración de textos sobre cualquier tema. Un programa mucho más poderoso, *GPT3* de *Open AI*, elabora textos con el número de palabras que uno decida, sobre cualquier tema, buscando información en miles de millones de datos en Internet. En algunos de los ejemplos, los textos producidos no pueden diferenciarse de los que hubiera producido un ser humano.

No quiero decir con esto que la inteligencia artificial es una solución a los problemas de la humanidad; por el contrario, la utilización de sistemas de inteligencia artificial para manipular a la población ha sido comprobada en varias elecciones: con un mecanismo que consiste en analizar las características de personas y enviarles mensajes por las redes sociales adecuados a su pensamiento y que lo orientan a votar por un determinado candidato o, en otros casos, para desarrollar ciertas ideas.

La introducción de la inteligencia artificial en la educación se está difundiendo rápidamente. Se prevé que el mercado mundial de inteligencia artificial educativa alcance los 3680 millones de dólares para 2023 y una tasa de crecimiento anual compuesta del 47% durante el período de 2018 a 2023.³⁴

La inteligencia artificial ya se utiliza en la educación. Los posibles beneficios son múltiples.³⁵

Personalización: Los sistemas de IA se adaptan fácilmente a las necesidades de aprendizaje individuales de cada estudiante y pueden orientar la instrucción en función de sus fortalezas y debilidades.

Tutoría: los sistemas de IA pueden “medir el estilo de aprendizaje de un estudiante y el conocimiento preexistente para brindar apoyo e instrucción personalizados”.

Escritura: la IA ya está trabajando para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura.

Calificación: La IA puede ayudar a calificar los exámenes usando una clave de respuestas; pero también puede “recopilar datos sobre cómo se desempeñaron los estudiantes e incluso calificar evaluaciones más abstractas, como ensayos”.

Comentarios sobre la calidad del curso: por ejemplo, si muchos estudiantes responden una pregunta incorrectamente, “la IA puede concentrarse en la información o los conceptos específicos que los estudiantes no tienen, para que los educadores puedan ofrecer mejoras específicas en materiales y métodos”.

Comentarios significativos e inmediatos para los estudiantes: algunos estudiantes pueden ser tímidos a la hora de tomar riesgos o recibir comentarios críticos en el aula, pero “con la IA, los estudiantes pueden sentirse cómodos para cometer los errores necesarios para aprender y recibir los comentarios que necesitan para mejorar”.

Aprendizaje adaptativo: “Se utiliza para enseñar a los estudiantes habilidades básicas y avanzadas mediante la evaluación de su nivel de habilidad actual y la creación de una experiencia de instrucción guiada que los ayude a dominar”.

Tecnología de asistencia: la IA puede ayudar a los estudiantes con necesidades especiales a acceder a una educación más equitativa, por ejemplo, “leyendo pasajes a un estudiante con discapacidad visual”.

34 Trung Tran (2022) Artificial Intelligence in Education: Its Role & How It Is Applied.. Orient. Singapur Online.

35 43 Examples of Artificial Intelligence in Education. (2022) Universidad de San Diego, Estados Unidos. Online

Educación de la primera infancia: "La IA se está utilizando actualmente para impulsar juegos interactivos que enseñan a los niños habilidades académicas básicas y más".

Análisis de datos y aprendizaje: "Actualmente, los maestros y los administradores educativos utilizan la IA para analizar e interpretar datos", lo que les permite tomar decisiones mejor informadas.

Programación: ayudar a los administradores a programar cursos y a las personas a administrar sus horarios diarios, semanales, mensuales o anuales.

Gestión de instalaciones: la IA es eficaz para "supervisar el estado de los servicios de energía, Wi-Fi y agua; alertando a los trabajadores de administración de las instalaciones cuando surgen problemas".

Gestión general de la escuela: la IA se utiliza actualmente para gestionar escuelas enteras, impulsando los sistemas de registros de los estudiantes, el transporte, la TI, el mantenimiento, la programación, la elaboración de presupuestos, etc.

Sin embargo, como todas las tecnologías, la inteligencia artificial no es una panacea; pues plantea nuevos problemas prácticos, como la conectividad digital, y éticos, como el aumento de la brecha digital entre los que tiene acceso a ella y los que no pueden utilizarla:

La inteligencia artificial (IA) tiene el potencial de abordar algunos de los mayores desafíos en la educación actual, innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, los rápidos desarrollos tecnológicos inevitablemente conllevan múltiples riesgos y desafíos, que hasta ahora han superado las políticas, debates y marcos regulatorios.³⁶

Los participantes acordaron que las tecnologías de IA no deben introducirse en las aulas de forma predeterminada, sino que solo deben introducirse cuando se demuestre que son beneficiosas y éticas. De hecho, se reconoce cada vez más que la AI plantea riesgos significativos para la seguridad de la información, los derechos humanos y la privacidad, riesgos que se han visto amplificados por la gobernanza privada.³⁷

La importancia de los docentes

Existe una idea muy difundida en algunos medios educativos, la posibilidad de reemplazar a los docentes por sistemas informáticos. El profesor frente a su clase podría ser reemplazado por un computador que ayude a la formación de los estudiantes. El debate no está saldado, pero creo que la función del docente sigue siendo muy importante, tal vez más que antes.

También creo que los docentes tienen nuevas funciones. Una de ellas es ayudar a los estudiantes a superar sus obstáculos en el aprendizaje, a convencerse de su propia capacidad, a estar motivados. Otro es el de estimular el trabajo en equipo. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden promover el aislamiento, el encerrarse en una esfera de realidad

36 Artificial Intelligence in Education. (2021) UNESCO. Online

37 International Forum on AI and Education: Ensuring AI as a Common Good to Transform Education, 7-8 December 2021; synthesis report. UNESCO. Online

informática. Los millones de adolescentes que pasan el día con los juegos electrónicos, muchas veces sin salir nunca de su habitación, son un ejemplo del gran riesgo de la informática.

Otra acción muy importante de los docentes es ayudar a los estudiantes a seleccionar la información, integrarla y construir conocimientos con ella. Para eso es fundamental saber diferenciar las noticias falsas. Esa capacidad no es solo importante para el aprendizaje, sino para la defensa de la democracia frente a las campañas de falsas y tendenciosas noticias que tratan de manipular a la población.

El consumo de drogas psicoactivas, el narcotráfico y la violencia que generan están presentes en las escuelas y los docentes también se ven afectados. Comprender esas situaciones y encontrar las posibles respuestas significa también otro desafío para los docentes, que muchas veces son agredidos por sus estudiantes.

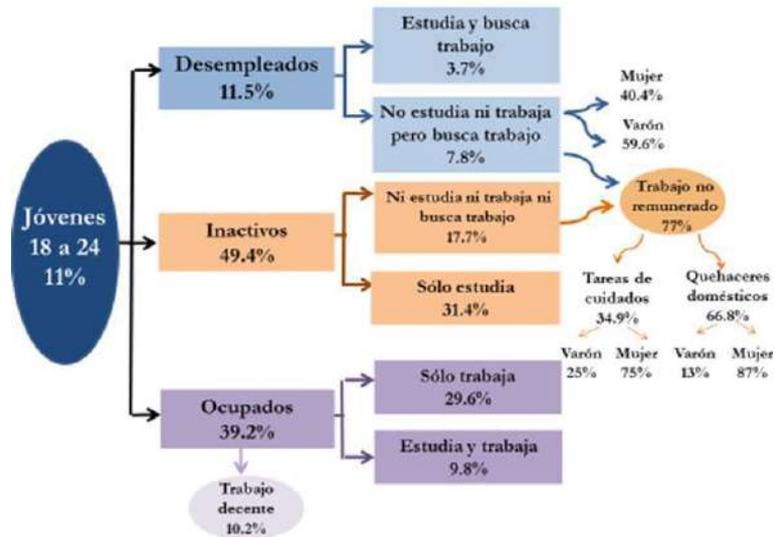
Nuevas actividades, nuevos desafíos a los cuales se debe responder, los docentes pueden sentirse abrumados, desarmados frente a esas situaciones. No hay recetas mágicas para resolverlas. Es el análisis que cada docente y cada equipo docente realice de cada situación lo que puede permitir encontrar soluciones. En ese sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación pueden facilitar análisis colectivos, en los que los ejemplos de cada situación puedan ser confrontados e integrados para buscar las raíces de cada problema y los medios de remediarla.

La idea de que el docente puede ser un investigador en clase, que estudie las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes y encuentre los modos de ayudar a resolverlas adquiere un nuevo sentido. La organización nacional e internacional de este tipo de investigaciones hechas en cada instituto puede ser un punto de partida para superar los desafíos de la educación profesional.

Figura 1

Proporción de actividades de estudio o trabajo de jóvenes de 18 a 24 en Argentina. ³⁸

38 Economía Informal en Argentina. Opus Citada.



Fuente: Elaboración propia a partir de EPH 4° trimestre de 2016, y Encuesta de Encuesta sobre Trabajo No Remunerado y Uso del Tiempo 2013

Trayectorias, cartografías, entramados institucionales. La potencialidad de una mirada institucional en educación secundaria

Trajectories, cartographies, institutional frameworks. The potential of an institutional look at secondary education

Beatriz Greco¹

Resumen

El presente trabajo propone reconceptualizar lo que entendemos por trayectorias educativas, asunto que ya venía aconteciendo por la intensidad de los cambios sociales e intergeneracionales, pero que hoy reclama con urgencia una nueva mirada. Se trata de hacer lugar a un atravesamiento de lo común en la experiencia educativa, a la vez que se visualizan las potencialidades singulares de cada estudiante, la atención a todas las necesidades especiales, a los contextos educativos favorables y su accesibilidad para todos/as. Ello hace que se revaloricen las situaciones educativas, sus potencialidades para generar cambios (más que atender a las particularidades de los sujetos en sí) que abren otros horizontes de lo posible. Para ello desarrolla algunos conceptos claves como el de cartografiar las instituciones para trazar/acompañar trayectorias, lo que constituye un trabajo artesanal que crea condiciones para instituciones educativas en transformación, particularmente en el nivel secundario. Es así que invita a considerar las trayectorias en las cartografías recreadas entre equipos docentes y directivos en el marco de políticas de cuidado de las subjetividades. Ello conduce a diseñar dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en diferentes momentos e instancias institucionales, tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes a fin de propiciar un trabajo colectivo.

Palabras clave: trayectorias educativas; cartografías institucionales; dispositivos de acompañamiento

Abstract

The present work proposes to reconceptualize what we understand by educational trajectories, an issue that had already been happening due to the intensity of social and intergenerational changes, but that today urgently demands a new look. It is about making a place for a crossing of the common in the educational experience, while visualizing the unique potential of each student, attention to all special needs, favorable educational contexts and their accessibility for all. This means that educational situations are revalued, their potential to generate changes (rather than attending to the particularities of the subjects themselves) that open up other horizons of what is possible. For this, it develops some key concepts such as mapping institutions to trace and accompany trajectories, which constitutes an artisanal work that creates conditions for educational institutions in transformation, particularly at the secondary level. Thus, it invites us to consider the trajectories in the cartographies recreated between teaching teams and managers in the framework of policies for the care of subjectivities. This leads to the design of support devices for the trajectories at different times and institutional instances, both for students and teachers, in order to promote collective work.

Keywords: educational trajectories, institutional cartographies, accompanying devices

El arte de cartografiar para transformar e intervenir.

La cartografía se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos. Rolnik (2008: 1)

Nuestro tiempo demanda, por sus condiciones de excepcionalidad, volver a mirar las instituciones y sus trayectorias, demarcar sus territorios, al modo de mapas sensibles (Rolnik, 2008) de los espacios donde trabajamos. La experiencia de pandemia, de aislamiento, de interrupción de los tiempos y espacios institucionales dio a ver su centralidad, la necesidad del encuentro material que configura escenas educativas con cuerpos y voces en diálogo que, a su vez, arman vínculos pedagógicos (Greco, 2020, 2012).

En el mismo momento, se vuelve indispensable reconceptualizar lo que entendemos por trayectorias educativas, asunto que ya venía aconteciendo por la intensidad de los cambios sociales e intergeneracionales, pero que hoy reclama con urgencia una nueva mirada. Se trata de hacer lugar a un atravesamiento de lo común en la experiencia educativa, a la vez que se visualizan las potencialidades singulares de cada estudiante, la atención a todas las necesidades especiales, a los contextos educativos favorables y su accesibilidad para todos/as. Ello hace que se revaloricen las situaciones educativas, sus potencialidades para generar cambios (más que atender a las particularidades de los sujetos en sí) que abren otros horizontes de lo posible.

Es en este sentido que cartografiar instituciones y visitar trayectorias educativas configuran dos movimientos que se entrelazan sin disociarse u oponerse en forma dicotómica: por un lado, lo que se supone, es propio de los sujetos y por otro, aquello que se considera propio de las instituciones.

Cartografiar y trazar/acompañar trayectorias constituyen trabajos artesanales que crean condiciones para instituciones educativas en transformación. En tanto las cartografías amplían la mirada e inscriben a las instituciones en territorios más amplios, en redes de relaciones, el acompañamiento a las trayectorias focaliza, singulariza, le da especificidad a la intervención institucional. Ambos movimientos, cartografiar ampliando y singularizar mirando trayectorias específicas, se reúnen en un mismo gesto político.

Ello demanda, a su vez, la construcción de una perspectiva en torno a las subjetividades en educación desde un enfoque que busca desencianizar las problemáticas en educación, es decir, no reducirlas a los sujetos y sus características individuales y pensar en un trabajo de configuración de redes, entramados y constelaciones de trayectorias y espacios de acompañamiento situados.

La propuesta de cartografiar, como dice Suely Rolnik, es la de dar movimiento a los contextos en los que habitamos, incluyendo un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que las transformaciones del paisaje se producen.

“Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos”, (2008: 1)

La tarea de cartografiar se vuelve así parte de una mirada investigativa que, lejos de ir a buscar lo que pretende o supone que va a encontrar, se implica en la búsqueda en tanto experiencia abierta. Se involucra en las intensidades de su tiempo y le da voz a “los afectos que piden pasajes” (2008: 1), con una atención particular a los lenguajes que encuentra y compone con los elementos que, aún dispersos, despliegan escenas contemporáneas.

Nuestras actuales perspectivas, en educación, en contextos diversos, cuestionan la pregunta por las supuestas nuevas problemáticas o patologías de las comunidades educativas y/o de los sujetos, ante múltiples situaciones que requieren atención (incremento de las violencias en las escuelas, suicidios y autolesiones adolescentes, desorientación en la participación de la vida escolar, etc.) y se preguntan por los modos de construcción de un territorio educativo capaz de sostener trayectorias y contener/producir subjetividades, en este mundo social movidizo, excluyente y desigual. La primera pregunta que proponemos generar es la de nuestra propia posición como investigadores/as, docentes, directivos/as, en la reorganización de sentidos de lo que implica “hacer escuela”. Es así que se conmueven nuestros marcos referenciales y las conceptualizaciones que requieren una continua revisión de modo de no naturalizar un sistema de valoraciones y con él interpretar y pronosticar lo que acontece. En simultáneo, necesitamos afirmarnos en el requerimiento de enseñar, dirigir instituciones e investigar partiendo de la contextualización de subjetividades y comunidades educativas, sus procesos, las formas de sostenimiento de las trayectorias de vida y escolares, los lazos y redes en las instituciones y con la comunidad. Desde allí, se hace posible concebir nuevas formas de subjetivación por parte de proyectos educativos (en vínculo con otros proyectos, en salud, comunitarios, etc.) que acompañan transformaciones en contextos institucionales, presenciales, virtuales o bimodales.

En las cartografías en educación, tomamos una clave de análisis fundamental: la pregunta por las subjetividades que construyen las formas de enseñar, intervenir, investigar, desplegar dispositivos y ejes de trabajo en la enseñanza, etc. No se trata de concebir la subjetividad como individualidad o interioridad, aquello que se recorta de un sujeto y que lo distancia del mundo y de los otros/as. Tampoco implica concebir unas subjetividades previas -habitualmente pensadas en déficit- a dichas intervenciones sino de mirar aquellas que construimos a partir de situaciones donde se les hacen lugar, se las incluye en escenas de enseñanza y diálogo, se abren espacios de hospitalidad, atención y escucha.

Es decir, en esta perspectiva, las subjetividades son un modo de ser, de "ir siendo" con otros/as, de estar, de pensar, de relacionarse "entre", que se forja colectivamente, en espacios comunes, públicos, de todos/as, donde la palabra circula en horizontalidad y desde diferentes posiciones a la vez. Por eso, una escuela es un lugar de producción de subjetividades, de construcción de nuevas legalidades (Bleichmar, 2008), más allá de un espacio de transferencia automática de contenidos.

Es desde este modo de concebir las subjetividades que es posible configurar nuevas maneras de intervenir leyendo este "ir siendo", desde criterios comunes ante "problemas comunes": enlazar, comunicar, promover encuentro, romper aislamientos, acceder a otros/as como prioridad, pensar en forma situada, en la especificidad, "pensar a otro/a" y siempre "con otro/a".

En educación, el "objeto de trabajo" no es un sujeto aislado, ni tampoco una disciplina o conjunto de conocimientos cerrados sobre sí o sólo una institución en sí misma. Requiere de una tarea de ensamble para poner en relación elementos diversos y heterogéneos y a la vez recortar, acotar. También requiere de un trabajo de mediaciones para poner a disposición de otros/as ese objeto de trabajo. Gran parte de la tarea de formar, enseñar o dirigir y orientar, es la de poner a disposición de otros/as ese recorte, esa composición o montaje. Podríamos imaginar al director/a o coordinador/a o docente formador/a trabajando en su propio "taller", donde los componentes se combinan para producir ese objeto de trabajo en el cual intervenir. Los tiempos y los espacios institucionales, las relaciones pedagógicas, las normativas, los proyectos, etc. son combinados por quien dirige o enseña y forma para generar experiencias educativas. El taller es el espacio donde recrear con materiales diversos, ensayar combinatorias, generar una intertextualidad.

Las trayectorias en las cartografías.

Sólo sé lo que veo trabajando. Giacometti.

Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas se dan en la medida en que se disponen espacios, tiempos, relaciones, materiales, objetos, recursos, entornos y condiciones favorables, formas instituidas y otras que se producen nuevas, por las modificaciones que generamos en las propias propuestas educativas o las resistencias que se van expresando ante los cambios.

Como el escultor Alberto Giacometti, los/as docentes "vemos" y sabemos de nuestros/as estudiantes mientras trabajamos transmitiendo y en ese "ver", los/as habilitamos, muchas veces inventando lo que aún no está dado, a partir de lo imprevisto, lo que irrumpe en medio de un conjunto de normas y regulaciones propias de lo institucional.

Es así que, en el mismo momento, las trayectorias son singulares, encarnadas por sujetos con un nombre, una historia, un proyecto y un contexto de vida que presentan los sujetos *en* las instituciones. A la vez, las trayectorias concebidas singularmente siempre se vinculan con los entornos, las situaciones y los acompañamientos que se ofrecen y que habilitan -o no- la posibilidad de las trayectorias de todos/as.

En este sentido, las trayectorias son institucionales y singulares a la vez, hablan de lo que transita un sujeto en particular y, en el mismo momento, de lo que hace común una experiencia educativa en una institución, situada en un territorio específico.

Por este motivo, mirar las trayectorias en tanto recorridos singulares e institucionales, en un mismo movimiento, nos permite "hacer situación" para intervenir. Se trata de recorridos situados que podemos reconocer y delinear en conjunto, entre colegas docentes, compartiendo esas miradas que se gestan en lo cotidiano de la escuela.

Es interesante además subrayar que las trayectorias no son solo de los/as estudiantes, son también de los/as docentes, directivos, otros profesionales. Todas ellas son trayectorias que requieren acompañamiento y sostén, espacios y tiempos de encuentro con otros/as. Se trata de cruces de trayectorias que crean las condiciones para que la educación se produzca, en los diferentes niveles y en la escuela secundaria, en particular, entre generaciones. La pregunta en relación a este entramado de trayectorias en el trabajo con jóvenes y adolescentes, es la de si existen espacios posibles para construir esos cruces, y en su construcción, hacer lugar a un reconocimiento mutuo.

Por ejemplo, el inicio de una trayectoria educativa en el nivel secundario reclama dispositivos específicos de acompañamiento y estos dispositivos necesitan incluir instancias para los/as docentes que trabajan en esa el tiempo del ingreso: repensando los modos en que esos/as jóvenes estudiantes llegan a la escuela habiendo finalizado su escolaridad primaria, no sólo para reconocer lo que "no traen, no construyeron, no saben" sino para comprender qué necesitan, qué les interesa, qué conocen y qué los apasiona. También para debatir sobre ciertas características del tiempo histórico que vivimos, los modos de una experiencia adolescente a partir de la pandemia por Covid 19, por ejemplo, las formas de expresión que reclaman, los afectos que se han experimentado y aquellos a los que la escuela puede hacerles lugar. Las preguntas, las inquietudes, la necesidad de conocer la forma en que asumen las trayectorias que se inician y cómo se ven proyectados/as hacia el futuro. Estas reflexiones no están dissociadas del oficio de enseñar, específico de la escuela y de su equipo docente, al contrario, son requisito para poder enseñar en estos tiempos.

Una política del cuidado *entre* subjetividades y trayectorias educativas.

Una y otra vez nos preguntamos: ¿de qué modos romper, desde nuestras teorías y prácticas, algunas concepciones cerradas del sujeto y de las subjetividades que construimos en la escuela? ¿Cómo generar miradas, cartografías que amplíen y comprendan subjetividades en contexto, reconociendo desigualdades no necesariamente como sinónimo de déficit individual, derivado en patologías a ser diagnosticadas?

La pandemia por Covid 19 ha mostrado y profundizado desigualdades ya existentes. Las trayectorias interrumpidas por no contar con los medios tecnológicos o porque las posibilidades de su utilización no están desplegadas en estudiantes y familias, hacen visibles situaciones ya existentes y las profundizan. Estas desigualdades no pueden considerarse -sin más- como parte

de una problemática de cada estudiante y su contexto familiar, sino que requieren inscribirse en el marco de instituciones que desarrollan -o no- espacios de acompañamiento y políticas de cuidado.

Así, conocer la disponibilidad de dispositivos y redes tecnológicas, junto a la capacidad de acompañamiento, con que cuentan familias y estudiantes se vuelve prioritario en cada contexto para desplegar estas políticas de cuidado que atañen tanto a educación como a salud, a escuelas como a comunidades, por su posibilidad de armar encuentros.

Las políticas en educación construyen subjetividades igualitarias cuando habilitan procesos que amplían posibilidades y despliegan formas del cuidado de espacios y tiempos donde cada uno/a es reconocido/a en su diferencia. Políticas que disponen los recursos materiales y simbólicos para que la igualdad no sea una declaración de principios, sino su hechura, su actualización, su puesta en acto.

La diferencia reside en la perspectiva de derechos con la cual intervenimos rechazando una mirada jerárquica, desigualitaria y compensatoria, que despliega formas de intervención donde los/as otros/as no son pensados/as como tales -en sus diferencias- y en las que no se habilitan los acompañamientos requeridos para que la educación se efectivice en actos de subjetivación.

La perspectiva de derechos abre espacios en los que nos vinculamos con sujetos y no con objetos, sujetos con sus avatares, sus vidas complejas, no abstractos o ideales. Abre escuelas, aulas, modos de enseñar, escucha atenta en el cuidado de los vínculos, donde los/as estudiantes, no son depositarios de información sino constructores de sentidos en común. Así, las intervenciones se conciben institucionales cuando somos todos/as hacedores/as de cultura y de narrativas, desde lugares diferenciados. También cuando en ese hacer conjunto, atendemos a las trayectorias de vidas, sus padeceres, limitaciones y potencialidades. Dice Fernando Ulloa (2005) que siempre habrá una tensión entre el sujeto hacedor y el sujeto hechura de la cultura, una tensión entre el deseo singular y el compromiso solidario, pero cuando se instala la imposibilidad, la impotencia, el mero acatamiento a lo ya dado, dejamos de ser sujetos que entramos en resonancia con otros sujetos. Se instala así, una cultura de la mortificación, de la intimidación, de la negación de derechos.

Una perspectiva desde políticas del cuidado de las trayectorias, refiere a lo que se anticipa en el trabajo conjunto con otros/as pero suspende prejuicios acerca de lo que los/as estudiantes y sus familias no pueden o no quieren. Cuidar es habilitar la oportunidad (Cornu, 2004), esa que se da cuando le hacemos lugar a lo no pensado, a lo intempestivo, cuando aceptamos otros tiempos, otros lenguajes, una alteridad que altera.

La perspectiva que proponemos en relación al cuidado hace pensar más en potenciar lo que las escuelas vienen ofreciendo en el regreso a la presencialidad, en diálogo con la experiencia en la virtualidad transitada que en formas de evaluar, diagnosticar y definir déficits o trastornos, incapacidades e imposibilidades. Ello reclama una perspectiva institucional y colectiva de las intervenciones, tanto en educación como en la articulación con otras instituciones. La singularidad de cada uno/a es parte de un entramado mucho más complejo, de trayectorias

entrelazadas, de apoyos entre varias manos, sostenes, andamiajes y acompañamientos. Se despliega así una mirada de las subjetividades en tanto procesos colectivos y singulares, comunitarios y complejos, no lineales, fragmentados o aislados.

Algunas preguntas a la hora de construir dispositivos de intervención.

Concebir la acción educativa en términos de intervenciones vinculadas a las trayectorias educativas, permite diseñar dispositivos de acompañamiento. Estos dispositivos son regulaciones institucionales complejas, pensadas y preparadas en situación, atentas a lo que docentes requieren para hacer su trabajo de enseñar y para los/as estudiantes de aprender. Los dispositivos no son solo arreglos individuales o de un/a docente con buenas intenciones, sino que tienen carácter institucional, es un objeto de trabajo entre varios que requiere un pensamiento colectivo y una toma de decisiones. En el ejemplo citado, en relación al momento del ingreso a la escuela secundaria, podríamos señalar que un dispositivo incluye el intercambio entre docentes, tutores, preceptores, la construcción conjunta de formas de hacer que parte y vuelve, una y otra vez, a ciertas preguntas:

¿qué vemos, cómo nos vemos?, ¿por dónde transitamos como institución?, ¿qué puentes tenemos por donde pasar entre espacios y qué obstáculos encontramos para enseñar y aprender en ellos?, ¿cuál es el territorio de esa institución donde trabajamos?

¿Cuáles son los caminos habilitados para las trayectorias de todos/as, los puentes *entre* instituciones, lo que las va reuniendo para sostenerse, pero también lo que aparece obstruido, donde hay muros infranqueables, donde pueden producirse detenciones, conflictos, descuidos?

Las cartografías como material de análisis habilitan a pensar de nuevo nuestras instituciones educativas y formativas de nivel secundario, en un sentido inclusivo, para intervenir o generar estrategias de transformación a la hora de diseñar dispositivos. Construir cartografías en los equipos docentes habilita a interrogarse:

¿cómo podríamos visualizar las trayectorias reales y diseñar las trayectorias posibles de nuestros estudiantes, para pensar, a partir de ahí, posibilidades de intervención?, ¿de qué modos hacer lugar a un entramado de trayectorias que involucra las de los/as estudiantes, pero también las docentes y las de directivos?, ¿qué andamiajes necesita cada una de ellas así como en sus cruces y encuentros?, ¿qué espacios de acompañamiento para unos/as y otros/as?

Para ir cerrando, una experiencia posible.

En una línea de tiempo de las trayectorias educativas elaborada por algunas escuelas secundarias, que cartografiaron sus territorios, se señalaron los siguientes momentos claves para diseñar espacios y dispositivos de acompañamiento:

- Momentos del ingreso: inscripciones, entrevistas a estudiantes y/o familiares, informes, pedidos de evaluación, trabajo de planificación con el equipo docente,

reuniones con familias, reconocimiento de capacidades, necesidades especiales o dificultades específicas, etc.

- Momentos intermedios: revisión de estrategias pedagógicas, informes, evaluación parcial de los dispositivos de ingreso, ajustes.
- Momentos de cierre anual de las trayectorias: informes, evaluaciones docentes y de estudiantes.
- Situaciones escolares específicas: en diferentes momentos del año que requiere un trabajo particular para estudiantes y docentes (muestras, proyectos, salidas, actos escolares, etc.)
- Emergentes: conflictos, ausentismos, problemáticas propias de cada institución o de la comunidad.

Estos diferentes momentos e instancias de trabajo proponen un desplazamiento en el análisis, de los sujetos individuales a los espacios y tiempos institucionales, de las dificultades centradas en los sujetos, a las características de lo que la institución ofrece en cada uno.

De este modo, las trayectorias se presentan en movimiento, son colectivas, comunes a los grupos de estudiantes, pero también recuperan singularidades atender. Hablan de una experiencia que hacemos conjuntamente, entre estudiantes y docentes, y en el mismo momento, generan interés por experiencias particulares, situadas.

Esta perspectiva para pensar las trayectorias implica una dinámica, desplazamientos diversos, el hacerse cargo del propio lugar en la producción de las mismas, colabora a ampliar y reconfigurar lo que vemos y experimentamos cotidianamente en las escuelas secundarias porque se trata de una visión crítica, relacional y abierta a las transformaciones institucionales.

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. CABA: Noveduc.

Cornu, L. (2004) "Una ética de la oportunidad". En Frigerio, G., Diker, G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. CABA: Noveduc.

Greco, M.B. (2020) *Equipos de Orientación Escolar. La intervención como experiencia*. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M.B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas*. CABA: Noveduc.

- Rolnik, S. (2008) *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina. https://www.academia.edu/19524084/CARTOGRAFIA_SENTIMENTAL_SUELY_ROLNIK
- Ulloa, F. (2005)) Conferencia Sociedad y Crueldad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. <https://idoc.pub/documents/ulloa-f-sociedad-y-crueldadpdf-pnxkweodj14v>

Notas

1 Doctora en Filosofía y Ciencias Sociales (Universidad de París 8 y UBA). Profesora e investigadora (UBA, Facultad de Psicología y Facultad de Derecho). Directora del Ubacyt "Configuraciones de la autoridad en educación". Autora de diversas publicaciones vinculadas con la autoridad, la formación y los procesos subjetivos en educación; entre los más recientes: La autoridad (pedagógica) en cuestión. Pensamientos sobre la autoridad en tiempos de transformación. Mención de honor al Premio Mejor Libro de Educación: Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación, en coautoría con Sandra Nicastro, otorgado por la Fundación El Libro.

Prácticas docentes, en procesos institucionales de acompañamiento a las trayectorias de Estudiantes en situación de discapacidad, en la Educación Técnico Profesional secundaria

Teaching practices, in institutional processes of accompaniment to Students with disabilities situations trajectories, in secondary Technical Professional Education

Mariana Delgado,
Bibiana Misischia,
Mónica Delgado¹

Resumen

La investigación titulada *Prácticas docentes, en procesos institucionales de acompañamiento a las trayectorias de Estudiantes en situación de discapacidad en la ETP¹*, en el nivel secundario, busca identificar y problematizar aquellos significados y sentidos que construyen agentes-docentes, sus entramados con la micropolítica institucional, en torno al acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad².

Se trata de una investigación socio-educativa se adopta un enfoque preeminentemente etnográfico, para interpretar la cotidianeidad, los sentidos que encierran las voces y las acciones de los actores en la búsqueda e indagación sobre el recorrido histórico y normativo, que permite contextualizar la constitución y desarrollo de la ETP en el plano nacional, provincial y local. En un intento de abordar los avances y límites en las tendencias de cambio al interior de la modalidad en torno a los procesos de enseñanza junto a los acompañamientos de Esd y las prácticas docentes.

Palabras clave: acompañamientos, trayectorias educativas, prácticas docentes, educación inclusiva

Abstract

The research titled *Teaching practices, in institutional processes of accompaniment to students with disabilities trajectories in the ETP* seeks to identify and problematize those meanings and senses that agent-teachers build, their frameworks with institutional micropolitics, around the

¹ Esta Investigación se desarrolló bajo reconocimiento y apoyo del FoNIETP en el año 2022, febrero a octubre, en la UNRN Sede Andina.

² En adelante adoptamos la sigla Esd para hacer referencia a Estudiantes en situación discapacidad. Recuperamos este enfoque considerando, por un lado, la concepción de discapacidad provista por una autora argentina Patricia Brogna (2008). La misma, entendida en su "dimensión interrelacional, situacional y dinámica: es el modo evidente en que las barreras, se ponen en juego a través de un espacio de relación entre dos o más personas" (2008: 90). Pero también, desde una perspectiva que nos permite ubicar desde estudios críticos latinoamericanos en discapacidad, sumando la categoría de *ideología de la normalidad*, para pensar la discapacidad como "una producción social e histórica moderna y colonial, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad" (Almeida y otros, 2020: 22).

accompaniment to students with disabilities situations, Esd (Students with Disabilities Situations).

It is a socio-educational investigation, a predominantly ethnographic approach is adopted, to interpret the daily life, the meanings that contain voices and actions of actors in searching and inquiry about the historical and normative journey, which allows contextualizing ETP constitution and development at the national, provincial and local levels. In an attempt to address the advances and limits in the trends of change within the modality around the teaching processes together with the ESD accompaniments and teaching practices.

Keywords: accompaniments, educational trajectories, docent practices, inclusive education

Introducción

La investigación titulada "**Prácticas docentes, en procesos institucionales de acompañamiento a las trayectorias de Estudiantes en situación de discapacidad en la ETP**"³ busca identificar y problematizar sobre aquellos significados y sentidos que construyen agentes-docentes, sus entramados con la micropolítica institucional, en torno al acompañamiento de Estudiantes en situación de discapacidad (Esd, en adelante).

Dicha investigación, fue seleccionada en el marco de una convocatoria del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional, en 2021 y se desarrolla entre febrero y octubre de 2022, en la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro. La misma se enfoca en la escuela secundaria, en el marco de su obligatoriedad y en dos modalidades que se entrecruzan: la Educación Técnico Profesional (ETP) y la Educación Especial (EE).

Desarrollo

Escuela secundaria y marcos normativos

La escuela secundaria en todas sus modalidades se constituye en un derecho para lxs jóvenes de nuestro país con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN) que establece la obligatoriedad del nivel. Ratificada en la Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05, que vino a regular y ordenar la ETP en el nivel medio y superior del SEA". En Río Negro la Ley de ETP 4347/08 y la 4819/12 hace referencia a la modalidad. Ello implica el ingreso de jóvenes que históricamente no habían sido pensados en la secundaria y que se constituyen en primeras generaciones en acceder y completar el nivel secundario.

La modalidad de Educación Especial (EE), prevé desde la LEN, la transversalización de la misma en todos los niveles obligatorios del Sistema Educativo Argentino (SEA). La Resolución 144/11 del CFE ratifica características propias de la modalidad de EE. En tanto la Resolución 311/16, también del CFE, ubica aquellas características que dan lugar al acompañamiento en las

3

trayectorias de "estudiantes con discapacidad" en distintos niveles del SEA, en su ingreso, permanencia y egreso.

En el contexto jurisdiccional, la Ley 4819/12 establece características de la modalidad de EE, en su título 3, Cap. III y su título 4, Cap. I. La Resolución 311/16. Asimismo la Resolución 3438/11 desarrolla incumbencias en las dimensiones pedagógicas y didácticas, de los procesos de "apoyo a la inclusión educativa" desde la modalidad, en los distintos niveles obligatorios del SEA. Este documento, posee un anexo, construido desde la "Dirección de Inclusión Educativa" dependiente del Ministerio de Educación de Río Negro, con un material denominado "Configuraciones de Apoyo para estudiantes con discapacidad en la Escuela Secundaria Obligatoria".

A partir de la sanción de las leyes nacionales y provinciales, de resoluciones jurisdiccionales, sobre la base de un paradigma de Derechos Humanos, tiene lugar la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" con rango constitucional. En su art. 24, promoviendo el principio del derecho a la educación. En este marco, a través de políticas educativas que buscan la inclusión de más jóvenes en la escuela secundaria, y atendiendo a un enfoque de trayectorias, así como la producción, configuración de nuevas prácticas escolares y políticas de formación continua para lxs^[1] agentes que se desempeñan en la ETP secundaria, se busca también poner en tensión la matriz selectiva que caracteriza la historia del nivel secundario desde los orígenes del sistema educativo.

Problematizar la relación Educación Técnico Profesional y la Educación Especial

Los objetivos de esta investigación, tienden en términos generales, a partir del formato y gramática de la Escuela Secundaria, las condiciones institucionales en la modalidad, a comprender aquellas representaciones y sentidos, en torno a las prácticas docentes en la ETP de nivel secundario. Todo ello, en vinculación con el principio de igualdad de oportunidades para lxs jóvenes en situación de discapacidad que asisten a escuelas secundarias técnicas públicas de la ciudad de Bariloche.

Para problematizar el nivel y las modalidades (EE y ETP) se presentan categorías ligadas a las invariancia del formato en el nivel (Tiramonti, 2011), el enfoque de trayectorias y la inclusión educativa, propuestas por Terigi (2014), Greco y Nicastro, (2009) y desde los aportes de Achilli (2000), Edelstein (2000), las prácticas de enseñanza. Se retoman concepciones sobre discapacidad a partir de Brogna (2008) y Almeida (2020). En este marco, la concepción de educabilidad de Baquero (2001) en el contexto de acceso y derecho a la educación secundaria, de Estudiantes en situación de discapacidad.

Abordaje metodológico

La investigación se sustenta en una triangulación de métodos tanto cualitativos como cuantitativos. Según Denzin (1970) cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas. Sin embargo, al tratarse de una investigación socio-

educativa se adopta un enfoque preeminentemente etnográfico, para interpretar la cotidianeidad, los sentidos que encierran las voces y las acciones de lxs actores en la búsqueda e indagación sobre el recorrido histórico y normativo, que permite contextualizar la constitución y desarrollo de la Educación Técnica en el plano nacional, provincial y local; esto en un intento de abordar los avances y límites en las tendencias de cambio al interior de la modalidad en torno a los procesos de enseñanza junto a los acompañamientos de estudiantes en situación de discapacidad y las prácticas docentes.

Se presentó como universo y unidad de análisis tres establecimientos de ETP secundarios, sus prácticas de enseñanza, en los últimos años. Y como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad, encuesta, observaciones, análisis de documentos institucionales y narrativas producidas por docentes de la modalidad. Un estudio llevado adelante entre los meses de abril y agosto, en la localidad de San Carlos de Bariloche, en el Centro de Educación Técnica N°28, Centro de Educación Técnica N° 25 y Colegio Tecnológico del Sur; con actividades de interacción con docentes del Ciclo Orientado, Equipos Directivxs e integrantes de Equipos Técnicos de Apoyo (ETAP).

En este marco, y en el siguiente orden, se proponen acercamientos paulatinos a los establecimientos que permiten el desarrollo de:

- 19 encuestas a diferentes figuras docentes;
- 3 Proyectos Educativos Institucionales- analizados,
- 4 reuniones con equipos de gestión y de apoyo pedagógico,
- 2 talleres sobre la temática con registros de observación,
- 3 narrativas sobre la práctica docente,
- 8 entrevistas en profundidad a docentes.

Iniciar y recorrer la ETP secundaria rionegrina

En el estudio se busca visibilizar una mirada regional, donde las condiciones de ingreso a la modalidad técnica secundaria, en la provincia de Río Negro, se vinculan al sorteo como mecanismo, y de modo directo para Esd. Pero también, a cierto fenómeno en la modalidad de ETP, en el que se presenta un alto grado de "deseabilidad colectiva" (Lahire, 2008) entre lxs jóvenes y sus familias, profundizada en la localidad donde la oferta pública, estatal, es superada por la demanda.

En este contexto de ingreso y de regulación que supone el azar (sorteo), se observa que no aplica para todxs lxs estudiantes. Es decir, existen grupos que poseen ingreso directo a primer año de la escuela secundaria. Ellos son los hijxs de familiares que acrediten trabajo en instituciones técnicas, quienes tienen hermanxs en el establecimiento y lxs Esd. Estos tres grupos quedan exceptuados del mecanismo que rige para la mayor parte de lxs estudiantes.

Cuando nos adentramos en las trayectorias en la escuela técnica en la localidad, a partir de una muestra que contempló establecimientos estatales y privados, encontramos que es muy baja la matrícula de Esd. En el CET 28 identifican lxs entrevistadxs, que por primera vez este año transita

un Esd, para una escuela que data de 2014. Mientras que en el CTS no hay Esd en la actualidad y en el CET 25, existen tres estudiantes. En el CTS mencionan que hubo un estudiante con hipoacusia bilateral, ya egresado, que cursó toda su secundaria en la modalidad.

Resulta llamativa la baja participación en los espacios institucionales de la modalidad ETP, de Esd. Es decir, si el mecanismo de ingreso es directo y existe una modalidad del sistema educativo, la de Educación Especial, promovida desde la sanción de la LEN 26206 entre otras, que ratifica el *derecho a la educación*⁴ en todos los tramos y niveles obligatorios; por qué la modalidad técnico profesional no es elegida por aquellxs estudiantes.

En esta línea de análisis, cobra interés el señalamiento realizado por una de las entrevistadas respecto a la elección de Esd, y la dificultad que porta la modalidad ligada a su carga horaria. Al respecto, señala que la ETP se transforma en un obstáculo para quien desee cursar y posea otras actividades.

“mucho el esfuerzo que hacen los chicos, de estar, la permanencia de la cursada, entran a las 8 y se van a las 5 de la tarde. Entonces, a medida que van creciendo se les va haciendo más difícil estar. sobre todo si su discapacidad involucra talleres ocupacionales, psicólogos, psiquiatras, todo lo que acompaña la trayectoria sumado a los espacios de taller, es como una carga excesiva de demanda de esfuerzo de los estudiantes. Yo soy de esas que se paran y dicen no es para todos, no es para todos, porque hay chicos, que sufren el doble turno, no se acostumbran a comer en la escuela, a estar todo el día en la escuela, entonces es como un esfuerzo importante”, (Docente CET 25, 2022, p. 3)

A la escasa elección de la modalidad técnico profesional por parte de Esd, de las familias, quienes son las que muchas veces orientan esta elección, junto a los Equipos Técnicos de Apoyo, se suma el fenómeno, que presenta el nivel y la modalidad, de fuerte grado de *deseabilidad colectiva*. El mismo ha sido estudiado por Lahire (2008), y muestra la producción de accesos desiguales a un bien y la consecuente conformación de circuitos diferenciados y segregados, en los cuales algunos establecimientos valen más que otros.

En un escrito narrativo, que elabora una docente del CET 25 durante la investigación, la misma se interroga acerca del mecanismo de ingreso al nivel, con énfasis en Esd, en relación a la fuerte demanda existente, los derechos, aquello que nombra como situaciones injustas. Al respecto, expresa:

“Luego del paso de K por la escuela, me pregunté muchas veces, por la situación injusta de que él hubiera entrado sin el famoso sorteo ya que habían quedado tantos chicos con deseos fuertes de estar en la institución y no habían entrado. Me queda un sin sabor cuando las familias fuerzan a los chicos a estar donde no les gusta, ya que si te gusta la modalidad es difícil sostener el doble turno, comer en la escuela, estar todo el día, no

⁴ Derechos contenidos en normativas (Leyes, Resoluciones) junto a la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad. En este estudio llama la atención respecto a la apropiación de este marco normativo en docentes, que en la encuesta realizada en las ETP,, se observa que cerca del 50% de estxs docentes, no cuenta con referencias o conocimiento de las mismas.

tener tiempo para deportes, pasatiempos juegos, terapias médicas, o nada...imaginemos por un instante lo que es estar donde no te gusta durante todo el día (...) Se mezclan derechos y necesidades, derecho a estar y la necesidad de cuidado durante 8 horas. El hilo, la verdad, es muy frágil. Mientras tanto los chicos y chicas acomodan sus vidas a las exigencias de la escuela. Los cuerpos dóciles la terminan haciendo suya, su hogar, su mundo y hasta se sienten más contenidos en muchos casos que en sus casas, eligen estar en la escuela, aun cuando tienen horas libres o falta el profesor. La escuela contiene", (Docente CET 25, 2022, p.2)

La *deseabilidad colectiva*, también encuentra explicitación en los documentos institucionales, denominados: Proyectos Educativos Institucionales. En este estudio, provienen de los tres establecimientos. En uno ellos se identifica, tal es el caso de una escuela privada, un rasgo ligado a cierta exclusividad que posee la modalidad y los beneficios para quienes la transitan:

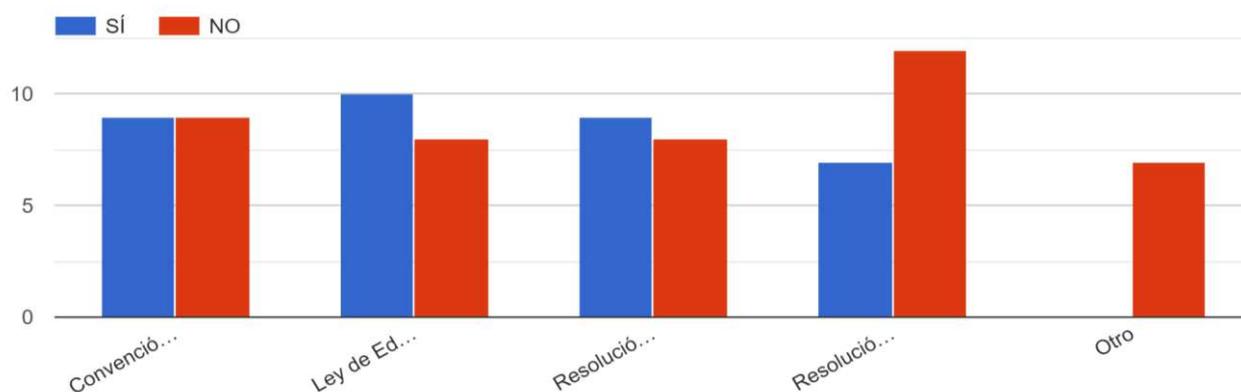
"una de las pocas ofertas de la ciudad con inserción laboral inmediata de egresados. Profesionales altamente capacitados (...) Propone consolidarse por completo como una institución de formación en educación técnica y tecnológica (...) proyectando al alumnado hacia un futuro de éxito, tanto en lo académico como en lo laboral (...) formar técnicos de excelencia en su modalidad electrónica", (PEI del Colegio Tecnológico del Sur, 2019, pp.2, 3 y 4)

Apropiaciones institucionales de los marcos normativos de la EE en la ETP secundaria

En relación a los marcos normativos de la Educación Especial, en los documentos producidos para la escuela secundaria, en el mecanismo de ingreso a la modalidad técnico profesional en la provincia de Río Negro, sin sorteo para ciertos grupos; se identifican variados grados de apropiación en actores institucionales. En los tres establecimientos, el conocimiento que poseen de la normativa, el tratamiento institucional que se le brinda en instancias de formación, capacitación, encuentros pedagógicos resulta variable entre equipos directivos y docentes.

Sobre la encuesta que se realiza en los tres establecimientos, donde se indaga el reconocimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, LEN y la modalidad de EE; junto a la Resolución provincial N° 3438 y la Resolución del CFE N° 311.

Gráfico 4.1.1
Conocimiento de los marcos normativos



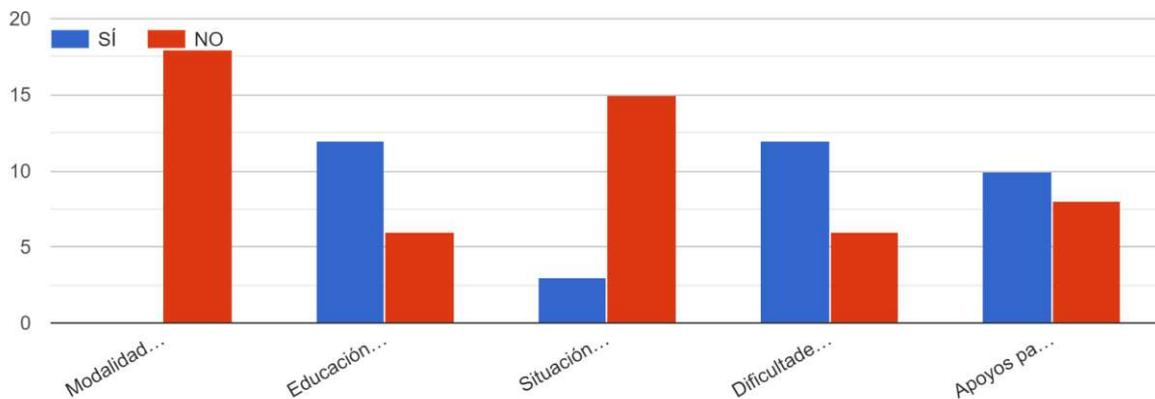
Fuente: elaboración propia

La gráfica muestra en sus resultados un desconocimiento significativo de los marcos normativos relacionados a la discapacidad y Educación Especial en el contexto nacional y jurisdiccional, por parte de docentes del ciclo superior de la ETP (Informe Fonietp, 2022: p. 22). La mitad de la población encuestada, no reconoce un recurso normativo que le da valor a la política educativa en nuestro país respecto al derecho social a la educación de las personas con discapacidad. En lo particular, llama la atención por ejemplo, la no consideración de dos resoluciones que enfocan en una perspectiva pedagógica con eje en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en los distintos niveles obligatorios del sistema educativo, como lo son la 311/16 del CFE y la provincial rionegrina N° 3438/11

Además, cuando se indaga sobre las temáticas abordadas en instancias institucionales, ligadas a la modalidad de EE, a los apoyos y configuraciones en las prácticas de enseñanza, las respuestas presentan un alto grado de desconocimiento y ausencia de trabajo en los establecimientos educativos del nivel.

En el siguiente gráfico, se identifica el tratamiento institucional de temáticas sobre: la modalidad EE, Educación inclusiva, situación de discapacidad, dificultades y desafíos educativos de aprendizaje y apoyos para la enseñanza y aprendizaje; todas situaciones relacionadas con el acompañamiento a las trayectorias educativas en adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad como también con desafíos en sus aprendizajes.

Gráfico 4.1.2
Tratamiento institucional de temáticas de la modalidad de EE



Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en el gráfico, la temática con menor trabajo institucional corresponde al abordaje de la modalidad de Educación Especial y la situación de discapacidad. Esta información encuentra correlación en torno al desconocimiento de la normativa que justamente abordan estas temáticas y que se señala en el gráfico 4.1.1 (Informe Fonietsp, 2022, p. 23)

Así mismo, en las entrevistas a docentes y miembros de Equipos directivos, el nivel de conocimiento de marcos normativos resulta variado. Se observa que la apropiación se liga al cargo y la función. Una de las entrevistadas, docente de CET 25, tallerista, refiere a que dicha construcción se realiza en términos que denomina: autodidactas; siendo algunos cursos de capacitación elegidos personalmente y tomando contacto con un grupo de la localidad, que trabaja con personas con discapacidad.

“después es más autodidacta. Cursos que se van haciendo porque interesan. En salón, en ceremonial, es muy intuitivo, de hecho yo trabajé con discapacidad, vinculada a Invisibles, es algo que siempre abordé (...) Dentro de lo que es el taller doy una unidad justamente para la atención, el servicio, para público con discapacidad”, (Docente CET 25, 2022, p.2).

Una profesora de inglés refiere que la apropiación de marcos normativos, se produce a través de la mediación que ofrece, una figura del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico. Al respecto expresa:

“hemos trabajado institucionalmente, es con las TAE, de los chicos que están en inclusión. En general en jornadas institucionales no son temas que se traten en profundidad lo general es la TAE, quién tiene que ir buscando a cada profe para comunicarse personalmente o vía mail para darnos algunas consideraciones metodológicas”, (Docente CET 25, 2022, p.1)

Para un docente tallerista, la falta de “trabajo sistemático” de normativa, para ello retorna una

experiencia en otra institución, en la que ha sido director, se presenta diferente respecto a la institución de pertenencia en ese tiempo. Sobre esta situación menciona:

“lo que uno hace en estas circunstancias, es recurrir al asesoramiento. Buscar en cuanto a derechos, todo el mundo lo tiene súper claro pero no está clara la especificidad. Tampoco en los espacios donde he estado se ha abordado sistemáticamente, la capacitación. Una sistematización que en cuanto a las reglamentaciones, las leyes, en cuanto a este tema”, (Docente CTS, 2022, p.2)

En esa misma línea, quienes desarrollan funciones de gestión, un caso en vicedirección, otro como jefa de talleres; muestran un grado de apropiación mayor e incluso algunas estrategias que implementan para garantizar cierta circulación y conocimiento de las normativas. La primera entrevistada, recuerda su acercamiento, enfatiza que el conocimiento lo ha construido en el establecimiento técnico a través de formaciones situadas. Indica al respecto:

“existían las formaciones situadas en el contexto de nuestra escuela, qué se entregaban los libritos con todas las normativas y mucha de esa normativa, es donde vuelvo cuando me surge alguna duda (...) me sorprendió, la escuela técnica tenía una resolución anterior a la ley de educación nacional. Fue una de las cosas que me llamó la atención en su momento, después revisando un poco el contexto y la historia de la escuela técnica”, (Docente CET 28, 2022, pp. 1, 2)

“Desde el cargo de vicedirección: las Resoluciones que vamos imprimiendo acá con el prosecretario, en la escuela, como una forma de recurrero, para decir, esta normativa es importante. Si alguien tiene una duda, está en una carpeta, impresa. Vamos armando”, (Docente CET 28 2022, p. 2)

Otra miembro del Equipo Directivo, Jefa de Talleres, destaca el conocimiento de marco normativo e incluso la Resolución de ingreso por sorteo. Sin embargo, cuando refiere a estudiantes en “proyecto de inclusión”, afirma que lxs mismxs “tenían la facilidad sin sorteo”. En esta última afirmación, se advierte una interpretación errónea de la normativa. En la medida que el mecanismo de ingreso es similar y rige para toda la escuela secundaria rionegrina. Para el caso de la modalidad técnico profesional, la falta de establecimientos, lleva habitualmente a la realización del sorteo, así como ocurre en otros establecimientos de la localidad que poseen una alta demanda, y no son técnicos.

“hay resoluciones específicas sobre la permanencia y participación de estudiantes con el proyecto de inclusión. Sobre todo en esta escuela donde tienen la facilidad del ingreso sin sorteo”, (Docente CET 25, 2022, p. 1)

Las expresiones vertidas hasta aquí, permiten identificar, que el conocimiento de normativas de la Educación Especial reviste fuertes distinciones de acuerdo al cargo que se posee como docente. Es decir, por un lado quienes son docentes de materias denominadas teóricas, dan cuenta del trabajo e intercambio con el Equipo Técnico, las instancias de consulta, la posibilidad de construcción con dichas figuras. Mientras que lxs talleristas, que no tienen contacto con estas figuras, parecen profundizar el desconocimiento y el despliegue de estrategias más “personales”

e intuitivas.

El formato y su invariancia en la ETP secundaria

Otro aspecto que resultó fundamental en el estudio, es aquel ligado al **formato** que posee la escuela técnica, y aquello concerniente a la distribución de carga horaria, la prevalencia de la figura del *docente taxi*. Es decir, sigue siendo una realidad de las instituciones, y un obstáculo para el desarrollo de la práctica docente, pedagógica, la circulación por diversos establecimientos, de quienes se desempeñan como docentes, tal como advierten Tobeña y Nobile (2021) atendiendo a la:

“figura que prevalece en el nivel secundario producto de la acumulación de horas cátedra por parte de los profesores que los lleva a trabajar en varias instituciones al mismo tiempo, en detrimento de un ejercicio comprometido con la realidad institucional de cada escuela”, (2021, p. 425)

No obstante, el problema de esta acumulación de horas cátedra en varias instituciones en la provincia de Río Negro, en el nivel secundario, solo se presenta en la modalidad ETP y en algunos cargos. La profundización de la pertenencia institucional y el despliegue de prácticas docentes, pedagógicas situadas, contextualizadas, parece un obstáculo que cobra mayor fuerza, por el tipo de formato, en establecimientos técnicos. Dado que la otra propuesta para el nivel, denominada ESRN, Escuela Secundaria Rionegrina, presenta una organización caracterizada por el trabajo y horas de abordaje interdisciplinario, con mayor carga horaria en los establecimientos por parte de lxs docentes.

La imposibilidad del encuentro para la producción de propuestas conjuntas en la ETP secundaria, en horas que se enmarquen en la contratación laboral, es enunciada en los documentos institucionales. Expuesta desde el espíritu y defensa del trabajo por proyectos, trascendiendo la lógica disciplinar, hacia lo interdisciplinario, apelando a la transversalidad, progresión y organización del proceso de enseñanza - aprendizaje, en los siguientes términos:

“Debemos generar proyectos transversales e interdisciplinarios que permitan el abordaje de diferentes temáticas como una respuesta a las inquietudes de los jóvenes”, (PEI del CET 28, 2021, p.35)

“un enfoque pluridisciplinario, que garanticen una lógica de progresión y que organice los procesos de enseñanza - aprendizaje en un orden de complejidad creciente”, (PEI del CET 25, 2018, p.5)

“incorporar en su metodología de trabajo, la enseñanza con proyectos ya sean técnicos o sociales”, (PEI del CTS, 2019, p.7)

La *invariancia del formato*, en términos de Tiramonti (2011), fue expuesta por lxs entrevistadxs como un obstáculo. Incluso en términos de desafío, en pos de mayor pertenencia institucional, y prácticas docentes con mayores grados de conocimiento de los grupos de estudiantes con los que se transita el año escolar. También mencionaron la dificultad del conocimiento de Esd y su

acompañamiento. Referían a dichas situaciones de esta manera:

“sería ideal tener espacios de horas institucionales que no hay, donde los profes podamos hablar entre nosotros de taller mismo, y por ahí, decir, a mi me funcionó esto, esto no. Pero eso lo hacemos rápido, en los recreos, por mail, por mensajito, cuando nos encontramos comiendo. Por fuera de la carga horaria y en medio de un montón de otras cosas. Las horas institucionales servirían para eso, para eso, y para un montón de cosas más”, (Docente CET 25, 2022, p.3)

“desafío que ofrece la escuela técnica es que faltan esos momentos en comparación con la esrn, que lo puedo hacer notar, de reunión de todo el personal docente con los diferentes actores que participan cuando hay un estudiante en inclusión. La escuela técnica solo se aboca a los horarios de clase”, (Docente CET 25, 2022, p.3)

“La escuela técnica solo se aboca a los horarios de clase, por el lado de los talleres si tienen reuniones de coordinación, pero las materias de no taller, no tenemos los momentos de coordinación y hasta incluso es difícil reunirse interarea, para tratar reuniones de planificación o de otros temas. Porque solo contamos con el horario de clase, si un docente no tiene buena predisposición para tener una charla con la TAE, o con otro actor que esté con los estudiantes de inclusión es imposible. Y más aún que una escuela técnica, no tener estos bloques horarios que se fueron formando en la ESRN”, (Docente CET 25, 2022, p.3)

“Lo que sí falta, es poder pensar espacios reales, para evaluar de manera más integral ese desafío de pensar la escuela técnica (...) Esta tarea qué tenemos de reflexión constante como educadores. A veces no se da, pero sí es necesaria”, (Docente CET 28, 2022: p.7)

“En la escuela técnica los profes de aula entran, salen, dos horas, dos horas, y a veces se pierden en el volumen de chicos, quiénes son los que tienen la trayectoria o quiénes tienen qué hacer tal o cual, empiezan a surgir los problemas cuando tienen que evaluar. Entonces vos decís fulanito no hace nada, bueno, pero es el chico que está con proyecto de inclusión. A. no lo tenía presente (profesor), no me acordaba, a veces es más evidente, a veces no”, (Docente CET 25, 2022, p.5)

Puede visualizarse en estas voces docentes y aquellos documentos institucionales, la demanda de espacios de encuentro entre docentes para el abordaje de diferentes temáticas, en lo particular la preocupación por el acompañamiento de estudiantes, y la singularidad en estudiantes en situación de discapacidad. Lo que se evidencia también, es una necesidad en estxs docentes de encontrarse, lograr espacios de escucha atenta, de intercambio, reflexión, análisis de situaciones educativas; que podrían favorecer en esas instancias, mejoras en sus prácticas docentes.

Por una educación inclusiva en la relación con la ETP

En relación a la denominada educación inclusiva, el estudio arroja un fuerte desconocimiento de la normativa en figuras docentes sobre Educación Especial, el escaso tratamiento institucional, y una práctica inserta en muchas ocasiones en un "formato tradicional", que no alberga la trama institucional en la construcción de lo común. En este sentido, la mayor parte de lxs entrevistadxs, muestran como rasgo de la ETP secundaria, de su formato, en la provincia de Río Negro, la dificultad para el encuentro con fines de planificación, proyecciones compartidas, por el tipo de asignación de cargos.

Es importante destacar, en este punto que la concepción de educación inclusiva resulta:

"una de las condiciones necesarias para la realización de una vida independiente y la participación plena en la vida social. El derecho a una educación inclusiva implica que todos, niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, puedan recibir educación en una escuela común que reconozca las experiencias de discapacidad planteando nuevos abordajes pedagógicos y didácticos para el aula, organizando los apoyos y recursos necesarios y propiciando la participación de la comunidad", (Martinez, en Pereyra, Bernatené y Fridman, 2018, p.94).

En este orden, también resultó llamativo, el sentido producido por algunxs actores, en torno a una escuela secundaria de modalidad técnico profesional que pareciera no ser "para todos". Esta alusión se encuadra por un lado, discursivamente en aquello que denominan, el momento de vida que transitan, el ser jóvenes y la tensión en torno a responsabilidades y elecciones que pueden asumir. Pero también, la carga horaria mayor que posee la modalidad ETP, en relación a otras propuestas de escolarización secundaria. Allí el "esfuerzo" en la permanencia horaria, encuentra en las voces de entrevistadxs y narrativas, que para unx Esd, posee el "agravante" de tener que realizar otras actividades institucionales, por fuera de lo escolar, que debilitan el vínculo con la escuela y su consecuente tránsito. En ningún momento, se pone en cuestión el trastocamiento que tiene la escuela técnica respecto al formato en su carga horaria para unx Esd.

En el significante "no es para todos", además surge la pregunta por los apoyos, la preocupación del "hacer como sí" y pensar la propuesta educativa en una trama institucional, "los fines primeros", en un marco de derechos. En esos "fines", interrogan la "formación profesional específica", el diálogo con la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional y la "formación integral del sujeto" y la Resolución provincial N° 3438/11. Para ubicar otras prácticas que abrevan en los principios de la accesibilidad e inclusión; en perspectivas de acompañamiento (Greco y Nicastro, 2009) y de confianza (Cornu, 1999).

Acompañamientos. Configuraciones y apoyos en la ETP secundaria

A través de la encuesta, en relación a los apoyos y configuraciones, se reconoce el desconocimiento que poseen muchxs docentes de aquellas *ayudas para aprender* (Valdez, 2009), en el marco de la inclusión y accesibilidad académica, comunicacional y física. Sobre los ajustes curriculares, se reconocen en su totalidad, sin embargo los materiales de clase accesibles no son identificados por la mayoría de lxs docentes. El trabajo grupal en general, no se visualiza como

apoyo para brindar accesibilidad académica. En lo que respecta a accesibilidad comunicacional, los materiales gráficos son apropiados mayoritariamente, mientras que el aro magnético no es un recurso conocido.

En relación a la accesibilidad física, observamos que solo el CET 28 posee un edificio sin barreras arquitectónicas y edilicias para Esd. Sin embargo, se puede visualizar en los tres establecimientos recorridos en relación a sus aulas que poseen organizaciones de su mobiliario como el caso de mesa y sillas (pupitres) con poca distancia entre sí, y que para el caso de estudiantes usuarixs de sillas de ruedas o con movilidad reducida, esta configuración resultaría un obstáculo. Esto lleva a pensar que la presencia de la silla de ruedas o de la persona con una discapacidad motora sólo alentaría en esas aulas otras organizaciones espaciales, pero ante la ausencia no se observa esa configuración de apoyo presente.

Por otra parte, cuando se indaga sobre el trabajo del equipo técnico de apoyo a la inclusión, manifiestan en las entrevistas, cierta desarticulación y dificultades en el reconocimiento de funciones, desarrollo de tareas, sobre todo en CET 25 y 28. Asimismo la dificultad de contar en los establecimientos estatales, con estas figuras, en la franja horaria de talleres, la preeminencia de concepciones individuales del sujetx con discapacidad y ciertas ideas planteadas por los equipos de gestión, que se tornan obstaculizadoras de la tarea entre docentes y equipos técnicos.

Por último, con foco en las prácticas de acompañamiento a Esd, se reconocen figuras adultas e institucionales que entran en este proceso, desde *funciones tutoriales*, tales como preceptores y maestra fortalecedora (MF), valoradas en las entrevistas sobre todo, por talleristas. La MF posee la particularidad de ser una figura de la modalidad ETP en la provincia, en establecimientos estatales. Esta, desarrollaba su tarea en los primeros años, habiendo cesado el cargo y no brindando nueva apertura. Otro aspecto característico de la modalidad, es el alto índice de trabajadores sin titulación docente, muchxs de ellxs egresadxs de la modalidad o profesionales de otras disciplinas.

Conclusiones

El trabajo de investigación desarrollado y su escrito, avanza en la identificación y problematización de aquellos significados y sentidos que construyen agentes-docentes, sus entramados con la micropolítica institucional, en torno al acompañamiento de Esd. Dicho trabajo recorre las condiciones de ingreso a la escuela secundaria técnica, el sorteo como mecanismo de regulación estatal y la vía directa para Esd entre otros grupos. Se observa que pese a la posibilidad de poder elegir la modalidad, es escasa la participación en estos establecimientos. Sí bien encontramos como rasgo la fuerte "deseabilidad colectiva", la misma no pareciera alcanzar a estos grupos.

Cuando se explora en lxs docentes acerca de las condiciones de ingreso de Esd, y el conocimiento de la normativa ligada a la modalidad de EE, se observa el desconocimiento y la explicitación de ausencia de tratamiento en el espacio institucional, aunque con una aproximación importante en docentes vinculados a tareas de gestión.

Frente a la "invariancia del formato", lxs docentes reconocen la necesidad de espacios institucionales para el encuentro y abordaje de temáticas vinculadas al acompañamiento de estudiantes y en lo singular de las personas con discapacidad. Junto a desarrollar experiencias interdisciplinarias.

Respecto a la perspectiva de educación inclusiva que sostiene el estudio, se identifica en las primeras entrevistas desarrolladas con distintxs docentes, una idea que pronuncia que: la escuela técnica pareciera no ser para todxs. Allí surgen sentidos ligados al momento que transitan lxs jóvenes desde su adolescencia, las responsabilidades que portaría la formación profesional en la modalidad, junto a cierta experiencia relacionada al imaginario de sufrimiento de aquellxs Esd, que por fuera de la carga horaria escolar, desarrollaban otras actividades, entre ellas terapéuticas, y que ofrecen en algunas miradas docentes obstáculos para la elección y continuidad en una ETP.

Asimismo, en algunas voces se reconoce la necesidad de poner en tensión y discusión al interior del proyecto institucional los "fines primeros" de la modalidad y el nivel. Estos últimos, como desplazamientos que operarían sobre principios de accesibilidad e inclusión.

En términos de configuraciones y apoyos para el acompañamiento, se reconoce la figura de preceptor/x en su función tutorial y la maestra fortalecedora. Este último cargo, cesa al momento de la pandemia y no se vuelve a abrir. En ambos casos, constituyen figuras pedagógicas que conocen los grupos y proponen intervenciones en los mismos.

En relación a las prácticas docentes con Esd, se reconocen intervenciones pedagógicas que tienen lugar entre equipos de trabajo institucional, en la producción de ciertos apoyos y recursos que propician también la construcción de prácticas de enseñanza que transversalizan las trayectorias y acompañamientos de Esd. Estas intervenciones desde un enfoque en las trayectorias, parecen estar poco presentes en la escuela secundaria y la modalidad desde las voces docentes y documentos institucionales.

El estudio promueve la reflexión en pos de la construcción de otras prácticas que junto a la inscripción desde un enfoque de las trayectorias, del acompañamiento de itinerarios de adolescentes y jóvenes, desde perspectivas críticas de la discapacidad y principalmente desde el derecho social a la educación de Esd, permitan transitar y acompañar los proyectos de vida de cada estudiante, en un contexto donde la desigualdad y los procesos de exclusión dificultan aquellos tránsitos institucionales.

En este recorrido que gesta otro proyecto educativo y prácticas docentes, se vuelve central el pensamiento y la acción en la generación de dispositivos de acompañamiento institucional de las trayectorias, en tramas de confianza, como herramientas de posiciones adultxs enseñantes, en las instituciones del nivel secundario; que demandan gestos políticos junto a dispositivos, configuraciones y andamiajes que permitan guiar y sostener las trayectorias a todo lo largo de su despliegue.

El estudio compartido, acerca de modo concreto la posibilidad de visitar la escuela secundaria y particularmente la modalidad técnico profesional. En una institución educativa que hoy encuentra desafíos respecto al tratamiento del enfoque de trayectorias, la inclusión y los recorridos de Esd.

Además, de la identificación de un formato que ubica variaciones a nivel jurisdiccional, respecto a la denominada escuela secundaria común; y alberga en la mayoría de los casos modos organizacionales, formas, intervenciones, soportes y condiciones de trabajo, que demandan revisiones orientadas a la oportunidad de habitar el espacio de lo común. En una búsqueda por lugares que habiliten trayectorias articuladas con las biografías de estudiantes, en tramas de confianza y como cuestión institucional sujeta a la transformación.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de pedagogía 4 (9), 71-85.
- _____ (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. Diálogos pedagógicos, 11(21), 157-190.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), Visiones y revisiones de la discapacidad (pp. 157-187). Fondo de Cultura Económica.
- Cornu, Laurence (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Graciela Frigerio (comp.) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires.
- Denzin, N. K. (1970). The research act. Chicago: Aldine Publishing.
- Lahire, B. (2008) Cultura escolar, desigualdades escolares y reproducción social. En nuevos temas en la agenda de política educativa, Emilio Tenti Fanfani (comp). Siglo XXI.
- Martinez, M. (2018) Discapacidad, Género y Educación: contribuciones de los Estudios de discapacidad y feministas a la construcción de una educación inclusiva. *En los desafíos de la educación inclusiva*. Pereyra, Bernatené y Fridman (coord.) Unipe.
- Nicastro, S y Greco, M (2012) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (2011) La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. Educación y Sociedad Vol. 32, N°116
- Tobeña, V: Nobile, M. (2021) La transformación del proyecto educativo de la secundaria argentina. Estrategias de formación docente continua en dos políticas provinciales recientes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 26, N° 89
- Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas.

Documentos

- Configuraciones de apoyo para estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria obligatoria. En base a la Res. CPE 3438/11", Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica. Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro.

Ley de Educación Nacional 26.206/06. Congreso de la Nación Argentina.

Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05

Resolución 310/11. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro

Resolución 3438/11. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

Resolución 311/16. CFE

Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

Ley Orgánica de Educación de Río Negro.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación.*

Naciones Unidas (2016). Observación general N°4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Notas

¹ Delgado Mariana Laura, Magíster en Educación, Universidad Nacional de la Plata, Licenciada en Educación, Universidad Nacional de Río Negro. Profesora en Instituto de Formación Docente Bariloche. Investigadora en CEIRET. marianadelgado@educ.ar

Bibiana Sandra Misischia es Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Formación de formadores (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en Educación Especial. bmisischia@unrn.edu.ar
Mónica Inés Delgado es Licenciada en Educación (UNRN), Profesora de Enseñanza Primaria (IFDC Bariloche), Diplomada en Pedagogía de las Diferencias (Flacso Argentina) midelgado1680@gmail.com





ABEL MONASTEROLO / 2022

Rojo fuego
Madera policromada

ABEL MONASTEROLO

Statement

“

A lo largo de muchos años de producción sostenida, uno como artista, piensa que tiene muchos temas, pero en realidad hay muy pocos temas que lo atraviesan. Es evidente en mí, que hay un profundo interés por el hombre, la naturaleza, la conexión entre ambos y, la relación entre lo urbano y lo natural. Siempre indagando en estos tópicos y con la posibilidad que me brinda vivir en una ciudad pero, a su vez pensando, en el campo y viceversa, es una dicotomía que subyace desde la más tierna infancia, infancia que de algún modo condicionó ese vaivén conceptual.

Como artista me siento ligado a mi tiempo y a mi sociedad, la producción es un permanente laboratorio de formas e ideas, evidentemente influido por la cultura y el ambiente. No pretendo ni trato de imitar el mundo, sino que voy hacia adelante construyendo un nuevo mundo por el lado de la ficción. Todavía no he perdido la capacidad de asombro y eso creo que es una actitud positiva, en el sentido que me remite a un niño cuando ve algo nuevo, sólo que soy un adulto, pero esa capacidad de sorpresa me lleva a la exploración permanente y, a una actitud de expandir el horizonte, de encontrarme incluso con situaciones que no estaban previstas ni pensadas.

Así como el artista produce, evidentemente hay una intencionalidad, a veces no está manifiesta y ni siquiera en uno, a dónde quiere llegar, pero como lo pienso como un texto abierto, la intención de la obra se diluye y es el espectador quién le da el fin en sí mismo.

”



S/T (Abel Monasterolo, 2019)
420 x 160cm (compuesto por 12 paneles)
Madera policromada sobre paneles de madera



Abel Monasterolo nació en 1958 en la Ciudad de San Cristóbal, provincia de Santa Fe, Argentina. Actualmente reside en la ciudad de Santa Fe. Se desempeñó como Director del Museo Municipal de Artes Visuales "Sor Josefa Díaz y Clucellas" de la ciudad de Santa Fe y como Profesor Superior en Artes Visuales, especializado en pintura. También ha sido Profesor de Taller de Pintura 1° y 4° año y de la asignatura Arte sin disciplina en la Escuela Provincial de Artes Visuales "Prof. Juan A. Mantovani" de la ciudad de Santa Fe.

Actualmente es docente en el Taller de Organizaciones Espaciales Integradas, materia que se dicta en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Nacional del Litoral. Asimismo, es integrante del Consejo Asesor de Museos para la Provincia de Santa Fe y miembro del Consejo Social de la Universidad Nacional del Litoral.

Durante el año 2010 expuso la muestra "Abel Monasterolo Dibujos" del Proyecto La Línea Piensa, Muestra N° 40 en el Centro Cultural Borges (Capital Federal). Luego, "Silo-Gismos" en el Centro Cultural La Ribera (Santa Fe) y "Cubro/Descubro" en la Galería del Teatro Santa Isabel de Diamantina (Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil) en el marco del 42° Festival de Inverno UFMG.

En 2017 expuso "Los Equinoccios Espirituales" en la Sala Jereb del Colegio de Arquitectos de Santa Fe y en el Museo de Arte Héctor Borla (Esperanza, Santa Fe). En 2019 reiteró la muestra en el Foro Cultural Universitario de UNL y también presentó "Rio das mortes, Vira Vermelho" en el Museo de Arte Contemporáneo UNL.

En 2021, participó del encuentro virtual con artistas que residen en Argentina y España, en el IX Seminario Argentino-Hispano: Genealogía de la creatividad "Conversaciones transoceánicas sobre arte y creatividad", organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y el Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante.