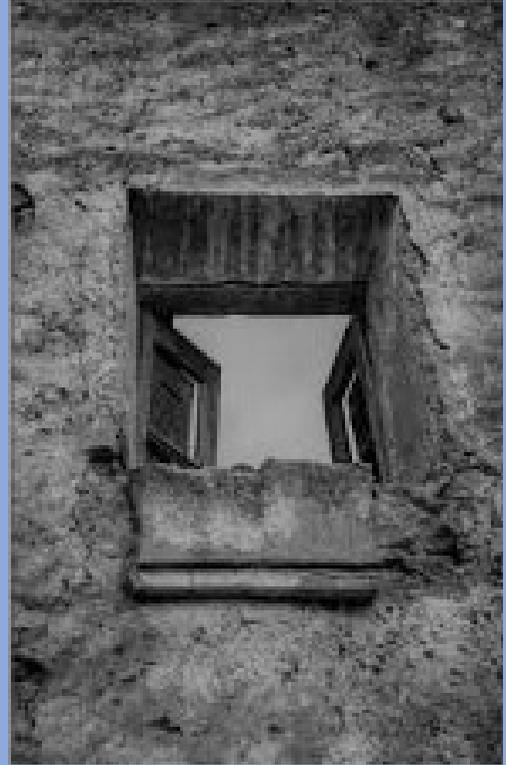


Revista

de **E**ducación



30

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 14 - Número 30
Septiembre-diciembre 2023



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INstituto de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata



Revista
de **E***ducación*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIV – N° 30
Septiembre - Diciembre 2023
ISSN 1853-1318 (Versión impresa)
ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 - Nivel +6
7600 - MAR DEL PLATA - Argentina
Telefax: 54-223-4752277
Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTORA: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: Luciana Berengeno (UNMDP) y Bárbara Bequio (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Luciana S. Berengeno - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

• EDITORIAL

Editorial..... 9

• ENTREVISTAS

Enredos político-pedagógicos en la gestación de un proyecto educativo. Una conversación con Nora Estrada sobre el Programa de Educación Profesional Secundaria

Political-pedagogic Entanglements in the Design of an Educational Project. A conversation with Nora Estrada about the High-School Professional Education Program

Rosario Belén Barniu..... 19

• ARTÍCULOS

La secundarización de las universidades privadas en Argentina: formato escolar, edad y espacialidad en contexto de expansión de la educación superior

The High School Ethos in Private Universities in Argentina: Structure, Ages and Spatiality in a Context of Higher Education Expansion

Sebastián Gerardo Fuentes..... 31

Formación académica universitaria con integración de componentes académico, laboral e investigativo: necesidad del contexto venezolano actual

University Academic Training with the Integration of Academic, Labor and Research Components: The Needs of the Current Venezuelan Context

Orestes Griego Cairo, Johanny Rita Ojeda Valbuena, Adonis 57
Mulen Favier.....

La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordenadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Illia en Mar del Plata, Argentina

Comprehensive Sex Education and the Processes of Teacher Re-Subjectivation in High School: First Steps in a Narrative Research Project at Colegio Nacional A. Illia in Mar del Plata, Argentina

Bárbara Bequio, María Marta Yedaide..... 71

Embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización. Entre lo personal, lo político y lo pedagógico
Teenage pregnancy/motherhood and schooling: Amongst the personal, the political and the pedagogical

Andrés Malizia..... 89

Sumario

Sumario

<i>Relación escuela-familias: La implementación de la Educación Sexual Integral y su implicancia en la práctica docente</i> <i>School-Family Relationships: The Administration of Comprehensive Sex Education and its Impact on Teaching Practice</i> Zoe Marlene Aleman, Víctor Omar Jerez.....	109
<i>¿¿Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los inicios de las prácticas docentes en torno a la integración y la inclusión educativa en la provincia de Chubut</i> <i>Alternative and Complementary Service Centers and the Beginnings of Teaching Practices Regarding Integration and Educational Inclusion in the Province of Chubut</i> Cristina Del Valle Pereyra, Valeria Martinez.....	125
<i>La Discapacidad como Constructo. Aportes para su Comprensión</i> <i>Contributions to Understand Disability as a Construct</i> Marisa Labayen.....	157
<i>Literatura y Cárceles: análisis de dos proyectos “desde arriba”, sus alcances y limitaciones</i> <i>Prisons and Literature: The Assessment of Two ‘Top-down’ Projects</i> Luciana Morini.....	175
<i>Pedagogía y discurso empresarial: análisis socio-político de la formación de directoras y directores de escuelas</i> <i>Pedagogy and Managerial Discourse: A Socio-political analysis of the Training Policies of School Managers</i> Lucia Beltramino, Cesar Mauricio Kasprzyk.....	197
<i>(Des)organización escolar: futuros especulativos para aprender del caos</i> <i>School (Dis)Organisation: Speculative Futures to Learn from Chaos</i> Diego Medina López-Rey.....	219

<p><i>Escolarización primaria rural y transformación Agraria: los desafíos de una escuela ‘adaptada al medio (Entre Ríos, 1935-1945)</i></p> <p><i>Rural Primary Schooling and Agrarian Transformation: The Challenges of a School ‘Adapted to the Environment’ (Entre Ríos, 1935-1945)</i></p> <p>Janet Priscila Cian.....</p>	233
<p><i>Enseñar matemática en carreras de Ingeniería bajo la modalidad de aula invertida. Una reflexión sobre la práctica docente</i></p> <p><i>Teaching Mathematics in Engineering Undergraduate Education by Means of Flipped Learning: A Reflection on Teaching Practice</i></p> <p>María del Carmen Quercia, María Laura Distéfano.....</p>	255
<p><i>La Evaluación: una práctica educativa cuya trama deja huellas</i></p> <p><i>Evaluation: An Educational Practice that Leaves Traces</i></p> <p>Mariana Asensio.....</p>	275
<p><i>Entre lenguas dominantes y minoritarias: el interés de estudiantes de Idiomas de la UJAT por aprenderlas</i></p> <p><i>Between dominant and minority languages: UJAT language students’ interest in learning them</i></p> <p>Nancy Guadalupe Marquez Ramirez, Carlos Arturo Olarte Ramos.....</p>	287
<p><i>La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria</i></p> <p><i>Opportunities for Permanent Teacher Training for High School Professors of Economics</i></p> <p>Pablo Sisti, Jorge Lo Cascio.....</p>	301

Sumario

	<i>La construcción de saberes en los cursos de formación profesional. Un estudio de caso</i> <i>Knowledge Construction in Vocational Training Courses: A Case Study</i> Federico Butti, Melisa Anabel Florez.....	327
	<i>Educación sensible, metodologías minúsculas. Notas sobre la investigación narrativa como experiencia de investigación-vida</i> <i>Sentient Education, Minuscule Methodologies. Notes on Narrative Research as a Liferesearch Experience</i> Adrienne Ogêda Guedes , Tiago Ribeiro.....	341
• RESEÑAS libros	<i>Investigar, un viaje con los cinco sentidos. Reseña del libro (Des) educaciones: Trazos para desapronder a investigar en compañía (UNMdP, 2023)</i> Malala Galasse.....	365
• RESEÑAS eventos	<i>I Workshop Interno “Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad”. Mar del Plata, Argentina, 23 de junio de 2023</i> Débora García.....	373
• RESEÑAS tesis	<i>Las prácticas de lectura y escritura en las clases de Historia. Un estudio interpretativo de las prácticas docentes de los Profesores de Historia de las escuelas secundarias Municipales del Partido de General Pueyrredón</i> María Concepción Galluzzi.....	381
• EVENTOS	<i>Eventos</i>	391

Educación con cuerpo-s y sentido-s en territorio. Narraciones, experiencias, prácticas e investigación en tiempos alterados y urgentes

El presente número de nuestra Revista retoma un conjunto de trabajos que se presentan, en algunos casos, como problemáticas cotidianas abordadas desde propuestas teóricas y metodológicas que parten de preguntas genuinas sobre el acontecer de lo educativo en territorio. Otros artículos presentan contribuciones teóricas de investigadores/as desde diversas perspectivas epistemológicas que conllevan discusiones y debates vigentes sobre temáticas como educación sexual, discapacidad, inclusión e integración. La variedad de temas que nos presenta este número se complementa y enriquece con entrevistas, reseñas de libro, evento y tesis. El hilo de sentido de las producciones locales, regionales y latinoamericanas se hace evidente en la permanente preocupación por problematizar prácticas, saberes, construcciones y modelos didácticos -pedagógicos que se ponen en juego en cada acto de educar para producir nuevas narraciones y experiencias en y con el cuerpo desde el y los sentidos que nos permitan vivir, de manera justa y en comunidad, estos tiempos alterados.

Para comenzar con el cartografiado de este número nos encontramos con la entrevista “Enredos político-pedagógicos en la gestación de un proyecto educativo. Una conversación con **Nora Estrada** sobre el Programa de Educación Profesional Secundaria” que **Rosario Barniu** le realiza a Nora, personalidad destacada en la política educativa como militante y pedagoga de la tradición crítica latinoamericana, e integrante vital en la elaboración y concreción del programa Educación Profesional Secundaria. En este sentido, el diálogo gira en torno a las tramas de la educación, la política y la militancia, y a la propuesta de Educación Profesional Secundaria como la cristalización de un posicionamiento político-pedagógico movilizado por la búsqueda de la justicia social y la construcción desde el afecto.

Los artículos que forman parte de la Revista inician con el trabajo “La secundarización de las universidades privadas en Argentina: formato escolar, edad y espacialidad en contexto de expansión de la Educación Superior” de **Sebastián Gerardo Fuentes**. El artículo analiza las estrategias y dispositivos que desarrollan las universidades privadas en Argentina para captar y sostener una matrícula específica, y acompañar de modo personalizado las trayectorias de los estudiantes. El trabajo se basa en una etnografía realizada entre estudiantes de sectores medios altos y altos en Buenos Aires, continuada luego entre referentes de universidades privadas en Argentina.

Siguiendo en la línea de la educación superior el trabajo “Formación académica universitaria con integración de componentes académico, laboral e investigativo: necesidad del contexto venezolano actual” de **Orestes Griego Cairo, Johanny Rita Ojeda Valbuena, Adonis Mullen Favier** presenta, desde una perspectiva teórica, la importancia que tiene, en el contexto universitario venezolano actual, la formación

académica universitaria desde la integración de los componentes académico, laboral e investigativo con énfasis en la clase y la superación permanente de los docentes de la Misión Sucre. Se analiza la necesidad de afianzar en la formación de los estudiantes la relación entre la formación para el desempeño laboral, los vínculos con el futuro empleador y la investigación científica. Premisas fundamentales para facilitar una adecuada relación estudio-trabajo y proporcionar de esta manera, una mayor y más eficiente identificación con la profesión.

Por su parte, en el artículo “La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordinadas de una investigación narrativa en el Colegio Nacional Arturo H. Illia, Argentina”, **Bárbara Bequio** y **María Marta Ye-daide** comparten el proceso de construcción de un proyecto de tesis de grado que se moviliza, precisamente, en pos de comprender las experiencias de personas e instituciones que vencen las resistencias a trabajar con estos contenidos primordiales de la vida social, abordando el caso del Colegio universitario A. Illia de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. El interés de las autoras radica en explorar los procesos de re-subjetivación docente que se activan en la enseñanza de/con ESI en pos de reconocer las disposiciones—biográficas, profesionales, vitales, pedagógicas, éticas—que podrían explicar la implicación de los profesores en este tipo de prácticas. Se trata de una investigación enmarcada en el enfoque biográfico-narrativo, que se encuentra en estado incipiente.

El trabajo “Embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización. Entre lo personal, lo político y lo pedagógico” de **Andrés Malizia** da cuenta de los dispositivos de retención escolar durante los noventa. Para ello toma como caso el proyecto educativo de una escuela secundaria en Villa Lugano, Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos que tenían como propósito garantizar la continuidad escolar de las alumnas embarazadas y madres que asistían a dicha institución. Desde un enfoque cualitativo, se analizan los modos en que, estos dispositivos, incidían en las trayectorias educativas. Se recupera lo acontecido en dicha escuela secundaria por ser, justamente allí, donde se instauró una forma específica de concebir el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización, que perduró a lo largo de los años e influyó en la perspectiva política y pedagógica del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires.

Se retoma la problemática de la relación entre escuela y familia en el abordaje de la práctica docente y la ESI en el artículo “Relación escuela-familias según docentes del Nivel Inicial en la implementación de la Educación Sexual Integral y su implicancia en la práctica docente” de **Zoe Marlene Aleman** y **Victor Omar Jerez**. Aquí, los autores indagan sobre las valoraciones de los docentes respecto de la participación de las familias en la implementación de la Educación Sexual Integral con niños y

niñas escolarizados, lo cual lleva a confrontar con creencias familiares y culturales, prejuicios, presunciones, mitos y estereotipos, atravesados por la complejidad del contexto de pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19) y la cuarentena en los periodos 2020 y 2022. El contexto donde se produce la investigación es en cinco jardines de infantes urbanos de la ciudad de San Salvador de Jujuy que funcionan en los turnos mañana y tarde, todos ellos de gestión estatal.

Una problemática central que se retoma en este número se refiere a la integración y la inclusión de las personas con discapacidad. El trabajo “Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los inicios de las prácticas docentes en torno a la integración y la inclusión educativa en la provincia de Chubut”, de **Cristina Del Valle Pereyra** y **Valeria Martínez**, analiza las prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa que se despliegan en el momento de conformación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC). Estos Centros son instituciones educativas que pertenecen a la modalidad de Educación Especial y están conformados por maestras/os de apoyo a la inclusión que desarrollan su trabajo en torno al acompañamiento de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación común públicas y en diferentes niveles educativos de la Provincia de Chubut. En este artículo se recuperan los sentidos de las prácticas docentes que construyen maestras de educación especial, quienes ejercieron la docencia durante las décadas de los 80’ y 90’, y que permitieron problematizar y cuestionar prácticas escolares de exclusión y segregación que se manifiestan en las escuelas de educación común y que aún tensionan las intervenciones que se realizan desde los CSAYC.

Desde un abordaje teórico-epistemológico de la discapacidad y la educación el artículo “La Discapacidad como Constructo. Aportes para su Comprensión” de **Marisa Labayen** introduce una perspectiva socio-ecológica y multidimensional centrada en la interacción de factores personales y factores ambientales. Los aportes del Modelo Social de la Discapacidad como determinantes de cambios sustanciales en la configuración de este constructo que, en la actualidad se define como un constructo social, representa un nuevo modo de comprender y definir la discapacidad que, en un plano teórico, significa un cambio de paradigma. De ser considerada un rasgo centrado en la persona, la discapacidad pasa a constituir un fenómeno humano con su génesis en factores sociales y orgánicos. Este artículo se enmarca en el proceso de investigación que se lleva a cabo en la elaboración de la Tesis Doctoral: “La comprensión del constructo de discapacidad. Su relación con las representaciones acerca de las prácticas profesionales de los profesores de Educación Especial.” La discapacidad como constructo ocupa un lugar central en el marco teórico de referencia de dicha investigación puesto que, para dar cuenta de la comprensión del mismo, en tanto conceptualización científica, es esencial conocer los supuestos teóricos que subyacen en él y en el entramado de relaciones que se van dando en este corpus en constante evolución.

La importancia de la educación en clave literaria y como espacio de libertad se analiza en el trabajo “Literatura y cárceles: Análisis de dos proyectos “desde arriba”, sus alcances y limitaciones” de **Luciana Morini**, donde nos propone analizar y comentar los alcances y las limitaciones de dos proyectos impulsados “desde arriba”, en tanto provienen del Ministerio de Justicia y DD.HH de la provincia de Buenos Aires y del Servicio Penitenciario Bonaerense en articulación con otros organismos estatales. A saber: el programa “Mediadores del Conocimiento” y el programa “Pabellones Literarios para la Libertad” que tienen como eje a la literatura, disciplina que hace varios años viene ganando terreno en contextos de encierro punitivo en Argentina. Se recuperan experiencias específicas para dar cuenta de la implementación, sentidos y significados atribuidos a los mismos por parte de los/as participantes, destinatarios/as de los programas.

Se hace presente un trabajo de investigación que se realiza en el marco del Doctorado en Educación de la UNR y que propone dar cuenta de los sentidos teóricos-ideológicos y epistemológicos de la formación de los directores y directora a partir de un análisis de abordaje sociopolítico. “Pedagogía y discurso empresarial: análisis socio-político de la formación de directoras y directores de escuelas” de **Lucia Beltramino** y **Cesar Mauricio Kasprzyk** nos propone, desde diferentes enfoques teóricos metodológicos de investigación, un estado del arte acerca de las políticas educativas de los últimos 30 años, para luego hacer foco en el análisis de una política de formación de directoras y directores de escuelas aprobada en el seno del Consejo Federal de Educación a través de la resolución N° 338/18 en el año 2018. Se sostiene el supuesto de que la política de formación de equipos directivos se fundamenta en una visión distinta a las políticas de reformas escolares que se empezaron a implementar desde el año 2006. De esta forma, se asocia la dirección escolar con el enfoque del management, esto implica liderar equipos de trabajo, a la vez que se espera que los directivos orienten procesos de cambio y mejora escolar.

El trabajo “(Des)organización escolar: futuros especulativos para aprender del caos” de **Diego Medina López-Rey** nos interpela a tomar un tiempo, un momento para pensar lo urgente, lo emergente, lo inesperado que sucede en la escuela y hacerlo parte de nuestro ser-hacer docente. Ahora bien, desde la aceleración de todos los procesos característica de la “modernidad líquida” y las rupturas propiciadas por la crisis de la COVID-19 resuenan cada vez con más fuerza las teorías del caos asociadas a la organización escolar, esto es, dadas las relaciones de velocidad que habitan entre el ambiente y la organización escolar se considera necesario empezar a repensar, deconstruir y flexibilizar las dinámicas de organización. Para ello, el presente trabajo tratará de describir la realidad socioeducativa actual y la necesidad de comprender la organización escolar desde el caos para poder afrontar los futuros retos educativos que, se especula, no cesarán de sucederse cada vez a una velocidad mayor, por lo que la capacidad de respuesta de las comunidades

educativas y su organización y gestión deberá adecuarse al caos, la aceleración y la imprevisibilidad socioeducativa.

Desde la perspectiva de las políticas públicas el artículo “Escolarización primaria rural y Transformación Agraria: los desafíos de una escuela ‘adaptada al medio’ (Entre Ríos, 1935-1945)” de **Janet Priscila Cian** nos propone un análisis socio-histórico que nos permite observar tanto los debates como la implantación de la expansión de la educación en áreas rurales, focalizando en la orientación utilitaria de la educación primaria y su interrelación con las demandas productivas. Durante la década de 1930, en la provincia de Entre Ríos, el objetivo de conectar escolarización rural y mejoramiento productivo adquirió interés en el marco de la Ley Nº 2985/1934 de “Transformación Agraria”, medida que comprendía la distribución de tierras, la creación de cooperativas y de escuelas primarias adaptadas a las necesidades locales. De esta manera, la fundación de establecimientos escolares en los núcleos de colonización procuraba resolver las demandas de alfabetización y contribuir, mediante la enseñanza de conocimientos vinculados con la orientación económica, con la difusión de la granja como unidad productiva. En este artículo se analiza el alcance que tuvo la dimensión educativa de la Ley de “Transformación Agraria”, tomando el caso de la Colonia Nº 1, durante el lapso temporal de diez años. El análisis del mismo permite conocer las características que adquirió en este territorio la implementación de la política agraria, así como también los desafíos y las dificultades que conllevaba la organización de una escuela primaria rural orientada.

La práctica docente en la enseñanza superior de las matemáticas se observa reflexivamente en el artículo “Enseñar matemática en carreras de Ingeniería bajo la modalidad de aula invertida. Una reflexión sobre la práctica docente”, que nos acercan **María del Carmen Quercia** y **María Laura Distéfano**. A partir de la reflexión en torno a las estrategias de enseñanza en el inicio de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los profesores de la asignatura Álgebra A indagaron acerca de la manera de rediseñar las clases presenciales incorporando los materiales de estudio disponibles en el aula virtual que habían sido producidos durante el aislamiento social impuesto por la pandemia. Es así que, adoptando como marco teórico el Enfoque Ontosemiótico (EOS), esa planificación derivó en la implementación de clases bajo la modalidad de aula invertida. Después de haber analizado el impacto de este cambio desde la perspectiva de los estudiantes, se presentan en este trabajo las primeras observaciones, fruto de la implementación de la propuesta didáctica, a través de la mirada de cuatro profesores que integran la cátedra de la citada materia. Las manifestaciones de estos profesores se analizan a la luz de la Idoneidad Didáctica, una de las nociones teóricas que propone el EOS.

La evaluación es sin duda uno de los desafíos de la docencia. El trabajo “La Evaluación: una práctica educativa cuya trama deja huellas” de **Mariana Asensio** se

propone, desde una perspectiva narrativa y autobiográfica, trazar un recorrido a través de categorías conceptuales fundamentales: marcas, práctica docente y evaluación. Su enfoque radica en explorar la intrincada relación entre el lenguaje, el pensamiento y la praxis social, desentrañando cómo los individuos amalgaman, estructuran e interpretan los espacios y las temporalidades arraigadas en sus contextos histórico-culturales. A través de este análisis se busca examinar el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). En esta dirección, los conceptos de marcas, práctica docente y evaluación se entrelazan y enriquecen mutuamente, tejendo una compleja urdimbre de significados que emergen en los relatos autobiográficos de docentes del nivel inicial. De esta manera, se busca explorar y reflexionar sobre la práctica pedagógica evaluativa a partir de las vivencias y experiencias propias de los educadores.

El siguiente artículo “Entre lenguas dominantes y minoritarias: el interés de estudiantes de Idiomas de la UJAT por aprenderlas”, de **Nancy Guadalupe Marquez Ramirez** y **Carlos Arturo Olarte Ramos**, nos interpela a pensar y a reflexionar respecto de la enseñanza de lenguas hegemónicas en detrimento de las que carecen de ese estatus. El punto de partida es el interés de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Dado que estos estudiantes se encuentran inmersos en un programa académico centrado en las lenguas, es crucial que adquieran conocimientos de las lenguas que tienen un arraigo en su contexto local; en este caso, las lenguas indígenas habladas en el estado mexicano de Tabasco. Para el abordaje de esta investigación se utilizan técnicas cualitativas con el fin de promover el acercamiento de las lenguas minoritarias a los estudiantes de Idiomas, en pos de sensibilizarlos sobre la importancia de preservar la diversidad lingüística como un componente integral de la identidad cultural.

El trabajo “La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria” de **Pablo Sisti** y **Jorge Lo Cascio**, indaga en las ofertas de formación continua en dos de los distritos principales de Argentina: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La importancia de este mapa radica en su potencial impacto en las prácticas de enseñanza, así como en su relevamiento de la política curricular. La recopilación de información se llevó a cabo mediante una exhaustiva exploración de documentos y sitios web oficiales de los organismos gubernamentales responsables de regular y ofrecer programas de formación continua en ambas jurisdicciones. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió a las cartillas de cursos de formación desarrollados desde el 2003 hasta 2020; asimismo se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la administración del organismo. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos vigente y luego se reconstruyó el resto de la información mediante entrevistas a figuras centrales en la

gestión del organismo.

La formación profesional y la priorización de conocimientos prácticos, conocidos como “saber hacer” se explora en “La construcción de saberes en los cursos de formación profesional. Un estudio de caso” de **Federico Butti** y **Melisa Anabel Florez**, quienes analizan los tipos de saberes que se proponen y construyen en ofertas de formación profesional. En este trabajo se caracterizan aquellos saberes que tienden a priorizarse y se examinan los modos en que son valorados por los diversos actores que participan en estos procesos formativos. En este marco, se revisan conceptualizaciones acerca de los vínculos entre saberes teóricos y saberes prácticos. La investigación toma como casos un curso de carpintería y otro de tapicería. Ambos cursos se presentan como ofertas de formación profesional en el marco de una institución educativa de la ciudad de Resistencia en la provincia del Chaco. Los resultados alcanzados muestran aspectos del diseño de la propuesta y recuperan valoraciones -de los diversos actores- en torno a los saberes que se desarrollan. Las conclusiones se orientan hacia una mirada integradora que recupera la diversidad de conocimientos que se ponen en juego en estas ofertas formativas.

El último de los artículos “Educación sensible, metodologías minúsculas. Notas sobre la investigación narrativa como experiencia de investigación-vida”, escrito por **Adrienne Ogêda Guedes** y **Tiago Ribeiro**, nos invita a repensar y reflexionar sobre la experiencia de investigar como acto singular de creación. En este artículo se proponen problematizar algunos de los supuestos que han formado al campo de la investigación en ciencias humanas, sobre los que han reflexionado en sus investigaciones y formas de pensarlas y vivirlas. Se trata de cuestionar el conjunto de certezas que construyeron los pilares del pensamiento moderno, como el rigor científico, la neutralidad del investigador, la verdad, entre otras, para poner en juego los fundamentos que las sustentan. Asumen en este artículo las perspectivas que los animan, entendiendo la experiencia de investigar como un acto singular de creación, abierto y flexible, una aventura en la que se revelan y tejen encuentros entre personas en la producción de conocimientos cuyo recorrido es abierto y procesual. Una investigación-vida con la complejidad que le es propia.

El presente número incluye, también, reseñas de libro, evento y tesis, como seguramente el lector de nuestra revista ya sabe. En esta edición la reseña a cargo de **Malala Galasse** “Investigar, un viaje con los cinco sentidos: Reseña del libro (Des) educaciones: Trazos para desaprender a investigar en compañía”, de **María Marta Yedaide** y **Marianela Valvidia** (comp) UNMDP 2023) nos invita a la lectura de la obra de forma sensible pero entusiasta. La relatoría del evento está a cargo de **Débora Romina García** quien nos comparte sus comentarios del I Workshop Interno “Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad”, realizadas en la Facultad de Humanidades-UNMDP en

junio del corriente año. Por último la reseña de tesis, a cargo de **María Concepción Galluzzi**, nos comparte de manera generosa y sensible su trabajo de investigación doctoral: “Las prácticas de lectura y escritura en las clases de Historia. Un estudio interpretativo de las prácticas docentes de los Profesores de Historia de las escuelas secundarias Municipales del Partido de General Pueyrredon”.

Finalmente agradecemos a las/los colegas docentes e investigadoras/es por compartir con nosotros y con los lectores de nuestra revista sus trabajos como contribución al debate, la reflexión y la actualización del campo de la Educación.

Gladys Cañueto

Mar del Plata, agosto de 2023.

Revista
de **E***ducación*



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Enredos político-pedagógicos en la gestación de un proyecto educativo. Una conversación con Nora Estrada¹ sobre el Programa de Educación Profesional Secundaria²

Political-pedagogic Entanglements in the Design of an Educational Project. A conversation with Nora Estrada about the High-School Professional Education Program

Rosario Belén Barniu³

Fecha de recepción: 11/07/2023
Fecha de evaluación: 12/07/2023
Fecha de evaluación: 13/07/2023
Fecha de aceptación: 26/07/2023

Resumen

La pandemia del COVID-19 trajo sobre la luz problemas estructurales de nuestro sistema educativo, que en algunos sentidos profundizó. Sin embargo, también generó la oportunidad para repensar el mismo de un modo rupturizador, con el anhelo de atender las situaciones que acarreó la pandemia pero también de recomponer lo que estaba quebrado previamente. El Programa de Educación Profesional Secundaria es un retrato de estas búsquedas, con una propuesta pedagógica, curricular y organizacional alterada, orientada a estudiantes de entre 15 y 18 años con trayectorias escolares discontinuas. En este marco, mantuvimos una conversación con Nora Estrada, personalidad destacada en la política educativa como militante y pedagoga de la tradición crítica latinoamericana, quien fue parte vital de la elaboración y concreción del programa. En este sentido, el diálogo giró en torno a las tramas de la educación, la política y la militancia, y a la propuesta de Educación Profesional Secundaria como la cristalización de un posicionamiento político-pedagógico movilizado por la búsqueda de la justicia social y la construcción desde el afecto.

Palabras Clave: política educativa; militancia político-pedagógica; educación Secundaria; Argentina

Summary

The COVID-19 pandemic shed light on some structural problems in our educational system, which were, in fact, worsened. However, it also generated opportunities to review the system thoroughly in an effort to solve the emerging issues and, at the same time, restore what had been wrong for some time already. The High-School Professional Education Program is paradigmatic of such quests; it defines a revised curricular, pedagogical and organizational approach aimed at students between the ages of 15 and 18 who had dropped out or failed in completing secondary education. In this respect we interviewed Nora Estrada— a remarkable figure in the Latin American critical tradition who has played a major role in the design and materialization of the Program. The conversation reveals particular entanglements between politics, pedagogy and activism, as it portrays this educational project as the accomplishment of a political-pedagogical stance stemming from the pursuit of social justice in affectionate terms.

Keywords: Educational Politics; Political-pedagogic Activism; High-School ; Argentina

Rosario: Hola Nora, un gusto compartir este diálogo con vos. Para empezar, me gustaría proponerte que te presentes en tus propios términos ¿Cómo te gusta definirte?

Nora: Bueno, yo soy Nora Cecilia Estrada y soy militante del movimiento nacional peronista. Y el mejor título que tengo es el de maestra.

Rosario: ¿Cómo es que llegaste hasta acá? Sé que sos profesora, que tenés varios títulos de profesorado, y también un gran recorrido en la política educativa. Me gustaría que me cuentes más sobre eso, sobre cómo se van entrecruzando en tu trayectoria estos dos mundos.

Nora: Empecé siendo militante de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES); soy de la generación del 70. Después fui militante de la Juventud Universitaria Peronista (JUP), pero tuve que dejar la universidad por cuestiones políticas. Luego me volví a incorporar. También estudié en el Instituto Superior de Formación Docente N 19, y obviamente la Universidad Nacional de Mar Del Plata. Además estudié en el Conservatorio Nacional de Música, en el cual terminé. He sido docente de todas las jurisdicciones, de casi todas las modalidades menos la Universidad; llegué a superior pero también a nivel inicial, por mis distintas orientaciones. Cuando hablo de todas las jurisdicciones es porque trabajé en la educación nacional, provincial y municipal. Conozco el sistema educativo desde todas sus perspectivas, porque fui docente, fui directora de escuela. No fui inspectora, por ejemplo, porque nunca me interesó. Pero la verdad es que conozco al sistema educativo desde todas sus perspectivas, desde todos sus ángulos, porque no solamente fui estudiante, si no fui también maestra y profesora; también conduje una institución, o sea que tengo la visión de la conducción y de la organización institucional, pero la vida me llevó por distintos caminos.

Además fui dirigente sindical; estuve 23 años... Fui cofundadora en General Pueyrredón, junto a un grupo de compañeros, del Sindicato Argentino de Docentes Privados, el SADOP, de Mar del Plata, y ahí prácticamente recorrí todos los cargos. Estuve desde la Secretaría de Educación, la Secretaría de Acción Social, fui Secretaria General Adjunta y después partí a la provincia de Buenos Aires donde fui Secretaria Gremial de la provincia de Buenos Aires de SADOP. Lo estoy contando un poco desordenado, pero pasa que son muchas cosas simultáneas... nunca abandoné mi militancia política. En paralelo fui militante política, lo que me significó tener cargos en el en el Partido Justicialista–congresal provincial, congresal nacional. Después tuve un cargo en el PJ de la provincia y luego en el PJ local. Hoy vuelvo a ser (porque es la segunda vez) vicepresidente del PJ. Esto es *un* aspecto. En paralelo, pude, junto con mi militancia política, acceder a cargos de gestión como funcionaria. Eso me permitió llegar al Senado de la Provincia de Buenos Aires, y durante casi cuatro años fui presidenta de la comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Técnica y Deporte

—era toda una; cuando yo me fui hicieron cinco pero en este momento era una sola Comisión. También tuve otras presidencias.

Soy una militante de la igualdad de oportunidades para mujeres y disidencias. En aquellos años, cuando yo comencé mi actividad sindical, creamos el Instituto de la Mujer de la CGT, cuando nadie hablaba de estas cosas. Porque ahora hay un camino hecho y las compañeras con mucho dinamismo, fortaleza y una gran movilización están logrando grandes cosas, pero hubo un camino previo, que hicimos otras mujeres que somos más grandes, cuando en aquellos años hablar de estos temas era complejo, muy difícil y en realidad tampoco nos tomaban muy en serio. Así que nos costó mucho instalar estos temas. Esto transcurrió en la militancia sindical, pero en paralelo (en lo que es político), cuando llegué al Senado —con una compañera del radicalismo que después participó con la transversalidad del gobierno de Néstor Kirchner—armamos la Comisión de Igualdad de Trato y de Oportunidades, que no estaba creada en el Senado. Tenemos el gran orgullo de decir que, más allá de nuestras presencias, cuando nos fuimos quedó una Comisión instalada que hoy en día sigue funcionando. Ahí fui presidenta de esa Comisión, y fui vicepresidente de la Comisión de Puertos, Intereses Marítimos y Transporte, porque como yo era de Mar del Plata me pareció que era un ámbito interesante para poder militar.

Vuelvo al tema educativo. Lo que me permitió la Legislatura fue tener la perspectiva legislativa de la gestión. Pasó el tiempo, y el gobernador, que en ese momento era Felipe Solá, me pidió cuando terminé mi mandato que me hiciera cargo de Educación de Mar del Plata, con la intervención que sucedió en el Consejo Escolar—aunque en realidad tenía a cargo todas las áreas del edificio. Ese cargo me permitió, en ese tiempo que fue un año y dos meses, poder tener conocimiento del área administrativa de lo público—es decir, desde las cooperadoras, la infraestructura, los cargos, y demás. Y cuando me fui del Consejo Escolar me llamó el director general que era Mario Oporto y me pidió que me hiciera cargo del personal. Es decir, fui Directora Provincial de Gestión Educativa, y ahí bajo esa órbita estaban los 500 mil cargos, los 250 mil docentes, toda el área de accidentes de trabajo, de salud. Bueno, eso ¿Qué me permitió? Tener una visión del sistema desde los actores.

Cuando me fui de ahí me propusieron estar en el Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción. Fui Secretaria Ejecutiva del COPREP durante casi cuatro años. En esos cuatro años creamos las mesas locales y regionales, y nos permitió tener otra perspectiva, porque ese es un espacio muy interesante que enlaza el sistema educativo con “el afuera”, es decir, con el desarrollo productivo. Entonces, ese entrecruzamiento de lo productivo y el sistema educativo nos permitió discutir en cada una de esas mesas, en cada uno de los 135 distritos de la Provincia de Buenos Aires, cuáles eran las carreras, pero también cuáles eran las demandas que tenía el sector productivo, y cómo se producía ese entrecruzamiento. En resu-

men, logramos instalar carreras nuevas, orientar otras, promover cursos, todo de distintos niveles de la educación técnico-profesional, y fue muy productivo. Una vez que me voy de ahí me proponen ser Subsecretaria de Gestión Educativa, o sea que durante un tiempo ejercí como Viceministra de Educación, de la Dirección General de Cultura y Educación, que es el Ministerio más grande que existe, después del de San Pablo en América Latina, así que fue una enorme responsabilidad. Vos pensá que teníamos a cargo

21.000 escuelas, cinco millones de alumnos y 230 mil docentes y 80.000 auxiliares. Así que ese volumen, ese sistema enorme, por supuesto que provoca enormes desafíos. Nos permitió conocer en profundidad, y desde la perspectiva de la gestión y de la conducción del sistema, justamente al sistema educativo en su conjunto: qué es pensar la legislación que lo atraviesa, qué es lo administrativo (conocía a todos los sectores desde los cooperadores hasta los docentes, pasando por los auxiliares), cómo es el vínculo con el exterior y conducir el COPREP. Eso para mí fue un enorme capital para la cosmovisión de la educación en la provincia de Buenos Aires.

Y si algo me faltaba para tener una cosmovisión del sistema es el cargo que estoy desempeñando hoy, que es en Nación. Entonces hoy no veo sólo la jurisdicción bonaerense, sino que tengo la perspectiva de toda las jurisdicciones, es decir, de las 23 provincias más la Ciudad Autónoma. Esto me brinda una mirada nacional del sistema que no tenía. O sea que en este momento estoy en estado de aprendizaje, que para mí es el mejor de los estados. Nosotros estamos siempre en estado de aprendizaje ¿No es cierto? En la vida estamos en estado de aprendizaje. Pero la verdad es que a mí esto me dio una perspectiva enorme. Eso a grandes rasgos, y después en paralelo, obviamente yo soy militante de la educación, pero soy también militante de la política. No puedo entender la política sin la educación y la educación sin la política. Es imposible ¿Por qué? Porque la educación es un acto político, diría Freire. Además sé, porque soy docente, que la política tiene mucho de la docencia. Nosotros tenemos que hacer docencia desde la política, explicando, utilizando modelos pedagógicos para que nos entiendan y poder llegar al corazón de lo que queremos alcanzar.

Rosario: Es una trayectoria súper enriquecedora, realmente.

Nora: Olvidé decirte que en aquellos años de militancia de la mujer, yo formé parte durante muchos años del Foro de Mujeres del Mercosur. O sea que viajé, estuve en Paraguay, en Uruguay, en Venezuela. Siempre tratando el tema de la legislación y el movimiento sindical, y la legislación que protegía, justamente, el derecho de las mujeres en la educación. Eso también hice. Viste que una después se va acordando.

Rosario: Sí, claro. Realmente hay muchas facetas súper interesantes. ¿Podrías profundizar un poco más este interés por la educación en vinculación con el trabajo y con el desarrollo productivo que mencionaste?

Nora: Yo soy una estudiosa desde hace muchísimos años, más de 25 te diría, cuando poco se hablaba de este tema, de la necesidad de que el sistema no esté desvinculado del escenario donde transcurre. El sistema educativo debe estar vinculado con los desarrollos productivos, porque lo que permite esa vinculación son muchas cosas que tienen que ver con nuestros proyectos personales de vida. Si el sistema está vinculado con el desarrollo productivo, y también con el desarrollo local, permite algo fundamental que es el arraigo. Vos empezás a construir tu identidad desde el lugar donde estás, pero además empezás a ser parte de una cuestión fundamental del desarrollo, que es el desarrollo humano. A mí me parece fundamental eso.

Así que la vinculación del sistema con el desarrollo local y el desarrollo productivo lo vengo estudiando hace 25 años. Me parece que nos atraviesa, nos atraviesa absolutamente. Por eso es tan importante la educación técnico-profesional. La escuela técnica como formación básica, y después las orientaciones. Pero al mismo tiempo, la formación profesional, que permite los oficios. Y al mismo tiempo, un escalón superior con las tecnicaturas superiores, porque no siempre la formación superior tiene que ser universitaria. Hay muchos trabajadores, muchas personas, que se sienten absolutamente realizados estudiando tecnicaturas superiores. Lo que atraviesa todo el sistema de la educación técnico-profesional es, justamente, el mundo del trabajo, que a mí me parece tan central y medular.

El nuevo proyecto, que es la Educación Profesional Secundaria (EPS), comenzó siendo un operativo de rescate para aquellos que abandonaron la escuela en la época de pandemia, ese flagelo mundial que nos atravesó, pero también abrió la puerta a muchos chicos, muchos pibes y pibas, que abandonaron o no pensaron en la escuela secundaria en su momento, y que ahora con 15 o más años ven en esta oferta la posibilidad de completar sus estudios con una variante. Justamente, se llama EPS porque define una política de Estado, es decir, poner el trabajo en el centro de la escena. Vos tenés la posibilidad de completar la escuela secundaria, o hacerla, pero además de no sólo garantizarte la terminalidad, te llevás un oficio. A mí me parece muy importante eso, que es lo que este trayecto permite(...) En este momento, tenemos casi 3.500 estudiantes, y articulamos con 48 centros de formación profesional.

¿Por qué articulamos con Escuelas Técnicas y Centros de Formación Profesional? Porque es muy importante el entorno formativo. Los chicos se van a recibir con el título de Bachiller Especializado en producción agropecuaria y automotriz, construcciones, energía eléctrica, textiles, indumentaria, electromecánica, gastronomía, programación o metal mecánica. Esas son todas las opciones que pueden elegir. Entonces ¿Por qué articulamos con FP o con una escuela técnica? Porque necesita el entorno formativo; necesitamos el taller, necesitamos el laboratorio, o lo que sea, de acuerdo a la orientación. Aquí está dirigido al universo vulnerado. No me gusta decir

vulnerable, digo *vulnerado*. Porque la gente es vulnerada por la falta de oportunidad, por el escenario, por las situaciones, a veces por los proyectos institucionales y las políticas de Estado, o las *no* políticas de Estado ¿no? la ausencia. Yo prefiero hablar no de vulnerables, sino de vulnerados.

Obviamente logran la certificación. Ayer hablábamos con el director ejecutivo del INET [Instituto Nacional de Educación Tecnológica], Gerardo Marquesini, que decía la “titulación”, porque el chico se lleva un título, que es el de bachillerato especializado. Así que nosotros no certificamos, titulamos. Titulamos con el título secundario, y además con la orientación; por eso el bachillerato es especializado. Obviamente te permite luego hacer estudios superiores...

Rosario: ¿Por qué se pensó en esa población?

Nora: Primero porque como sistema estamos convocados a pensar siempre en los vulnerados, y la verdad es que la pandemia si hay algo que permitió fue observar lo que ya sabíamos, con un detenimiento especial. No es que no sabíamos que había vulnerados, ni que había una población pobre e indigente, pero nos permitió observar con un lente mejor, para darnos cuenta de que *ese abandono podía ser no solamente por la pandemia*. Que podría haber sido también producto de que no elegiste, porque no pudiste, la escuela secundaria, porque no tuviste las herramientas ni sociales, ni materiales, ni culturales para elegirla. Te voy a contar algo muy interesante. Vos le preguntas a muchos chicos que van a la EPS ¿Vos, cómo llegaste hasta acá? Y te dicen “a mí me invitó un amigo”, “a mí me lo dijo un chico que vino”. Y han llegado, y la EPS nos ha permitido solucionar otras cuestiones, porque han llegado chicos en verdadera situación de calle, a quiénes otros chicos le han dicho “¿Por qué no venís a estudiar conmigo, y aprendés un oficio?”

Además, las comisiones de EPS están pensadas desde otra perspectiva, porque te cuento que tienen niveles, o sea, no tenés que hacer cuatro años, porque por ahí vos accedés al nivel antes y te titulás. No tenés un tiempo, no está anualizado, no tiene primero, segundo. No, no está pensado así, está pensado por niveles. Pero además de eso, son grupos pequeños, no más de 15 personas, y la mirada pedagógica es integral. No está fragmentado por materias, sino que vos trabajás con un equipo docente que te permite abordar desde otras perspectivas. Hay anécdotas muy interesantes y que nos ponen en alerta al resto del sistema. Por ejemplo, hay chicos que dicen “es muy linda esta escuela, porque acá me explican hasta que entendí”. Ah, bueno, a bárbaro, genial, pero nos pone en alerta. Quiere decir que en los otros niveles de la enseñanza no siempre te explican hasta que entendiste, por ejemplo. Otros dicen “está bárbaro, porque cuando somos menos yo puedo entender mejor”; eso también nos pone en alerta en los cursos numerosos, donde a veces el profesor los conoce a los pibes y a veces no los conoce, porque es tanta la cantidad. No para poner las tintas, no es para poner la responsabilidad en el docente, sino que el sistema

está pensado para tanta cantidad de alumnos que a veces ese profesor, que es taxi, que va de un lugar a otro, no tiene el conocimiento profundo que vos tenés cuando tenés un universo de 15 chicos, donde la enseñanza es prácticamente personalizada, ¿no? O sea que te permite enseñar desde otros modelos pedagógicos, mucho más cercanos al estudiante. Es una oferta que tiene otro pensamiento en la organización.

Rosario: Claro, y que constituye, a mi parecer, su corazón; su gran esencia está ahí. En ese sentido, quería consultarte también qué expectativas tienen en relación con cómo se va desarrollando el programa, e incluso en términos de esto que me comentas, de las alertas que se generan con respecto al sistema educativo en general.

Nora: Sí, yo creo que la EPS abrió una puerta; abrió una puerta que pone en debate muchos niveles de este sistema, por ejemplo, la secundaria tal cual está pensada. De hecho, por ejemplo, en este momento se está dando un debate por regiones educativas sobre el tema de la secundaria, de modelos pedagógicos, currículum. Me parece que pone en discusión estas cuestiones. Además, inició debates dentro del Consejo Federal. El Consejo Federal es un organismo que preside el ministro de Educación, y que está conformado por todos los ministros de Educación de todas las jurisdicciones. De hecho, la resolución que crea la EPS fue aprobada en ese ámbito—tiene resolución del Consejo Federal, que tiene carácter casi de ley. No es una ley, pero es una resolución federal que tiene ese peso. En ese Consejo Federal ya se empezaron a transitar a otros debates. Por ejemplo, si sería conveniente o no que la EPS comenzara con alumnos más jóvenes, no desde los 15, como una opción. Bueno, quiero decir que esto ha generado otros debates que todavía no tienen resolución, pero que es muy importante.

Rosario: En vistas al peso político-pedagógico que va teniendo este Programa, me parece prudente consultarte sobre los desafíos que van encontrando.

Nora: Bueno, pienso que el gran desafío es que se multiplique. Hemos comprobado la necesidad, y está dando respuesta a distintos colectivos, de distintos lugares; me parece que el gran desafío es multiplicarlo y seguir convocando. Cuando nosotros hablamos de comisiones, no son como las comisiones del FinEs, sino que son comisiones que se forman y que tienen una determinada característica, que son los chicos de esta edad, con una línea pedagógica, con una propuesta de integración curricular. Hay una serie de cuestiones que la hacen distinta, me parece que el gran desafío que tenemos por delante es multiplicarlo.

El otro desafío que tenemos por delante es profundizar todos los debates que esta nueva propuesta generó, primero porque estoy convencida de que el sistema educativo tiene que estar en debate permanente, que tiene que estar permanentemente haciendo autoevaluación de lo que da, cómo lo hace, cómo evoluciona. Y además porque el sistema educativo es prospectivo. No puede hacer anclajes solo en el pasado y en el presente, tiene que pensar en las generaciones futuras. Me parece

que nos atraviesa, y *hay algo que tiene la EPS, que en realidad debería ser... tiene que ser el corazón del sistema educativo: está atravesada por profundos actos de amor. Porque el amparo, el escuchar al otro, detenerse en el otro, dar la mano, es un profundo acto de amor y de compromiso.*

La educación es eso. Yo me acuerdo siempre de una frase de Paulo Freire que dice “la educación es un acto de amor, por ende un acto de valor”. Y siempre digo que después de tantos años me di cuenta que el amor es un acto de valentía. El amor comprometido, el que entrega, el que tiene pasión, el que tiene compromiso y convicción; ese es un gran acto de valentía. Y la verdad, si es un acto de valentía, es que aman los que se atreven. Y estoy convencida de que la EPS no solamente es revolucionaria, porque el amor es revolucionario, sino que además es muy atrevida, en los términos que promueve Freire. Es atrevida porque nos pone en debate, abre la puerta la oportunidad y nos convoca a un acto revolucionario.

Una vez vi un cartel enorme que decía: “la ternura es un acto revolucionario”, y yo creo, como en el amor, en el Estado que ampara, protege y que está atravesado por un amor así, revolucionario. Yo creo que la EPS tiene eso, en su corazón es revolución. No hay cosa más revolucionaria que amparar, proteger, escuchar y dar oportunidad me parece.

Rosario: Qué hermosa esta última reflexión, gracias. Antes de cerrar, me gustaría invitarte a compartir lo que quieras, tal vez algo que haya “quedado en el tintero”.

Nora: Mirá, hace muchos años alguien me preguntó qué es ser militante. Y lo que se me ocurrió en ese momento fue decir “aquel que lucha por lo que cree”. Yo estoy convencida de que luchar por lo que uno cree es una militancia y me parece que la EPS, junto con todos los niveles del sistema, son actos de militancia, ¿Por qué? Porque la militancia te compromete con esa entrega, la militancia es un modelo de vida. Vos sos militante en todo lo que hacés. “No, porque yo soy músico” sí, está bien, pero si vos sos un defensor de la música, vivís de eso, pasás tus penurias, tus éxitos, tus fracasos... vos sos un militante de lo que estás haciendo. Porque estás defendiendo un aspecto de la cultura. Las sociedades, por suerte y gracias a Dios, no se componen solamente de la Educación Técnico-Profesional; las sociedades se componen del conjunto: necesitamos músicos, poetas, pensadores, artistas plásticos, que nos llenen el alma, que nos den en otro sentido, en otra dimensión. Porque lo maravilloso del ser humano es esa dimensión. Entonces digo, la verdad es que en la cosmovisión que uno tiene, la militancia es central, es como una perspectiva de vida, ¿no? O sea, vos no le encontrarías otro sentido.

Entonces, yo creo que la EPS, además de ser revolucionaria, es la convocatoria a un profundo acto militante. Si tuviese que decir algo diría eso, que es una convocatoria, y además pone ... no sé si será la edad, pero como dice Jordi Sierra, y hago propias esas palabras, “Tengo dudas sistemáticas y certezas contingentes”.

Tengo certezas que a veces no son tan certeras. Antes, cuando era mucho más joven, tenía la estantería muy estructurada: esta es la certeza y esta la duda. Hoy te digo que mis dudas son sistemáticas, porque tengo muchas dudas todo el tiempo, por suerte—porque las dudas me hacen pensar y reflexionar, y cambiar pareceres y ser más flexible . Porque mi edad lo que tiene es que hay que empezar a romper estructuras, a pensar con otra cabeza y ser un poco más flexible. Pero sí tengo esas dudas sistemáticas, y tengo certezas contingentes. Me parece que el sistema hoy tiene que convocarnos a eso, a la flexibilidad en la rigidez, porque es profundamente rígido, pero tenemos que aportarle flexibilidad, porque el mundo nos convoca a tener otra visión más flexible. Y, al mismo tiempo, tanta inmediatez, porque todo es ahora; la guerra, lo que te pasan por televisión, todo es en tiempo real, y eso es un desafío complejo para los jóvenes. Yo viví otra época— se los comentaba el otro día a los compañeros y compañeros de mi agrupación. Yo viví la época donde la gente trabajaba en un mismo lugar durante 25 años o 30 años, y le daban una medallita, y tenía la seguridad de que trabajaba siempre en el mismo lugar, tenía garantía de eso. Hoy nada es seguro. Viste, como la canción nada es para siempre. Todo es cambiante. A mí eso me parece un desafío muy interesante.

Rosario: Muchísimas gracias por este rato compartido Nora.

Notas

¹ Profesora de enseñanza primaria con orientación preescolar; profesora de música; profesora de lengua y literatura. MG. en Ciencias Sociales. Docente en escuelas de gestión estatal y de gestión privada en los niveles Inicial, EGB, Polimodal, Adultos, Especial y Terciario, tanto de jurisdicción municipal, provincial y nacional. Actualmente Directora nacional de Educación, Trabajo y Producción del Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina

² Se han transcrito para esta publicación fragmentos de una conversación más extensa que también atendió al propósito de construir un relato sobre la experiencia Educación Secundaria Profesional en el marco de la investigación para una tesis de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP, Argentina.

³ Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria de Investigación como Estudiante Avanzada en la Universidad Nacional de Mar Del Plata. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación-UNMDP). robarniub@gmail.com

Revista
de **E***ducación*



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La *secundarización* de las universidades privadas en Argentina: formato escolar, edad y espacialidad en contexto de expansión de la educación superior

The High School Ethos in Private Universities in Argentina: Structure, Ages and Spatiality in a Context of Higher Education Expansion

Sebastián Gerardo Fuentes¹

Resumen

En el contexto de diversificación de la educación superior, el artículo analiza las estrategias que desarrollan las universidades privadas en Argentina para captar y sostener una matrícula específica y acompañar de modo personalizado las trayectorias de los estudiantes. El trabajo se basa en una etnografía realizada entre estudiantes de sectores medios altos y altos en Buenos Aires, continuada luego entre referentes de universidades privadas en Argentina. La *secundarización* del nivel superior caracteriza el despliegue de un cierto isomorfismo entre la escuela secundaria y la universidad, por medio de la continuación de condiciones espaciales-estéticas, la agrupación estudiantil y el movimiento etario-gradual en la cursada, el acompañamiento y tutoría de los estudiantes y la configuración de un tipo de autoridad pedagógica atravesada por la cercanía y la personalización—elementos del formato escolar de la escuela secundaria del sector privado adaptados a la educación superior.

Palabras clave: Educación Superior; universidades privadas; escuela secundaria

Summary

In the context of the diversification of higher education, the article analyzes the strategies developed by private universities in Argentina to attract and sustain a specific enrollment and to accompany students' trajectories in a personalized way. The work is based on an ethnography carried out among students from upper middle and high sectors in Buenos Aires, then continued among referents of private universities in Argentina. The adoption of secondary education culture by higher education implies the deployment of a certain isomorphism between high school and university, through the continuation of spatial-aesthetic conditions, student grouping and age-gradual movement in the course, the accompaniment and tutoring of students and the configuration of a type of pedagogical authority crossed by proximity and personalization—elements of the secondary school format in private institutions adapted to higher education.

Keywords: Higher Education; Private Universities; Secondary Education

Fecha de recepción: 2/03/2023
Fecha de evaluación: 2/06/2023
Fecha de evaluación: 2/06/2023
Fecha de aceptación: 22/06/2023

Introducción

La educación superior ha atravesado profundos cambios en su composición institucional, el financiamiento, el desarrollo de la oferta y la lectura de las demandas que hacen las instituciones, el sentido que adquiere lo público y lo privado, y el rol de las regulaciones políticas y de mercado. El derecho a la educación se instala como paradigma que regula las relaciones entre actores políticos, sistemas educativos y regulaciones nacionales y globales. La expansión acontece a pesar de marcadas diferencias nacionales y regionales (Brunner y Villalobos, 2014) por medio de la creación de instituciones privadas en la mayor parte de los casos, o de una combinación entre instituciones estatales y privadas, ya sea mediante la creación de nuevas sedes en localidades sin o con escasa oferta universitaria, o mediante la creación de nuevas universidades.

En la Argentina, las demandas de acceso y graduación se concentran en las universidades públicas, por el volumen de su matrícula, pero también conciernen al subconjunto de las universidades privadas (Fuentes, 2020), las cuales procesan nichos en función de producir ofertas específicas en sus áreas de formación, carreras, localizaciones territoriales y propuestas pedagógicas e institucionales que captan matrícula en contextos competitivos. Las universidades privadas (UU.PP.) consolidaron un subcampo específico pero diverso internamente, con la prohibición formal del lucro, en un proceso donde el crecimiento de la matrícula fue y sigue siendo gradual y no explica, como dice Chiroleu (2013), la complejidad de la expansión de la educación superior. Sin embargo, detenerse en la diversificación interna del sector universitario privado, en sus activas estrategias de desarrollo, puede brindar un mapa más preciso sobre las modulaciones institucionales específicas—la creación de modos de estar y desarrollar una trayectoria en una organización educativa destinada a la formación—que impactan en los grados de heterogeneidad del sistema educativo y posiblemente en la creación de modelos que luego se expanden e irradian en otros tipos de instituciones educativas.

La investigación sobre la expansión de la universidad y los procesos de privatización abordaron el papel de las regulaciones y la creación de mercados y cuasi mercados (Torres y Schugurensky, 2001; García de Fanelli, 2001; Barbosa, 2015; Rabossi, 2011; Verger, 2011, Gérard, 2021, entre otros), todos procesos vinculados a la transformación de las economías globales y nacionales a fines del siglo XX y en el marco de las tensiones instaladas por los procesos privatizadores fomentados desde el Estado, los bancos y agencias internacionales financieras, las regulaciones transnacionales (Verger, 2011), entre otros. En general, se observa que estas investigaciones avanzan en la comprensión de las condiciones y efectos de la privatización, aunque no tanto en relación con los vínculos que las instituciones educativas privadas establecen con su potencial matrícula. Para ello es necesario intersectar el campo

de estudios con aquellos que provienen de los estudios socioculturales de la edad, así como, dentro de la misma investigación educativa, con aquellos que avanzaron sobre el estudio de los cambios y límites del nivel secundario en su relación con la inclusión de los/as jóvenes.

Miradas más diacrónicas, que sitúen la importancia de las trayectorias y articulaciones entre nivel secundario y superior, y que ubiquen la relevancia del tiempo, el espacio y la edad en la construcción de la juventud universitaria son escasas. De alguna manera la investigación naturaliza que lo universitario se halla asociado a una producción cultural y “moderna”, como es la edad (joven, joven-adulto), y las preguntas que sobre ello se formulan están más marcadas por la inquietud generacional –la certeza de que se está frente a una generación que demanda y procesa de modo diferencial las propuestas pedagógicas e institucionales– antes que etaria. La universidad produce activamente la categoría joven, solo que en el actual contexto es posible plantear que las marcas de pasaje entre el nivel secundario y el nivel universitario están transformándose al tiempo que se transforma la institución universitaria y las regulaciones que gobiernan el paso de los estudiantes –mayormente jóvenes– por ellas².

En el nuevo milenio, la competencia por interpelar a jóvenes de distintos sectores sociales llevó a las UU.PP. a instalar modos de enseñanza y de organización pedagógica que ofrecieran una experiencia cualitativamente distinta a la de las grandes universidades públicas, y que respondieran, además, a un perfil generacional, sobre todo a uno que había atravesado la escolarización en el nivel primario y secundario en el sector privado–perfil cada vez más presente dada la permanencia y consolidación de la educación privada en nuestro sistema (Fuentes, 2018; Bottinelli, 2013). También buscaron interpelar a estudiantes de distintas trayectorias escolares y de sectores de clase, para los cuales la universidad pública representaba un espacio marcado por la masividad, la incertidumbre, la politización (Rabossi, 2011) –leída allí como una marca negativa– y la exigencia de la autonomía juvenil.

En este marco se inserta este artículo. Las estrategias que desarrollaron las universidades para la producción de su oferta se concentraron en una adaptación “cultural” a las nuevas generaciones de determinados perfiles de clase, y a un proceso social, cultural y propiamente educativo, como lo es la escolarización en el sector privado en los niveles obligatorios del sistema. Las UU.PP. buscaron interpelar y seguir participando en la producción de un determinado tipo de juventud, marcada por la moderna moratoria social (Margulis y Urresti, 1998; Chaves, 2010), pero en sintonía con requerimientos y modos más flexibles y al mismo tiempo más tutoriados para la normalización de la experiencia juvenil-universitaria.

La investigación en que se basa este artículo partió del supuesto de que las UU.PP. despliegan estrategias para asegurar la adhesión de los/as estudiantes a su

propuesta, la permanencia y graduación, y la experiencia de satisfacción en relación a la propuesta de enseñanza ofrecida, tanto en función de la relación servicio-cliente que es característica de instancias mercantilizadas, como a partir de una alianza entre familias y UU.PP –marca de origen del subsector privado desde su nacimiento a fines de los años 50, que muestra componentes morales (Fuentes, 2013).

El artículo presenta un análisis de la producción de la oferta institucional de las UU.PP. en la Argentina, visto tanto desde los actores responsables de producirla como desde la óptica de los/as estudiantes. El objetivo del trabajo es aportar al conocimiento de los procesos de expansión y democratización de la educación superior, abordando la diversificación institucional desde una mirada que identifique componentes organizacionales y transformaciones etarias e intergeneracionales, como respuestas a las nuevas demandas sociales, organizando la mirada sobre la educación superior en vínculo con el resto del sistema educativo: entender las transformaciones en la relación Universidad y Sociedad requiere mirar los cambios que experimentó el conjunto del sistema educativo.

La educación universitaria en la Argentina

La investigación sobre la expansión, masificación y democratización de la educación superior universitaria se centra, por lo general, en la identificación de dos fenómenos: el crecimiento del sector privado y/o del sector público, según las características de los sistemas educativos nacionales y sus cambios recientes, por un lado. Por el otro, en las problemáticas relativas a las barreras de acceso, las dificultades para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, el abandono y los desafíos que plantea la alfabetización académica y la socialización de jóvenes de distintos sectores sociales en un modelo institucional y pedagógico que no estuvo pensado para responder a la democratización, más allá del acceso irrestricto y la gratuidad que caracteriza a las universidades públicas argentinas (Ezcurra, 2005).

Los desafíos relativos a la mayor presión social para el ingreso de nuevos sectores sociales a la educación superior también incumbe a las UU.PP., no sólo por la hipótesis de fuga de los sectores privilegiados desde las instituciones públicas hacia el sector privado, sino, sobre todo, por la relación cada vez más particularizada que las instituciones universitarias buscan establecer con públicos específicos y cambiantes, adecuando su oferta, leyendo marcas de clase, ideológicas, etarias, territoriales, y otras más específicas, vinculadas a campos de saber y perfiles de egreso. Aunque las UU.PP. estén asociadas a una tradición más sectorial, ligada a determinados grupos sociales –como el catolicismo en los años 60, determinados sectores liberales en los 70 y en los 90– y a operaciones de selección social y académica de sus estudiantes –las universidades de elite y/o “excelencia”–, el crecimiento del sistema y los posicionamientos de mercado hacen que las UU.PP. lean demandas y posibilidades

de crecimiento vía matrícula estudiantil en cada contexto temporal y espacial. Su financiamiento en la Argentina depende casi exclusivamente de los aranceles que pagan sus estudiantes, y sólo en algunos casos las estrategias de *fundraising* logran tener un cierto peso en su presupuesto.

Las UU.PP, cada una con su propio perfil institucional y de clase, despliegan una política territorial y comunicacional para conocer y alcanzar a sus potenciales estudiantes. Desde la clásica orientación vocacional ofrecida a estudiantes secundarios, al vínculo institucionalizado con escuelas secundarias privadas por medio de redes y convenios que facilitan la articulación para el ingreso de estudiantes y la formación de los/as docente de las escuelas, hasta, más recientemente estudios de mercado, *focus groups* con ingresantes, e incluso el análisis de las redes sociales de las instituciones, configuran un conjunto de estrategias que las UU.PP despliegan para la captación de los intereses de los/as estudiantes. Estas estrategias se concentran en las dinámicas relativas al ingreso y la permanencia de los/as estudiantes, problemáticas que no son exclusivas –como a veces se cree– de las universidades públicas.

En la Argentina, hasta los primeros años de la década del 90, las UU.PP totalizaban una veintena de instituciones y respondían a perfiles específicos: católicas, por un lado, y liberales, por el otro; se concentraban en las ciudades capitales, en la formación de profesiones liberales tradicionales y atraían a sectores de clase más o menos definidos, por lo general de medios hacia arriba. Las universidades nacionales reunían un público pluri-clasista, con el claro predominio de sectores medios. En esa década, se produce una intensa creación y autorización de instituciones privadas, pero también de instituciones públicas nacionales que reconfiguran el mapa de oferta: aparecen las UU.PP asociadas a sectores altos como nichos específicos, urbanos, para jóvenes de sectores trabajadores, medios-bajos, y las nuevas universidades nacionales que buscaban interpelar, básicamente, a los jóvenes de familias no universitarias, por lo general de sectores medios bajos o bajos. La creación de numerosas universidades públicas en lo que se denomina el conurbano bonaerense ressignifica también el imaginario pluri-clasista de las universidades públicas: su inserción en territorios cercanos a los barrios populares y medios-bajos modificó el lugar de la universidad pública como era concebida hasta entonces—un bien de acceso formal universal, pero lejano en términos espaciales y simbólicos, distante de las posibilidades de apropiación cultural de los sectores sin tradición universitaria. Su expansión en un momento se explicaba más en términos de los campos disciplinares de las carreras que ofrecían, más vinculadas a las ciencias humanas y sociales (Plotkin, 2002; Cosentino de Cohen, 2003; Rabossi, 2011), proceso que según dan cuenta estas investigaciones fue mutando en los últimos años, dada la circulación de profesores entre universidades públicas y privadas, la creación y expansión de carreras de medicina en el sector privado, entre otras modificaciones. En las UU.PP. también se heterogeneizó la matrícula, en términos de las carreras ofrecidas y de

los orígenes sociales de los estudiantes, ampliándose claramente hacia perfiles de élite tanto como sectores medios bajos en universidades que despliegan pequeñas sedes en distintos puntos de las ciudades (Fuentes, 2022).

La expectativa social y de los mismos estudiantes sobre el ingreso y la graduación acontece a partir de mayores ingresos de estudiantes primera generación de universitarios a la educación superior (Ezcurra, 2005). Lo que los estudios identifican, con distintas categorías analíticas, es la mayor asociación entre perfiles institucionales, por un lado, y niveles de ingreso, “valores” de clase y estilos de vida. La expansión del sistema universitario acontece a partir de esta diversificación de clase (Fuentes, 2017). A ello se suman en los últimos años otras dimensiones, como la diversificación disciplinar y territorial que distintos estudios han identificado en Argentina y en otros países de la región (Fuentes, 2020; Rama y Cevallos, 2016), así como la creciente presencia de la educación virtual/a distancia desplegada por buena parte de este tipo de instituciones³.

En los años 2000, mientras tanto, ese campo no solo no dejó de diversificarse, sino que se profundizó: se crearon nuevas universidades públicas, sobre todo, y más aún en el mismo conurbano bonaerense, y se destinaron ingentes recursos para la expansión de la red de universidades públicas existentes, sobre todo entre los años de los tres gobiernos kirchneristas. Las UU.PP, mientras tanto, continuaron creciendo, pero a un ritmo claramente menor, y más desconcentrado en términos regionales. Para 2020, la matrícula se encontraba en su mayoría en el sector estatal, que reúne al 81% de la matrícula (1.872.591 estudiantes), teniendo en cuenta el pregrado y grado (Departamento de Información Universitaria, 2020). El sector privado concentra al 19 % de la matrícula (445.664 estudiantes)⁴, siendo que posee casi las mismas dimensiones de oferta institucional que el sector estatal. La oferta institucional está conformada en 2020 por 133 instituciones, de las cuales 67 (el 50%) son universidades estatales, y 65 (el 49%) universidades privadas (1 Universidad Internacional completa el campo)⁵. La diversificación institucional conlleva una distribución desigual: la mayor presencia del sector privado está en la oferta—son más instituciones con menor cantidad de estudiantes.

Estudio etnográfico en la educación superior: itinerario metodológico

En 2011 me aboqué al estudio etnográfico de la experiencia universitaria de jóvenes de sectores medios altos y altos de Buenos Aires, estudiantes de una universidad privada católica (Universidad Católica Argentina, UCA), y estudiantes de estos sectores sociales que concurrían a universidades públicas como la Universidad de Buenos Aires (UBA) o a otras privadas con distintos perfiles—antiguas como la Universidad del Salvador (USAL) o más recientes, como la Universidad Austral. El estudio etnográfico en educación permite reconstruir relaciones cotidianas, prácticas

usuales en la experiencia estudiantil y juvenil dentro y fuera de las universidades, es decir, captar lo que sucede en las experiencias formativas más allá de las instituciones a ello destinadas (Neufeld, 2000; Gessaghi, 2016).

La investigación etnográfica finalizó en 2015, e incluyó, además de la participación y observación en la vida cotidiana de estudiantes, la realización de 53 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, responsables de gestión universitaria y de instituciones sociales destinadas a universitarios (clubes), profesores, y otros miembros adultos de las familias de los estudiantes (padres/madres/hermanos). Las entrevistas buscaron identificar aspectos nodales de la experiencia universitaria y la trayectoria de las familias, que en su mayoría constituían segunda, tercera o cuarta generación de universitarios. La unidad de análisis principal la constituyó la experiencia universitaria de jóvenes de sectores privilegiados, y la secundaria las propuestas de las instituciones universitarias y de sociabilidad juvenil.

El recorrido analítico me llevó a continuar la indagación en una nueva investigación⁶ que involucraba un análisis más exhaustivo sobre las políticas de desarrollo de la oferta académica de UU.PP ubicadas en ciudades capitales ciudades intermedias en distintas regiones de la Argentina, con el desarrollo de entrevistas a responsables de oferta universitaria en sedes centrales y no centrales de estas instituciones, y de material documental. La unidad de análisis fue la oferta de grado de las UU.PP en su relación territorial-regional. El trabajo de campo, consistente en relevamiento documental de la oferta institucional de las UU.PP. a nivel nacional y regional (Mercosur), el procesamiento de datos secundarios relativos a matrícula, y entrevistas a responsables de la oferta universitaria de universidades ubicadas en grandes centros urbanos y ciudades intermedias fue realizado en 2019.

En este artículo me baso en la investigación etnográfica realizada con y entre estudiantes de sectores medios-altos y altos de Buenos Aires, complementando con datos provenientes de la segunda investigación, a los fines de contextualizar e indicar un proceso social más amplio en torno a la transformación en los modos en que se organiza la “cursada” y la enseñanza en la universidad en contextos de alta diversificación institucional.

La permanencia prolongada en el campo me permitió formularme una serie de preguntas que este artículo busca responder. Los jóvenes entre quienes hacía mi trabajo de campo, en la segunda década de los 2000, presentaban una novedad generacional: habían recorrido su trayectoria educativa en el sector privado⁷, fenómeno que no estaba presente en sus padres/madres. Desde el nivel inicial hasta el universitario de grado y a veces de posgrado, realizan su recorrido formativo en instituciones del sector privado. ¿Qué hacen las universidades privadas que atienden a estos sectores sociales? ¿Cómo construyen su oferta, a sabiendas de que compiten entre ellas y con propuestas de relevancia y prestigio en las universidades públicas?

¿Qué modificaciones organizacionales realizan -qué formato escolar proponen- para interpelar y retener a la matrícula de la cual dependen, tanto para su funcionamiento como para su diferenciación? ¿Qué otros fenómenos intergeneracionales o etarios permiten explicar posibles cambios en la organización político-pedagógica de la enseñanza?

La experiencia previa de escolarización e incluso los problemas que presenta la universalización de la escuela secundaria constituyen un locus teórico donde situar las preguntas relativas al nivel universitario.

La secundarización como selección en el privilegio: espacio y estética para trayectorias en el sector privado

En la Argentina, la matrícula del nivel secundario crece sin cesar desde la década del 90. En 1980, la tasa neta de matrícula para nivel secundario era del 42,2%; en 1991, del 59,3%; en 2001, del 71,5%; y en 2010, del 82,2% (Almeida, Giovine, Alves, Ziegler, 2017). A mediados de la primera década de los 2000 se sanciona la obligatoriedad del nivel secundario (Ley N° 26.206 de 2006) y se despliegan una serie de políticas que buscaron ampliar la inclusión educativa y mejorar los niveles de graduación. Se establecieron modificaciones a los regímenes de evaluación, las prácticas de enseñanza, la creación de modalidades, programas e instituciones que tendieran a generar mayor retención, entre otras iniciativas (Steinberg, Tiramonti, Ziegler, 2019). El diagnóstico común apuntó a modificar los mecanismos de exclusión y la naturalización del dispositivo de selección social que representó la escuela secundaria históricamente concebida para la educación de las elites, generando programas de refuerzo de la escolarización o alternativas al formato escolar convencional⁸.

La demanda de mayor inclusión que atravesó al nivel secundario también se hizo presente en las universidades, específicamente en las instituciones privadas, que leen este proceso desde la relación de consumo que se establece con su estudiantado actual y potencial. Hay una ilegitimidad de la exclusión como modo de selección que atravesó primero al nivel secundario, y que desde hace pocos años se hace presente también en las Universidades, en pos de las demandas globales y locales por mayor acceso a educación de calidad durante toda la vida, y la activa movilización de actores universitarios públicos y políticos, redes de universidades y organizaciones sociales que plantean la educación superior como derecho. Esa ilegitimidad de la exclusión no se contradice con el carácter selectivo o el perfil de “élite” presente en muchas de ellas, que convive con políticas de “inclusión” mediante la figura del becario (Dallaglio, 2021).

Su contracara, la legitimidad de la exclusión, es una condición para la instalación de políticas de selección y para la construcción de los privilegios sociales. Sin embargo, no todas las instituciones educativas la plantean en términos explícitos. En

una sociedad igualitarista como la Argentina, que impugna privilegios y jerarquías, aunque conviva con ellas, detentar prestigios se hace legítimo en función de matrices vinculadas al esfuerzo, el trabajo, el mérito, entre otros marcos discursivos que dan sentido a las relaciones sociales desiguales (Fuentes et al., 2016). Además de las políticas de becas de estudiantes provenientes de sectores de menores ingresos, en las universidades de élite o que atienden a sectores medios altos se implementan estrategias para responder a un imaginario que cuestiona elitismos explícitos e injustificados. Una tensión se hace presente entre seleccionar un perfil de estudiante -y conservar algo de la selectividad como marca de distinción- y al mismo tiempo presentarse como una institución preocupada por la situación y la trayectoria de los/as estudiantes.

El nivel de crecimiento de la educación privada en el nivel secundario se mantuvo relativamente estable en las últimas décadas. De acuerdo a los datos sistematizados por Bottinelli (2013) el nivel en que más se incrementó la participación del sector privado desde la década del 90 hasta 2010 fue el superior (educación universitaria y no universitaria). Específicamente la matrícula universitaria privada pasó del 15,4% en 1998 (primer año en que se tienen datos sistemáticos para universidades) al 20,5% en 2010 y al 19% en 2020 (Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, 2020), mientras que en 1998 en el nivel secundario el 27,1% de los estudiantes estaban en el sector privado, para elevarse al 27,8% en 2010 y al 28% en 2021 (según datos del Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos, Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación). Estos datos no implican que existan trayectorias lineales en un mismo sector de gestión, pero la investigación al respecto señala que en las familias de clase media alta y alta la trayectoria en el sector privado se extiende (Fuentes, 2017), y que las UU.PP se expanden por nichos en distintos sectores sociales (Chiroleu, 2013). Visto desde la perspectiva de las familias y jóvenes de sectores medios altos y altos, a la naturalización de la educación secundaria y universitaria en la historia del grupo familiar se le adiciona la justificación de una elección universitaria anclada en la experiencia escolar que también es una experiencia estética y espacial. Las UU.PP. interpelan a los jóvenes de sectores medios a altos nietos o bisnietos de universitarios, instalando una experiencia estética que busca captar y sostener la matrícula naturalizando la condición selecta construida en la trayectoria previa de estos estudiantes (Fuentes, 2017; Fuentes et al., 2018).

En los procesos decisorios de universidades y carreras, los/as jóvenes deben justificar frente a un público las razones de su decisión: sus familias, amigos, profesores del colegio secundario, sus parientes cercanos, sus compañeros de club, entre otros (Núñez, Santos Sharpe y Dallaglio, 2022; Fuentes, 2022). La elección escolar/universitaria es una performance. Cuando se trata de UU.PP, al menos en Buenos Aires, esa decisión se construye en base a la no elección de la Universidad

de Buenos Aires (UBA). Se trata de la universidad a la que probablemente fueron padres, madres, tíos/as, abuelos, o a la que asisten amigos o primos, como opción ya instalada, y frente a la cual es necesario construir justificaciones que den sentido a su rechazo.

Las valoraciones sobre las instituciones universitarias son construidas relacionamente. En las entrevistas con estudiantes que eligieron UU.PP, se valora el espacio agradable y confortable que allí experimentan. Es una marca que se repite en entrevistas con estudiantes de otros sectores sociales menos privilegiados que asisten a Universidades públicas en el conurbano que cuentan con edificios e instalaciones nuevas, suficientes y “lindas”, frente a una universidad pública (UBA) atravesada por aulas abarrotadas de estudiantes, con escenas relatadas en donde el asiento es el piso, pasillos llenos de cartelera de los partidos políticos, edificios viejos con escaso mantenimiento, y una configuración espacial de institución masiva⁹, con grandes volúmenes de personas moviéndose cotidianamente. También se valora por contraste la estética verde de muchas UU.PP., que cuentan con campus en la periferia de la región metropolitana.

Esta valoración del “verde” posee un continuum con su experiencia cotidiana habitacional: muchos de ellos/as viven en la zona norte de Buenos Aires, caracterizada por su lógica urbana residencial (casas con patios, jardines, piletas, plazas) y/o en barrios cerrados, donde el espacio abierto verde cobra mayores dimensiones. El continuum se profundiza en relación a su experiencia espacial en las escuelas secundarias privadas a las que concurren. Aulas y cómodos pasillos, limpieza constante, edificios nuevos, o viejos, pero restaurados y mantenidos cuando las tradicionales instituciones secundarias capitalizan su experiencia pedagógica y material-parque y verde, grandes canchas de fútbol, rugby, hockey, comedores vidriados y vistosos.

El continuum de la experiencia estética de privilegio prolonga la trayectoria escolar previa, sobre todo en estudiantes de sectores privilegiados. En sus relatos, la valoración positiva que hacen de la universidad se ancla en una experiencia espacial y temporal que les otorga un aire familiar, un espacio tan cercano que semeja la intimidad del parentesco. Ese *aire de familia*, la sensación de estar en un espacio propio, remite a un estar estético, una percepción sobre el espacio físico que reciben con agrado: aulas “cómodas”, espaciales, frecuentemente con vistas a algún espacio exterior, y en la que el número de estudiantes no es lo suficientemente alto como para desconocer completamente a un compañero/a de estudios, tal como aconteció en las escuelas secundarias privadas donde se escolarizaron. Se amortigua así la exogamia propia de los espacios públicos (Pierella, 2014) que hubiera acontecido en caso de ir a una universidad pública. El modelo espacial-estético que configuró su experiencia en el nivel secundario previo se expande hacia el nivel universitario, en una política material y estética que las UU.PP. activamente producen.

La Universidad se secundariza en un continuum estético con el nivel educativo anterior que contribuye a la naturalización de la experiencia del privilegio. En este punto entiendo por secundarización un proceso específicamente privado: la continuación de la experiencia en un determinado tipo de escuelas secundarias que han podido hacer del espacio y la infraestructura un capital diferencial, y que, visto de modo sistémico, sólo se comprende en el marco de la fragmentación del sistema y de la persistencia de la asociación entre lo público/estatal y lo “descuidado” como una marca política y de financiamiento del sistema educativo en su conjunto. Es una secundarización de determinado sector de clase, y de una experiencia espacial selectiva que se prolonga hacia la universidad.

La secundarización vía el formato escolar

La educación secundaria se configuró en su origen como instancia propedéutica para los estudios superiores (Durkheim, 1982). Durante su expansión global, conservó esta marca de distinción, que socializaba a un grupo de elegidos en torno a las posibilidades de acceso a la universidad, o posiciones letradas en los Estados y otras instituciones sociales y económicas. Si bien las funciones dominantes asignadas en cada época a la escuela media han ido variando en cada contexto en función de la expansión, la restricción o democratización del nivel, ésta mantuvo una propuesta caracterizada por un tipo de relación con el saber, un modo de organizar el trabajo de enseñanza y una serie de regulaciones sobre los sujetos de la enseñanza, institucionalizados en un formato escolar que naturalizaba las condiciones de clase y etarias de sus integrantes, suponía y construía homogeneidades etarias y relaciones con la “cultura” en el proceso de escolarización. La categoría formato escolar resulta propicia para caracterizar ese conjunto de regulaciones ya que vincula: naturalización de la edad cronológico-biológica con grados escolares en la formación de grupos y en su movimiento a lo largo del sistema, una organización curricular disciplinaria que supone experticia para vincularse fragmentariamente con el conocimiento, y promoción (esperada) de la totalidad del curso¹⁰. Todo ello supone además el empleo de ciertas pautas de disciplinamiento para ubicar a los sujetos en la relación pedagógica (Grupo Viernes, 2008; Ziegler y Nobile, 2014).

El formato escolar de la escuela secundaria convencional se constituía en una propuesta homogénea construida sobre la base de un tipo de relación pedagógica –basada en la evaluación del mérito, en la fragmentación de los aprendizajes propuestos, en la efectividad de su recorrido selectivo– que se organizaba en función de distancias: entre docentes y estudiantes –que debía ser sostenida, dada la desigualdad en la posesión del saber, y de modo más naturalizado, en la diferencia etaria; y entre estudiantes y el conocimiento, distancia epistemológica entre conocimiento y experiencia vital del joven, las marcas propias de la cultura letrada (Dussel, 1997).

Ambos tipos de distancias, configuradoras de la relación pedagógica, entraron en tensión en las últimas décadas, siendo revisitadas en nuevas propuestas escolares (Montes y Ziegler, 2010; Nobile, 2012) que buscaron modificar algunos elementos del formato, para responder tanto a transformaciones culturales y generacionales, como a las dinámicas de clase y las demandas vinculadas a la universalización y el derecho a la educación. De esta manera se fueron generando nuevos formatos escolares para los jóvenes de los grupos sociales que eran expulsados o no podían responder a la propuesta tradicional. Esto significó un proceso de incorporación segregada a la escuela secundaria (Tiramonti, 2011), mecanismo que instala la tensión entre lo común y lo particular, la igualación y la selección en los procesos de democratización del bien educativo. Estas instancias¹¹ buscan modificar el formato de la escuela media, que no obstante siguió conservando elementos, organizaciones o dispositivos excluyentes en su modelo masivo.

Estas marcas organizativas, que naturalizan y homogeneizan a los sujetos en términos etarios, se hacen cada vez más presentes en la educación superior universitaria. Si bien no es un fenómeno novedoso, dada la organización y secuenciación en años de cursado propio de las carreras universitarias y el supuesto cultural que asocia juventud con universidad (Fuentes, 2019), es posible identificar regulaciones y modos organizacionales del formato escolar de la secundaria reapropiados para la experiencia universitaria.

En las UU.PP. que atienden a sectores de clase media alta y alta, la organización de la enseñanza se produce por lo general en grupos pequeños que asisten juntos a clase en las distintas materias. Aunque puedan existir distintos turnos –sobre todo en las instituciones más grandes, que pueden llegar a tener una población estudiantil de casi 20.000 estudiantes– el modelo de cursado en buena parte de sus carreras es “escolar” –y así lo dicen responsables de gestión universitaria, secretarios académicos o coordinadores de carrera. Con el mismo grupo se cursan las mismas materias cuatrimestrales o anuales, separadas –en la organización temporal cotidiana– en pausas, “recreos” en los que todos lo que cursan en ese turno salen al parque, se distienden un rato, y vuelven a ingresar a la clase de la siguiente asignatura.

La experiencia de cursada en las universidades públicas que reciben a un público socialmente más diverso y están marcadas por un mayor volumen en su matrícula (Departamento de Información Universitaria, 2018) está signada por la múltiple oferta de cátedras y turnos y por una expectativa en torno a la autonomía individual del estudiante –con los problemas de abandono por falta de soportes institucionales que ello implica. En las universidades públicas de mayor tamaño, un estudiante puede elegir cursar una materia a la mañana, luego otra a la tarde, luego otra a la noche¹², o simplemente estar obligado a ello dado por su condición de trabajador (Carli, 2012) y por las distancias y trayectos urbanos que es necesario afrontar para asistir a clase,

entre otros condicionantes. En esa experiencia universitaria sostener la grupalidad constituye más una estrategia y un desafío, para los estudiantes, que una marca de la organización pedagógico-institucional de la universidad. Esta construcción de la trayectoria más individualizada y supuestamente autónoma en las universidades públicas –dada por su masividad– se colectiviza en las universidades privadas.

Durante el trabajo etnográfico en la UCA, y luego en las visitas y observaciones en universidades privadas de sectores medios altos en Mendoza, Córdoba y Salta, fue posible identificar una organización de la enseñanza en función de los grupos y no tanto del estudiante individual. Como me relataba un estudiante de ingeniería agropecuaria de la UCA: “esto es más o menos como el secundario, es el mismo grupo todo el tiempo, incluso te conocés con los de otras secciones o los que están en tercero o cuarto año”. Nuestra conversación acontecía en un “recreo” durante toda una mañana de clases, sentados junto a sus compañeros/as en el verde césped del parque de la sede que la UCA tenía en el barrio de Colegiales, en la Ciudad de Buenos Aires. Al rato todos/as ingresarían juntos/as a clases, y, según las mismas autoridades consultadas, ello era así durante los “primeros tres o cuatro años” de la carrera. Recién en el último año era posible que el grupo se disgregara, porque adquirirían distintos ritmos en su desarrollo académico o se insertaban en empresas internacionales o del grupo familiar. Cursar juntos/as, como en el secundario, por años o grados, constituye la propuesta de formato universitario desplegada por muchas UU.PP. Un modo de captar y sostener matrícula.

Se amplía el mecanismo de selección, se refuerza la experiencia escolar previa que ya comportaba una experiencia selecta, un educar en el privilegio (Ziegler et al., 2018). Se la confirma como la experiencia y el formato que funciona, es decir, posee una efectividad. No obstante, hay modificaciones: si la universidad se hiciera fama de expulsora, los/as jóvenes no llegarían a ella, tampoco la elegirían, por el riesgo de quedar en esa situación. La idea de una educación personalizada, decía un docente de la UCA, pensando en el “alumno”, en “cada alumno”, hace coincidir una cierta perspectiva pedagógica, un ideario institucional, pero sobre todo una política institucional basada en la retención.

Ahora, si la escuela secundaria argentina fue históricamente expulsora y selectora, ¿cómo es que los elementos de su formato, extendidos al siguiente nivel educativo, “sirven” para generar estrategias de retención? Quienes terminan el nivel secundario, son, justamente, quienes lo han logrado con éxito, es decir, han incorporado y sorteado los modos de organización de la enseñanza. Son producto de la selección misma. Y se trata, en muchas de estas escuelas, de una experiencia no tan expulsora–escuelas privadas que en muchos casos tendieron a la personalización de los vínculos, tal como lo señalan Ziegler y Nobile (2014) a propósito de las experiencias escolares de jóvenes de sectores privilegiados y de sectores excluidos. La cuestión

allí es que la autonomía que gradual y culturalmente se espera de los/as jóvenes entre fines del secundario y la vida universitaria no resulta ser tal, y los dispositivos escolares y universitarios de acompañamiento para evitar el abandono se destacan así por su persistencia y expansión. Allí está la lectura que los responsables de gestión universitaria de las instituciones privadas realizan: ofrecer una secuencia temporal y grupal, una experiencia estudiantil que los/as jóvenes encuentren familiar, que hayan recorrido, aún a riesgo de postergar la expectativa cultural de la autonomía juvenil, aquella donde la persona joven no dependía de una organización escolar para hacer desplegar una identidad universitaria.

Un isomorfismo entre universidad y educación secundaria se va configurando en la adopción gradual del formato escolar de la escuela secundaria moderna, aún con los cuestionamientos que recibe y las modificaciones que intenta en esta última. El formato escolar se expande al nivel universitario con sus marcas, sus problemas y con sus resoluciones parciales—las que buscan disminuir el abandono creando ortopedias (Arroyo y Poliak, 2011) que atenúen su efecto expulsor sin modificar estructuralmente la producción de la exclusión. Pero estas cobran sentido y pregnancia porque trabajan sobre experiencias escolares previas, modos de regulación del tiempo y la grupalidad ya conocidos. En este contexto algunas UU.PP identifican y desarrollan una activa política de captación en base a este aire de familia, que ya no es solo social—como han señalado otras investigaciones (Fuentes, 2017)— sino sobre todo espacial y temporal, con un formato que naturaliza condiciones etarias y produce un grupo “como si fuera el secundario” —decía un joven estudiante de ingeniería de la UCA.

La autoridad pedagógica y el formato en tensión: atraer o expulsar

La experiencia de secundarización se percibe en función de las condiciones antedichas, que contribuyen a crear ese clima “familiar” del que hablan entrevistados/as de las UU.PP. Si bien los relatos y las experiencias narradas son disímiles, se encuentra como punto en común la experiencia de comunicación “directa” entre profesores y estudiantes, la conformación de grupos pequeños, que varían entre 15 y 35 estudiantes—dependiente de las carreras y el turno. Todo ello recrea la experiencia que tuvieron en las secundarias privadas de las que egresaron. La misma cercanía en relación al clima general se plantea en relación a los profesores. La posibilidad de contar con mecanismos de comunicación que identifican como “directos” no es homogénea, pero sí extendida, y se materializa en un discurso propio de la gestión y dirección de algunas instituciones que, como me decían, “bajan línea” o buscan reclutar docentes que estén dispuestos a establecer una relación cercana con los/as estudiantes. Esa cercanía se predica sobre todo en dos aspectos: el primero es la disponibilidad para resolver dudas y dificultades de estudiantes individuales; el

segundo es la preocupación por los aprendizajes, es decir, por el resultado en los exámenes de los/as estudiantes.

Estas marcas y condiciones no son exclusivas de las UU.PP. y se hallan presentes en el trabajo de campo realizado entre estudiantes de universidades públicas. Se habla desde un discurso sobre la educación universitaria que cuestiona sus prácticas elitistas, la distancia profesor-estudiante como signo de excelencia académica, o el “dejar ser” que implica una concepción liberal de estudiante –que realice su propio recorrido y su propio esfuerzo sin tutela adulta e institucional– como política instalada en la relación entre estudiantes y profesorado¹³.

No obstante, se hallan dificultades, que son más claras en las UU.PP., más antiguas, que desarrollaron desde los años 60 y 70 estructuras de cátedra –en sintonía con la organización prevalente en las universidades nacionales. En relación al problema de investigación aquí analizado, la organización de la cátedra no representa por sí misma una barrera en el establecimiento de relaciones de confianza y cercanía entre profesores/as y estudiantes, pero la asociación entre cátedras y titulares hace a la construcción del prestigio de la institución –por el perfil profesional, académico y/o público de esas figuras– como de los mismos profesores/as y de los equipos de cátedra y/o auxiliares que los rodean.

En el trabajo de campo me encontré con experiencias relatadas por estudiantes que identificaban a las cátedras y docentes más “emblemáticos” de las carreras, como aquellas donde la distancia primaba, y consiguientemente, una cierta despreocupación por el devenir de los/as estudiantes. En algunas UU.PP. hallé también esa preocupación por parte de responsables de gestión. En todos ellos, se trata de lograr formas de autoridad que tengan en cuenta el recorrido previo en el nivel secundario. Como dice Pierella (2014), las formas de autoridad en la universidad se configuran también en función de la trayectoria previa, en las relaciones con la familia y los referentes escolares, marcadas por el cuidado, la contención y el reconocimiento. Los responsables de gestión tienen en cuenta esa historia previa, y buscan modificaciones en el cuerpo docente para que la experiencia sea de cierta continuidad en el vínculo pedagógico que se despliega en la universidad. El prestigio tradicionalmente construido en función del encumbramiento de determinados docentes en una carrera y universidad constituye un polo de atracción, pero si esos mismos prestigios desarrollan la enseñanza en las mismas condiciones de distancia –que fundamentan esos modos de construir la autoridad pedagógica–, se configura un proceso ambiguo, en el sentido de que atrae matrícula y sostiene prestigios, pero dificulta el desarrollo de la trayectoria académica de estudiantes. Frente a ello, las universidades desarrollan diversas estrategias que buscan modificar esa relación. Trabajan con dispositivos de capacitación y/o formación pedagógica, centrados en el uso de tecnologías para la enseñanza o en actualización didáctica sobre enseñanza y sobre las transformacio-

nes socioculturales de las “nuevas generaciones”. Persiguen modificaciones en el imaginario docente sobre los sujetos de la enseñanza en la universidad¹⁴.

De modo análogo a como se lo considera en la educación secundaria, la universidad está atravesada por el problema de un modelo excluyente y selectivo, y una propuesta que busca ampliar públicos –sea por democratización y/o por privatización en el contexto actual. El mismo formato la enfrenta al desafío de lograr la retención de estudiantes (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020). La secundarización es una respuesta a ello, porque las estrategias y propuestas destinadas a la modificación del formato escolar o a la capacidad de contención e inclusión de la escuela secundaria tradicional fueron ubicadas, entre otras variables, en la dimensión de la cercanía, acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes en el nivel.

La configuración de la autoridad pedagógica constituye un eje relevante que las universidades buscan modificar en años recientes. El desarrollo de un perfil más próximo con la experiencia del estudiante tiene como modelo la relación que muchos de estos jóvenes construyen con sus profesores del nivel secundario: en grupos reducidos, docentes que se repiten en distintas materias/asignaturas, con mayores frecuencias semanales, y, sobre todo, con un seguimiento de la situación de aprendizaje. Esta expectativa institucional tiene, junto con las otras dimensiones analizadas, una tensión en torno a cómo se piensa el sujeto joven como sujeto pedagógico en las UU.PP.

Experiencia universitaria *versus* experiencia juvenil: el formato y la edad

Además de la modificación en la posición de la autoridad y de las relaciones pedagógicas, las UU.PP. desarrollan tutorías para los ingresantes durante los primeros años de cursado; otras implementan programas de tutores pares, donde estudiantes avanzados acompañan a estudiantes noveles. Implementan dispositivos de seguimiento que los estudiantes ya experimentaron en su trayectoria educativa previa en la escuela secundaria. Sin embargo, la tensión se instala en un componente fundamental del formato escolar: la naturalización de las edades cronológico-biológica con la del grado o año escolar/universitario¹⁵, que normaliza una franja etaria con determinados atributos relativos a las condiciones educativas.

En una ocasión estaba esperando a un joven estudiante de la UCA para continuar dialogando sobre su experiencia universitaria. Habíamos acordado que nos encontraríamos en determinada hora, pero se atrasó un buen rato. Finalmente, lo veo aparecer saliendo de la oficina de una profesora tutora de la carrera, que estaba en el mismo pasillo donde lo esperaba. Viendo un constante entrar y salir de estudiantes de esa oficina, pude identificar que el dispositivo tutorial de “seguimiento” de estudiantes con “dificultades”, que muchos de ellos tenían en sus escuelas secundarias, continuaba en la universidad. Bruno, el joven en cuestión, agradecía por ese espacio porque

le costaban algunas materias, y con la ayuda de esa profesora podía organizar sus estudios, como le había pasado en su colegio. La experiencia de que “se preocupan por cómo te va”, decía Bruno, le recordaba al seguimiento de preceptores, tutores, y equipos de gabinete psicopedagógico de la escuela secundaria privada de la que egresó. La dificultad para sostener una autonomía esperada se salva continuando con dispositivos ortopédicos propios del formato escolar de la secundaria (Arroyo y Poliak, 2011). Estas estrategias están dadas por una relación docente-alumno que posibilita un seguimiento y por una condición económica de la misma universidad que, como todas, se nutre exclusivamente de las cuotas mensuales que abonan los estudiantes. Los posibles abandonos que enfrentan constituyen tanto un problema pedagógico¹⁶ como económico.

En el caso de estudiantes que eligen las carreras más masivas del sistema universitario (como abogacía o ciencias económicas) se construye una percepción en donde “te das cuenta que no sos un número” —en alusión a lo que sucede o sucedería en esas carreras en las grandes universidades públicas. Al mismo tiempo que se percibe una grupalidad que recrea un ambiente de mutuo conocimiento, se valora como positivo la identificación de quién es cada uno por parte del cuerpo docente, coordinadores de carreras, del personal administrativo, etc. La experiencia de un ambiente familiar, la percepción de que los docentes o algunos docentes se “preocupan” por la trayectoria académica, produce tensiones entre la experiencia estudiantil de los jóvenes y su experiencia juvenil. En términos de un proceso social más general, entran en tensión una activa política universitaria de captación y retención con una representación cultural sobre las edades y las transiciones etarias (Chaves, 2010).

La diversidad institucional en la educación superior presente en los países de América Latina, en relación tanto al tipo de gestión de la institución, como de su tamaño, el público al que interpelan, el tipo de oferta en la que se concentran, perfila un tipo de sujeto modelo al que apelan. Se trata de un sujeto joven con determinadas condiciones de clase (media *ilustrada*, privilegiada) y por la manera en que la edad es socioculturalmente producida entre las familias, las instituciones educativas, las políticas públicas y las producciones culturales.

La relación comparativa que emerge de la valoración positiva en algunos aspectos y negativos en otros con la gran universidad pública tiene su contrapeso en lo que significa estudiar en una UU.PP que parece una escuela secundaria. La expectativa de ser tratado “no como adolescente” y atravesar una experiencia que dé signos de una mayor “adultez” o madurez, por parte de muchos de estos jóvenes, se enfrenta a una experiencia en la que estar en una institución que semeja a una escuela secundaria, los ubica en un lugar de menor autonomía, y de alguna manera, como me decía un joven “pareces un nenito de mamá”. De hecho algunos jóvenes de sectores medios altos que al momento de la entrevista estudiaban en la UBA, habían abandonado

UU.PP, y una de sus razones era tanto la idea de ser considerado un “adolescente” como la de permanecer dentro de una “burbuja”, no solo social (en términos de clase) sino también en la burbuja del parentesco y las jerarquías etarias, es decir, un “nene de mamá” pero de determinado sector de clase. Selección y elitismo nuevamente en tensión a partir ahora de la experiencia etaria.

Hacer de la universidad una suerte de continuación del colegio secundario –visto desde la experiencia de los/as jóvenes– conlleva también la presión por comparación con amistades y parientes que estudian en universidades públicas donde el desarrollo de la autonomía (Carli, 2012) constituye una condición, más allá de que los/as estudiantes desarrollen distintas estrategias de sociabilidad y sostén. Continuar en una especie de colegio secundario extendido hace perder valor frente a otros jóvenes que pueden hacer gala de sus logros sin los dispositivos institucionales de seguimiento que implementan algunas de las UU.PP. La secundarización de la universidad es un arma de doble filo que asegura un mínimo de estudiantes que apreciarán esa experiencia, pero que no produce de modo directo ni sin tensiones la inclusión y la retención que persigue.

Conclusiones

La secundarización del nivel superior caracteriza el despliegue de un cierto isomorfismo entre la escuela secundaria y la universidad, por medio de la continuación de las condiciones espaciales-estéticas, la agrupación estudiantil y el movimiento etario-gradual en la cursada, el acompañamiento y tutoría de los estudiantes y la configuración de un tipo de autoridad pedagógica atravesada por la cercanía y la personalización—elementos del formato escolar de la escuela secundaria adaptados a la educación superior. El isomorfismo no se produce tanto a nivel horizontal aún, sino en relación con la educación secundaria, lo que muestra que dentro del campo de variación que las instituciones universitarias pueden generar en un marco regulatorio y de mercado (Rabossi, 2011) se genera una modulación particular de la oferta que sigue patrones de la escuela secundaria tradicional cuestionada. Es un isomorfismo vertical entre niveles educativos y una distinción horizontal en el nivel universitario.

La organización, el formato de la universidad –con la preeminencia de las cátedras, del recorrido individual que el estudiante pueda o quiera hacer según condiciones sociales y preferencias– se tensiona con un modelo, mayormente presente en UU.PP., que tiende a reproducir características organizacionales y pedagógicas de la escuela secundaria¹⁷. De esta manera busca seguir convocando a sectores medios altos que construyen sus elecciones educativas en función de acciones de seguimiento de los/as estudiantes y de una experiencia témporo-espacial distintiva. Son instancias para conservar la distinción, la selección social y el “éxito”

estudiantil e institucional, en un contexto de ampliación del acceso a la educación superior donde la matrícula debe ser constantemente sostenida. Como dice Gérard (2021) a propósito de sus análisis globales sobre la expansión del sector privado, las universidades y las regulaciones políticas van generando clases de universidades que jerárquicamente se destacan por sobre otras con menos recursos e influencias. La novedad es que en nuestro estudio ese proceso está estrechamente vinculado a una transformación de las expectativas de edad sobre la juventud y a una expansión de la escolaridad previa en el sector privado.

La categoría de secundarización permite comprender un proceso social más general que vincula, por un lado, el mayor acceso a educación universitaria, es decir, una extensión de la población que atravesó la educación secundaria con éxito, naturalizó relaciones etarias, pedagógicas y espaciales, y atravesó una experiencia de escolarización bajo formas de la selección, pero también de acompañamiento de un formato escolar ya tensionado para el nivel secundario. Se extienden así al nivel universitario elementos del formato escolar clásico y modificaciones de ese formato escolar –el mandato de incluir y sostener trayectorias– que se han producido por nuevas demandas sociales y nuevas políticas educativas. La expansión de la educación superior en el sector privado se realiza con la extensión de regulaciones de la experiencia escolar secundaria que viraliza a la experiencia, expectativa y política universitaria.

Resta por analizar más profundamente el tipo de relación se produce entre la demanda de “inclusión” educativa que pesa sobre la aún expulsiva escuela secundaria argentina, y más recientemente, sobre las universidades, con esta experiencia de las UU.PP que se diferencian secundarizándose. No parece ser la expulsión, el filtro, lo que crea distinción –la idea de que solo se graduarían algunos, sino la retención y la capitalización de la distinción de una experiencia universitaria contenedora, placentera, estéticamente agradable, temporalmente familiar, grupalmente amistosa y conocida. Marcas de selectividad combinada con un cierto mandato inclusivo, articulación novedosa que extiende al nivel universitario la ilegitimidad de la expulsión. Y el cuestionamiento a la masividad por vía de la diferenciación que se logra en un sector privado que se sostiene y distingue con los recursos económicos de los/as estudiantes y sus familias.

Este proceso se ancla o desancla, de acuerdo al caso, con las expectativas y apuestas de los/as jóvenes a permanecer en espacios familiares o de mayor autonomía. Contener y tutelar, o autonomizar. Las universidades experimentan también los límites de la secundarización.

Notas

¹ Dr. en Antropología Social. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

cas y Técnicas (CONICET) con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Investigador y Docente de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). sfuentes@flacso.org.ar

² El 38,5% de la matrícula universitaria de grado y pregrado en Argentina en 2020 está integrado por el grupo etario de 20-24 años, siendo el más numeroso. Le siguen en importancia el grupo de más de 30 años (27,8%) y en tercer lugar el de 25 a 29 años (22,1%) (Fuente: Procesamiento propio Base de datos Anuario Estadístico 2020, Secretaría de Políticas Universitarias). Los menores de 19 años representan el 11,9 % de la matrícula. El grupo etario que más crece en las últimas décadas es el de más de 30 años, que en 2001 representaba el 11,6% de la matrícula. Si bien el perfil etario de las Universidades va modificándose en su composición “joven”, el grupo de mayor peso aún sigue siendo el conformado por estudiantes con edades próximas a la edad de egreso ideal del nivel secundario.

³ La investigación fue realizada antes de la pandemia por COVID-19 que se desató en 2020. La imposibilidad de desarrollar la enseñanza presencial determinó que todo el sistema educativo, sin importar tipos de gestión, desplegara alguna modalidad de enseñanza a distancia. En el caso de las UU.PP. en Argentina, García Fanelli, Marquina y Rabossi (2020) plantearon en un relevamiento inicial que estas instituciones pasaron a la virtualidad sobre todo en aquellas materias teóricas, en la espera de que se regresara pronto a la presencialidad, y que para ello significó una diferencia contar con estrategias virtuales y desarrollo de campus virtuales previos a la pandemia (hablan de brecha digital entre instituciones), al tiempo que capacitaban rápidamente a sus docentes para ese desarrollo. También dan cuenta de la pérdida de ingresos, sobre todo en las universidades que reciben estudiantes de sectores con mayores dificultades para afrontar el pago de matrícula cuando disminuyen ingresos recurrentes de los hogares. En un informe publicado en los EE.UU sobre el sistema universitario (Kelly y Columbus, 2020), se da cuenta del mismo fenómeno: la baja en la matriculación o permanencia de estudiantes en universidades debido a la situación económica, así como en las mayores exigencias de estudiantes que buscan que los aranceles disminuyan si las universidades ya no ofrecen infraestructura física (más costosa) sino virtual.

⁴ Los datos corresponden solo a educación superior universitaria. En Argentina, la educación superior también se ofrece en instituciones no universitarias, concentradas en la formación docente y carreras técnicas.

⁵ Según las bases de datos divulgadas por el Departamento de Información Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

⁶ Se trata del estudio “La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional”, cuyo trabajo de campo se realizó durante 2019. Fue financiado por el Sector Educativo del Mercosur, desarrollado bajo mi dirección en el CEIPSU (Centro de Estudios e Investigación en Políticas Sociales Urbanas) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

⁷ La mayoría de los/as entrevistados/as para la primera investigación etnográfica eran egresados/as de escuelas primarias y secundarias de gestión privada. A su vez, referentes institucionales de las UU.PP consultados entonces, señalaban que cada vez más se hacía presente un

perfil de estudiante que viene de escuelas privadas en toda su escolaridad anterior al ingreso.

⁸ La tasa de graduación no logra modificarse sustancialmente, registrándose un 51% para 2017 (Steinberg et al., 2019).

⁹ En la UBA hay más de 300.000 estudiantes.

¹⁰ Los aportes de esta categoría para abordar los procesos de expansión de la escolarización son prolíficos. La forma o formato escolar constituyó un modo específico, educativo y pedagógico de ubicar y formalizar una relación social, que resultó productiva para la incorporación de nuevos sujetos a los sistemas educativos modernos. Ello conllevaba también un disciplinamiento y una inclusión y legitimación del programa institucional de la modernidad (Dubet y Martucelli, 1998), que concebía lugares, autoridad/poder y saberes y sujetos. Como categoría analítica, permite ubicar un conjunto de elementos comunes a los procesos de escolarización, combinando dimensiones institucionales, pedagógicas, y su propia institucionalización, es decir, la identificación de la misma como una forma social de autoridad y de separación y ubicación de sujetos con una finalidad específica. Empleada para abordar las dificultades de la escolarización secundaria, permite identificar tanto las formas convencionales en que se institucionalizó la relación pedagógica y su organización, como nuevas configuraciones institucionales, en la hipótesis de la expansión del sistema y la tensión hacia su universalización (Tiramonti, 2011; Southwell, 2011).

¹¹ Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Plan de inclusión y Terminalidad Educativa de Córdoba, CESAJ y Programas de Aceleración en la Provincia de Buenos Aires, entre otras, configuraron sobre todo políticas y programas específicos. Modificaciones más masivas se registran en la segunda década del nuevo milenio, entre las cuales se hallan la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina, escuelas PLaNEA de Tucumán, la Escuela Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires, entre otras.

¹² O cursar de esos modos porque la oferta horaria de la carrera está organizada de esa manera, por cuestiones relativas a la disponibilidad horaria de los docentes, de aulas, etc.

¹³ Pierella (2014) relativiza esta afirmación genérica, al identificar también modos desconstruidos de construir la autoridad de profesores que perciben las/os estudiantes en algunos contextos institucionales.

¹⁴ Ello es aún más intenso entre docentes de los dos primeros años de las carreras. De acuerdo a los/as referentes y autoridades universitarias consultadas, enfocan las capacitaciones y seguimiento de docentes y de estudiantes en ese período, ya que es donde se produce la mayor tasa de abandono.

¹⁵ En general, en el trabajo de campo en la UCA, no se observaron, ni se referenciaron por parte de autoridades, estudiantes con edades que "desentonaran" del rango etario que va de los 20 a los 25 años.

¹⁶ Aunque no siempre. En el campo hemos observado cómo algunas carreras de algunas UU.PP. arman grupos numerosos para su primer año (de alrededor de 70 estudiantes), esperando una cierta deserción en los segundos o terceros años. Ello constituye también un factor de distinción, que implica además una mayor recaudación económica en los primeros años.

¹⁷ Me refiero a lo que Acosta (2014 y 2020) estudia bajo la categoría de modelo institucional de la educación secundaria. En mi trabajo no tomo estas categorías considerando los límites

de un modelo organizacional que justamente no asegura trayectorias exitosas para todos los estudiantes que deberían estar en ella. Para Acosta, el modelo refiere a una gramática escolar (forma de la organización), otra más específicamente pedagógica y otra como institucionalización histórica, formas concretas en que se sistematiza la educación en cada contexto.

Referencias bibliográficas

Acosta, F., Fernández, S., Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En N. Montes y D. Pinkasz (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72), Universidad Nacional de General Sarmiento: FLACSO. <https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/815/9789876304764-completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1, (2), 23-37. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>

Almeida, A. M. F., Giovine M., Alves M. T. G., Ziegler S. (2017). A educação privada na Argentina e no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 43, (4), 939-956. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017101177284>.

Arroyo, M., y Poliak N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (Comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 89-124). Homo Sapiens.

Bottinelli, L. (2013). *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

Brunner, J. J. y Villalobos C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

de Cohen, C. C. (2003). Diversification in Argentine Higher Education: Dimensions and Impact of Private Sector Growth. *Higher Education*, 46(1), 1-35. <http://www.jstor.org/stable/3447560>

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y Complicidades*. Espacio Editorial.

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino L. (2016). Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos. Grupo Editor Universitario. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171218041618/Experiencias_juveniles_de_la_desigualdad.pdf

Chiroleu, A. (2013). Expansión y privatización creciente de la educación superior universitaria en Argentina: ¿cambios en la oferta y/o en la demanda? La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 5-7 de diciembre 2012. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31343>

Dallaglio, L. (2021). Imaginarios sociales y prácticas de distinción: Jóvenes talentosos/as, comprometidos/as, emprendedores/as y cosmopolitas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 15; 1-31.

De Oliveira Barbosa, M. L. (2015). Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, 28, (74), 247-254. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200001>

Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Ediciones de la Piqueta.

Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO-CBC Universidad de Buenos Aires.

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27, (107), 118-133. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf>.

Fanelli, A.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13401>

Fuentes, S. (2020a). Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires. *Revista Cuadernos FHYCS-UNJU*, 57, 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n57/n57a10.pdf>.

Fuentes, S. (2020b). El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 0, (2), 75-98. Recuperado de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2811>.

Fuentes, S. (2019). Juventud positivizada en Buenos Aires: clase, moral y estética en la producción de juventudes contemporáneas. *Última década*, 27, (51), 123-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000100123>.

Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educação e Pesquisa*, 43, (4), 957-972. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710177123>.

García de Fanelli, A. (2001). Reformas en la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones. En R. K. Serna (Ed.), *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventa* (pp. 120-140). Plaza y Valdés.

Gérard, E. (2021). Universidades privadas de África, América Latina y Asia: clasificaciones, distinciones y producción de desigualdades. *Propuesta Educativa*, 30(55), 73-86. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/11/REVISTA-55-dossier-gerard-1.pdf>

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.

Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 30, 57-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041702006.pdf>.

Kelly, A. y Columbus, R. (2020). *College in the Time of Coronavirus. Challenges facing american higher education*. American Enterprise Institute.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de Juventud". En M. Margulis (Dir.), "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (3-21). Siglo del Hombre Editores.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15, (47), 1075-1092. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n47/v15n47a5.pdf>.
- Neufeld, M. R. (2000). Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Revista Ensayos y Experiencias*, 36, 3-13.
- Nobile, M. (2012). Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan. *Propuesta Educativa*, 38, 86-92. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041709016.pdf>
- Núñez, P. Santos Sharpe, A. y Dallaglio, L. (2022). Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En P. Núñez y S. Fuentes (Eds.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (113-142). Homo Sapiens.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Rabossi, M. (2011). Differences between public and private universities' fields of study in Argentina. *Higher Education Management and Policy*, 23, (1), <https://doi.org/10.1787/hemp-23-5kgglbldpd0t>
- Rama, C. y Cevallos M. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, (17), 99-134. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ndru>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. FLACSO-UNICEF.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, 41, (144), 692-709. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a03.pdf>.
- Torres, C. A. y Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, 23, (92), 06-31. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n92/v23n92a2.pdf>.
- Verger, A. (2011). Making sense of the GATS debate: semiotic analysis of the conflicting ideas on the education/free-trade relationship, *International Studies in Sociology of Education*, 21:3, 231-254, <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.621315>
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires. *Páginas de Educación*, 11, (2), 40-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1640>
- Ziegler, S. y Fuentes, S. (2017). El miedo a salir al mundo: Los motivos de la elección de las instituciones privadas. *Le Monde Diplomatique*, XIX, 12-13.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investi-*

gación educativa, 19, (63), 1091-1115. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a5.pdf>

Formación académica universitaria con integración de componentes académico, laboral e investigativo: necesidad del contexto venezolano actual

University Academic Training with the Integration of Academic, Labor and Research Components: The Needs of the Current Venezuelan Context

Orestes Griego Cairo¹
Johanny Rita Ojeda Valbuena²
Adonis Mullen Favier³

Resumen

La formación académica universitaria es la fuente fundamental para dar respuesta a las demandas sociales y el proceso de formación universitaria. Debe ser concedida en función de las necesidades del desarrollo de cada nación, pero depende de la calidad del proceso de formación y la preparación de sus docentes. El objetivo de este trabajo fue fundamentar desde la teoría la importancia que tiene en el contexto universitario venezolano actual, la formación académica universitaria desde la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, con énfasis en la clase y la superación permanente de los docentes de la Misión Sucre. Se analiza la necesidad de afianzar en la formación de los estudiantes, la relación entre la formación para el desempeño laboral, los vínculos con el futuro empleador y la investigación científica—premisas fundamentales para facilitar una adecuada relación estudio-trabajo y proporcionar, de esta manera, una mayor y más eficiente identificación con la profesión. El desarrollo del proceso docente educativo en esta dirección tiene su esencia fundamental en la clase y en ella debe integrarse dialécticamente lo académico y lo laboral, para lo cual es fundamental la superación permanente de sus docentes.

Palabras clave: educación superior; experiencia de formación docente; enseñanza

Summary

University academic training is a fundamental asset to respond to social demands and the university training process. It must be conceived based on the development needs of each nation, but it depends on the quality of the training process and the preparation of its teachers. The objective of this work was to theoretically support its value in the current Venezuelan university context, regarding the integration of the academic, labor and investigative components, and with emphasis on the class and the permanent improvement of the teachers of the Sucre Mission. The need to strengthen the training of students, the relationship between training for job performance, links with the future employer and scientific research are analyzed; these are conceived as fundamental premises to facilitate an adequate study-work relationship and thus provide a greater and more efficient identification with the profession. The development of the educational teaching process in this direction has its fundamental essence in the class and, there, the academic and labor aspects must be dialectically integrated, for which the permanent improvement of teachers becomes essential.

Keywords: Higher Education; Teacher Training Experience; Teaching

Fecha de recepción: 23/03/2023
Fecha de evaluación: 14/04/2023
Fecha de evaluación: 14/04/2023
Fecha de aceptación: 26/06/2023

Introducción

En el contexto universitario, una de las temáticas más recurrentes en las discusiones educativas actuales gira en torno a cómo afrontar el futuro de la educación y la calidad de los procesos docentes (Gil, 2022). El principal reto que tiene la universidad es egresar profesionales competentes, comprometidos e identificados con la problemática social de su entorno. En tal sentido, perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje es una necesidad permanente de todo sistema educacional universitario, para formar profesionales de alta calidad y capaz de insertarse eficientemente a la vida laboral y productiva de cada nación (Addine, 1996; Caballero, 2018). El carácter distintivo de la educación radica en su modo de funcionar; por tanto, los modelos pedagógicos actuantes en el ámbito universitario juegan un papel fundamental, siempre que se encuentren alineados y en función de las crecientes exigencias de la población.

La formación académica universitaria se ha convertido en la fuente fundamental para dar respuesta a los requerimientos y necesidades sociales. Es por ello que este importante proceso debe ser concebido y perfeccionado en función de las necesidades del desarrollo local y nacional de cada nación (Álvarez, 1999). La política en Venezuela en relación a la Educación Universitaria ha estado sometida a constantes cambios y perfeccionamiento oportuno, siempre tomando en cuenta las necesidades y circunstancias del entorno sociopolítico nacional, más aún en las circunstancias económicas actuales. Una política actual de Estado en este sentido es la municipalización de la Educación Superior que, como base y sostén de su proceso revolucionario, creó la Misión Sucre.

El legado de Chávez, su creador, a partir de una visión humanista y proletaria estableció una manera diferente de ofrecer estudios a la población y sectores más vulnerables de la sociedad, con limitadas oportunidades de acceder a la enseñanza superior. Esta institución se ha convertido en una importante contribución al desarrollo endógeno del país, donde se ofrece la posibilidad de acercar la educación universitaria a las comunidades y la empresa estatal, en dependencia de sus características y necesidades del contexto. Como a principios del siglo XXI aparece la llamada formación universitaria centrada en el sector, se estrecha la unidad entre investigación y práctica profesional. Se potencia así un modelo de formación indagadora-reflexiva, basado en la colaboración y centrado en la institución universitaria como estrategia formativa (Torres, 2018).

Si bien esta importante vía revolucionaria de formación universitaria ha contribuido a la formación de profesionales con un pensamiento descolonizado (Sarzuri, 2011), aún se presentan dificultades con la preparación y calidad del claustro de profesores encargado de ejecutar este proceso de formación universitaria en el contexto de la Misión Sucre. Autores como Quijije (2015) y Torres (2018) consideran que un factor

determinante para conseguir un sistema educativo de calidad es el profesor docente. En la mayoría de los países la filosofía de las reformas educativas demanda un nuevo profesor, este debe ser reflexivo y con la capacidad para brindar respuestas a la diversidad del alumnado al que se enfrenta. En la actualidad, el tema de la preparación de los docentes universitarios y la calidad del egresado es motivo de debates, haciéndose énfasis en aspectos tan esenciales como el conocimiento de la Pedagogía y de la Didáctica de la Educación Superior (Alliaud y Vezub, 2012; Guevara, 2018; Gil, 2022).

Se necesita contar con claustros de alta calidad, que además de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, lo hagan respondiendo a las necesidades sociales de su contexto (Guevara, 2018; Rodríguez, Artiles, Aguilar y Álamo, 2018). No basta que el profesor domine cognoscitivamente el ámbito de los contenidos de la enseñanza que le corresponde impartir, sino que además tiene que facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, ser un pedagogo eficaz, organizar el trabajo del grupo, atender a la enseñanza, cuidar el equilibrio psicológico, el clima afectivo y facilitar la participación protagónica que la sociedad demanda al contexto universitario (Torres, 2018). Cumplir con esta importante labor implica dejarnos conducir por la experiencia, apropiarnos del conocimiento, reelaborarlo y transformarlo según el contexto de cada nación (Blanc, Pereyra y González, 2023; Ruiz, Guillén y Tomczyk, 2023).

La universidad como institución social atesora todo el conocimiento de la sociedad; por tanto, el reclamo que hace la sociedad a la Universidad venezolana es tener mayor relación con la realidad del país, la comunidad y las empresas estatales (Quijije, 2015). En las condiciones actuales de la nación venezolana respecto a la formación universitaria, es una gran necesidad potenciar el acercamiento de la Misión Sucre, universidades acreditantes y comunidad como ecosistema educativo local (Esteban, Iglesias, Lalueza y Palma, 2022) en función del logro de su encomienda social, a partir del compromiso de sus egresados con la problemática social de su entorno, dando respuestas a las políticas de desarrollo local y al Plan de la Patria. Para ello es muy importante acometer, por parte de las universidades acreditantes de los diferentes Programa Nacional de Formación (PNF), un acompañamiento pedagógico y supervisión de la calidad del proceso formativo de los egresados, además de la preparación y superación permanente de los docentes (Castillo, 2013; Valiente, Góngora, Torres, y Otero, 2013; Rodríguez, Artiles, Aguilar y Álamo (2018).

La necesidad de dar respuesta desde la universidad a los acuciantes problemas económicos que afectan al país implica afianzar la formación universitaria de manera adecuada, coherente e integral de sus procesos sustantivos. En virtud de lo anterior, la formación integral de los estudiantes contribuye a la atención de sus necesidades e intereses individuales, los prepara para la actividad laboral y los educa para que asuman una actitud responsable ante la vida social y laboral (Santana, 2021). Ello

significa que las políticas de formación adoptadas en las instituciones de Educación Superior deben orientarse hacia la forma general del docente en un proceso continuo, abierto, flexible y contextualizado (Rodríguez, Artiles, Aguilar y Álamo, 2018). La Educación Superior contemporánea exige poseer en sus instituciones claustros con profesores de alta calidad, para que sus universidades se hagan pertinentes y respondan a las necesidades sociales de su contexto (Quijije, 2015; Castillo, 2013; Torres, 2018).

Según afirman Díaz y Crujeiras (2016), existe un amplio consenso acerca de que la calidad del profesor es un factor clave para el aprendizaje de los alumnos. Se logrará aumentar la calidad de los egresados en el contexto universitario actual de la Misión Sucre si, mediante el proceso docente-educativo con énfasis en la clase, se logra una adecuada y permanente vinculación de los componentes académico, laboral e investigativo. La eficiencia de esta vinculación dependerá de la constante superación del personal docente (Loya, 2008), contando con el acompañamiento permanente de las universidades acreditantes de los diferentes PNF que se imparten en la Misión Sucre. Los profesores, por tanto, serán los verdaderos protagonistas de este escenario en función de promover la mejora de la formación y para ello deberán afrontar nuevas tareas en el desempeño de su labor. Es preciso comprender la necesidad de un nuevo perfil de docente universitario, en el que el proceso de reprofesionalización se convierta en un requisito indispensable.

La calidad de la formación del graduado de esta misión es necesaria, por ser el soporte del proceso revolucionario venezolano. Por otra parte, sólo un profesional formado por profesores de alto nivel, con vínculo a su entorno social-laboral, los empleadores y la constante preocupación por la investigación, dará realce a la formación universitaria de la Misión Sucre, enfocados en un pensamiento descolonizado y enmarcado en el contexto venezolano actual (Freire, 2009; Loya, 2008; De la Rosa, Guzmán y Marrero, 2016; Torres, 2018). Considerando todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de este trabajo fue fundamentar, desde el conocimiento teórico, la importancia que tiene en el contexto universitario venezolano actual y específicamente para la Misión Sucre, consolidar una formación académica universitaria desde la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, con énfasis en la clase y la superación permanente de los docentes.

La educación de calidad para todos se mantiene como derecho fundamental y como principio de base para el desarrollo de la sociedad contemporánea asociada al conocimiento. Ello supone la necesidad de esbozar nuevos principios en el desarrollo profesional, desde la consideración del profesor como un elemento activo, creador de conocimiento y generador de teorías personales acerca de la enseñanza. El presente artículo está compuesto por dos subtítulos que identifican las problemáticas y guían al lector a comprender el alcance y contextualizar el contenido abordado.

Finalmente se expone la sesión de conclusiones que hace un análisis valorativo reflexivo del estudio.

Marcos teórico-conceptuales de referencia

La actual coyuntura socioeconómica por la que atraviesa la nación bolivariana exige a la Universidad tener mayor relación con la realidad del país. Contribuir a su desarrollo con el compromiso de atender sus necesidades y formar profesionales que puedan insertarse en la solución de las demandas sociales (Gelvis, 2010). A partir de esta afirmación y aun cuando pudiera verse con diferentes enfoques, la tarea que le corresponde al profesor es enseñar y la inherente al estudiante es aprender. Esta relación bilateral y dialéctica según afirma Freire (2009) se presenta en el marco de lo que este propio autor denomina Situación Educativa (SE), pero reflexionar sobre la acción educativa significa, además, aceptar el principio de incertidumbre que se produce en la práctica educativa (Torres, 2018).

Son varios los elementos que conforman la SE; el primero lo caracteriza la presencia del educador que tiene la tarea de educar. El segundo elemento lo caracteriza la presencia de los alumnos, que serán instruidos y educados. El tercer elemento está constituido por el espacio pedagógico (comunidad, instituciones, escuelas, aulas, clase) que es el escenario para desarrollar el proceso docente-educativo. Y el cuarto elemento está caracterizado por el tiempo pedagógico, que es el tiempo disponible para desarrollar el proceso docente-educativo y está al servicio de la producción del saber (Freire, 2009). La formación de los profesores de las instituciones universitarias descansa en tres vías principales, cuyas formas de realización se integran sistémicamente para asegurar el fin de dicha formación especializada (Álvarez, 1999; Alarcón, 2013). Sin dudas, estas también pudieran ser utilizadas y adecuadas en el entorno venezolano. Ellas son:

- El trabajo metodológico
- La educación de postgrado
- La actividad científico-investigativa

Por la naturaleza y el contenido de las actividades que les conciernen, ellas garantizan la integralidad de un desempeño exitoso en los procesos sustantivos, que concretan el compromiso social de las instituciones universitarias (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013). Más allá de este enfoque, no hay aportes que ofrezcan otra forma de abordar el problema, razón por la que se considera necesario ahondar en estos aspectos. En la realidad de la enseñanza universitaria venezolana, los documentos rectores establecen las normativas para el desarrollo del proceso de formación de los estudiantes de la Misión Sucre. Sin embargo, como afirman Rodríguez y Muñoz (2000), a veces se pueden apreciar algunas deficiencias como:

- La actividad laboral no siempre se organiza como parte del proceso docente educativo. No hay integración entre la formación académica, lo laboral y lo investigativo;
- Los problemas presentes en la práctica social no son objeto de análisis profundo y punto de partida para desarrollar el proceso docente educativo;
- Todos los profesores no siempre se sienten responsabilizados, desde el punto de vista docente, con el desarrollo de la actividad laboral;
- La actividad académica está valorada en una jerarquía mayor que la laboral. A esta realidad no ha escapado la Misión Sucre.

Necesidad de un cambio transformador para el reimpulso de la Misión Sucre hacia una formación de excelencia

Para dar solución a la problemática de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo con énfasis en la clase y mediante la superación de los docentes se precisa de un acompañamiento permanente y certero por parte de las universidades acreditantes de los diferentes PNF. En este sentido Sarzuri (2011) afirma que hay que crear y potenciar elementos de transformación que nos permitan “pasar” de una educación alienante a una educación comunitaria y productiva. La forma más viable de solucionarlo es mediante un adecuado trabajo de preparación docente-metodológico, dirigido a la superación de los profesores (Quijije, 2015; Torres, 2018). No obstante, se hace necesario también el compromiso obligatorio del profesorado universitario para estar en permanente actualización (Ruiz, Guillén y Tomczyk, 2023).

Como resultado de todo ello, el trabajo docente-metodológico se debe dar de manera tal que el componente académico y el investigativo se combinen con el laboral. El componente académico es la parte de la realidad en el que se profundiza la esencia del aspecto parcial del objeto del egresado, cuando se aplican los conocimientos recibidos por las asignaturas en la solución de problemas y tareas dentro de la clase. El componente laboral se precisa en todos y cada uno de los componentes del proceso docente educativo (Álvarez, 1999; Rodríguez y Muñoz, 2000).

El contenido de la clase es laboral; si los conocimientos y habilidades que están presentes en el mismo, son los conocimientos y habilidades de la actividad del egresado. El objetivo de la clase es laboral si la habilidad generalizadora central del objetivo se identifica con uno de los modos de actuación del egresado. El método utilizado en la clase es laboral si el alumno hace o aprende hacer lo que hará después en su futura actividad laboral (Rodríguez y Muñoz, 2000).

El componente investigativo se manifiesta en la clase cuando se aplica la investigación científica, a partir de la utilización de instrumentos para resolver los problemas, convirtiéndose este componente en la vía fundamental del aprendizaje productivo y

creativo para la solución de las tareas ya sean académicas, laborales o propiamente investigativas (Rodríguez y Muñoz, 2000). Por tanto, debe desarrollarse un proceso de enseñanza-aprendizaje en la Misión Sucre con enfoque investigativo y creativo. Sin dudas, la investigación contribuye sustancialmente a aumentar el status de la profesión académica, ya que el nexo entre docencia e investigación le dio al proyecto de profesionalización en el mundo académico, un empuje importante (Teichler y Proasi, 2021).

Contenidos y aprendizajes

Las Clases Abiertas y Metodológicas son el tipo de trabajo docente-metodológico donde, mediante la demostración, la argumentación y el análisis, se orienta a los profesores sobre aspectos de carácter metodológico, que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso docente-educativo. Pueden tener carácter demostrativo o instructivo y responderán a los objetivos metodológicos formulados. Se llevarán a cabo por los jefes de cada nivel de dirección o colectivos metodológicos, así como por profesores con experiencia y elevada maestría pedagógica (Álvarez, 1999). Estas son vías potenciales para lograr la superación permanente de los profesores de la Misión Sucre en este enfoque.

El trabajo metodológico se concreta, fundamentalmente, en el desarrollo con calidad del proceso docente-educativo, logrando una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, así como con las tareas de alto impacto social y demás tareas de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013). La unidad de investigación y docencia ha tenido un gran impacto en la universidad moderna, en términos de actualizar la investigación como actividad central de la educación superior de calidad en todo el mundo. La importancia de la temática radica en la incidencia directa que tiene la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, en la formación del profesional al que se aspira a formar desde la Misión Sucre, que sea capaz de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos durante los estudios en su labor profesional (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013; Teichler y Proasi, 2021).

Una vez realizada una conceptualización sobre los diversos aspectos estrechamente relacionados e influyentes, en cuanto al trabajo docente-metodológico, resulta de vital importancia destacar que dentro de este sistema íntegro de componentes, “la clase” constituye el factor esencial y su eslabón principal para el aprendizaje de los estudiantes en su proceso de formación (Ayers, 2012; Castillo, 2013; Díaz y Crujeiras, 2016). Este es un aspecto vital para la pertinencia de la formación universitaria, entendida ésta como la adecuación entre las necesidades formativas de la sociedad y los que las instituciones de educación superior ofrecen (Álvarez, 1999).

El tránsito hacia una enseñanza descolonizada no está libre de conflictos y luchas;

no se acaba con nuestras prácticas coloniales educativas de un día al otro. Debemos potenciarlas y trabajarlas desde aquellos espacios donde explota la negatividad y producir los cambios sustanciales (Gelvis, 2010; De la Rosa, Guzmán y Marrero, 2016). Docencia e investigación son dos actividades centrales de la profesión académica; su evaluación dependerá de una mayor o menor relación entre las demandas sociales, la oferta curricular y la calidad de esta (Caballero, Gaona y Martín, 2018; Montané, 2018; Caballero, 2018).

El proceso descolonizador de las Instituciones de Educación Universitarias (IEU), en su diseño por un proyecto curricular universitario para la Misión Sucre en Venezuela, no ha estado divorciado de una voluntad y una acción consecuente por lograr los más altos niveles de calidad y pertinencia. En los esfuerzos por la universalización de la Educación Superior, es importante destacar la trascendencia de la figura del profesor universitario y de su labor formativa, como un factor asociado al alcance de ese propósito (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013).

Asociado a lo anterior, Alarcón (2013) afirma:

No basta con la excelencia de los planes y programas de estudio, ni con la magnificencia de las instalaciones o ambientes; a nuestro juicio, este empeño, requiere de docentes comprometidos y con una alta preparación, pues una buena parte de la capacidad de influencia que ejerce el profesor en los estudiantes se relaciona primero con lo que él es como persona, ya que el maestro instruye con lo que sabe, pero educa con lo que es. (Alarcón, 2013, p.5)

En esta investigación, que está circunscripta en lo esencial a aportar elementos de reflexión en torno a la descolonización de la Enseñanza Superior en Venezuela, las principales líneas que se proponen en nuestro trabajo para elevar la calidad del proceso docente y la calidad de los graduados de la Misión Sucre en el contexto universitario actual se materializan en:

1. Profundizar en la labor formativa y de preparación pedagógica de los profesores, a partir del acompañamiento de las universidades acreditantes de los diferentes PNF. No puede existir una universidad que avale un título universitario en la Misión Sucre sin que esté totalmente comprometida con la preparación de los docentes y la calidad formativa de los egresados;

2. El acompañamiento que se precisa debe ser preferentemente por parte de los profesores de mayor categoría docente y científica (Doctores, Magíster, Especialistas, Titulares), mediante la realización de visitas de acompañamiento a clases y visitas de control y evaluación docente.

Estas acciones permitirán ir evaluando el crecimiento progresivo de la calidad en la preparación docente y la impartición de las clases. Facilitará que la integración de los componentes se materialice desde la clase como eslabón fundamental. Por ello es

importante trabajar con los mismos programas de las asignaturas y establecer sistemas de Clases Abiertas, Metodológicas-Instructivas y Metodológicas-Demostrativas, de modo tal que puedan potenciar la superación de los docentes de la Misión Sucre. Estos espacios son ideales para transmitir experiencias metodológicas e intercambiar criterios emanados sobre la práctica o ejercicio de la actividad a desarrollar (Ortiz y Mariño, 2004).

En este sentido, es válido considerar lo planteado por Freire (2009):

Cuanto más pensemos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubriremos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan de tal manera que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2009. p. 40).

Resulta indispensable establecer procesos de categorización a los profesores de dicha misión; esta acción tendrá como finalidad elevar el nivel profesional de los docentes, los estándares de calidad de los procesos universitarios y mejorar la formación de los egresados. Es necesario considerar en este espacio de reflexión que la formación del profesor universitario está en estrecha relación con el sistema establecido para la obtención o ratificación de las categorías docentes establecidas. Se trabaja por lograr una enseñanza universitaria de excelencia y transformadora de la realidad nacional. Esto implica además que las universidades acreditantes ofrezcan cupos a docentes con potencialidades de la Misión Sucre, en los programas de Doctorado, Maestrías, especialización y cursos de superación profesional.

A partir de la superación de los profesores se podrá reforzar desde la clase, el vínculo de los componentes académico, laboral e investigativo (Rodríguez y Muñoz, 2000). En tal sentido se hacen presentes una vez más las ideas de Freire (2009), quien plantea que “enseñar no es transferir conocimiento de la cabeza del profesor a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” (Freire, 2009, p. 46).

Se debe integrar los componentes en una unidad, donde ninguno pierda su protagonismo, para que se interrelacionen y complementen para una formación de mayor calidad en los egresados de la Misión Sucre. Todo esto se logra como resultado de su preparación para enfrentar la docencia, haciendo uso de la metodología de la investigación científica como instrumento básico en función de hacer más eficiente su labor.

Conclusiones

La formación de los profesores universitarios constituye un elemento de gran actualidad y alta significación; de ello depende la calidad en el nivel terciario de educación. No hay dudas de que, mientras los profesores sean más competentes en el

desempeño de sus funciones relacionadas con los procesos sustantivos universitarios y el proceso docente-educativo, mayores serán los niveles de calidad que alcancen sus egresados y las instituciones de educación superior (Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013).

Se hace necesario la integración de los componentes académico, laboral e investigativo para el egreso en la Misión Sucre de un graduado de mayor calidad. Sin dudas esto representa la expresión concreta del desarrollo profesional que alcanza el profesorado universitario (Addine, 1996; Freire, 2009; Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013). La concepción de la formación y superación de los profesores universitarios constituye una responsabilidad institucional; la Misión Sucre no puede solucionar esta circunstancia por sí sola.

La docencia de calidad y el desarrollo profesional del docente universitario son algunos de los aspectos dentro de la denominada calidad de la educación. De tal manera, a las universidades acreditantes de la Misión Sucre les corresponderá conformar el plan de formación y desarrollo de los profesores universitario, que se conciba a partir de sus necesidades y potencialidades educativas, plasmar la proyección de su desarrollo profesional y precisar las acciones formativas para su cumplimiento (Rodríguez y Muñoz, 2000; Valiente, Góngora, Torres y Otero, 2013).

En el desarrollo del proceso docente educativo tienen que integrarse dialécticamente lo académico y lo laboral; en este sentido se hace imprescindible preparar a los docentes, para que se pueda materializar de manera efectiva en la clase con salida a la investigación. La profesionalización del claustro en la Misión Sucre constituye una tarea fundamental para el logro del encargo social que tiene en el siglo XXI, ya que el desarrollo de competencias didáctica-profesionales de los profesores universitarios es medular en un proceso de capacitación que privilegie el enfoque pedagógico profesional de calidad (Sarzuri, (2011).

Notas

¹ Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Profesor Titular. Investigador del Centro de Estudio Cultura Física y Deporte de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. griegoorestes@gmail.com

² Departamento Marxismo - Historia. Doctor en Ciencias de la Cultura Física y Profesor Titular. Universidad de Oriente. mitoasojeda1@gmail.com

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar, Investigador del Centro de Estudio Educación. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de Guantánamo. Cuba. mulen@cug.co.cu

Referencias bibliográficas

Addine, F. (1996). *Alternativa para la organización de la práctica laboral*. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.

- Alarcón, R. (2013). *La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos*. La Habana: Félix Varela.
- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ayers, W. (2012). *Enseñando para la libertad. Compromiso moral y acción ética en el salón de clase*. Caracas. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogos Educativos* (12), 927-952.
- Blanc, M. I.; Pereyra, S. y González Marín, M. (2023). Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. relatos de caminos hacia la Transformación. *Revista de Educación*, 28(2), 151-167.
- Caballero Merlo, J. N. (2018). La experiencia de innovación en formación docente en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019). *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* 14(2), 169-184.
- Caballero, J.; Gaona F., K. y Martín G. M. (2018). Educación superior y formación del profesorado. Universidad Autónoma de Asunción. Disponible en <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2018/06/proyecto-to-inn-educacion-superior-y-formacion-del-profesorado.pdf>
- Castillo Moreno, N. J. (2013). *Enfoque hermenéutico de la educación universitaria en Venezuela desde las nuevas políticas del estado*. (Tesis de Especialidad). Universidad de Carabobo. Carabobo.
- Díaz moreno, N. y Crujeiras Pérez, B. (2016). Concepciones del profesorado en formación sobre naturaleza de la ciencia. *RIDHyC*, 3, 42-54.
- De la Rosa Villao, A. S.; Guzmán Ramírez, A. C. y Marrero Salazar, F. R. (2018). Modelo de profesionalización pedagógica de los docentes universitarios para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Formación y Calidad Educativa. (REFCaIE)*, 6(3), 91-106.
- Esteban-Guitart, M.; Iglesias, E.; Lalueza, J. L.; y Palma, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 237-262.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Argentina. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Gelvis Leal, O. J. (2010). *Educación para la liberación. Una mirada desde Paulo Freire* (Compilación). Maracaibo. Fondo Editorial UNERMB.
- Gil Deza, L. (2022). Entre lo "Ideal" y lo "Real": Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial. *Revista de Educación*, 25(1), 213-230.
- Guevara, J. (2018) Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y saberes* (48), 127-139.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 3-25.
- Montané L., A. (Coordinadora). (2018). Educación superior y formación del profesorado: Gobernanza y política, dimensión social, pertinencia curricular e innovación docente. Disponible en <https://www.toinn.org/wp-content/uploads/2018/06/proyecto-to-inn-educacion-superior-y->

[formacion-del-profesorado.pdf](#)

Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2004). La clase Metodológica Instructiva como forma de trabajo metodológico. *Revista Electrónica Pedagogía Universitaria*, 9(5), 1-12.

Quijije Anchundia, P. L. (2015). La profesionalización pedagógica: experiencias con los docentes de la facultad de ciencias administrativas en la universidad laica Eloy Alfaro de Manabí. *Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 3(2), 21-32.

Rodríguez González, M. y Muñoz Hernández, O. (2000). Los componentes académico y laboral e investigativo en el tratamiento de los conocimientos pedagógicos. *Revista Digital Edeportes*, 27, p.1-1.

Rodríguez-Pulido, J.; Artilles-Rodríguez, J.; Aguilar Perera, M. V. y Álamo-Bolaños, A. (2018). Formación permanente para el docente universitario: Enfoques y propuestas. *Docencia e Investigación*, 28, 27-49.

Ruiz-Palmero, J.; Guillén Gámez, F. D. y Tomczyk, L. (2023). La formación permanente como predictor de éxito en la competencia digital del profesorado de Educación para llevar a cabo la acción tutorial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 1–12.

Santana González, D. (2021). La interdisciplinariedad en las humanidades: un reto de la universidad cubana actual. *Revista de Educación*, 24(1), 423-432.

Sarzuri-Lima, M. (2011). Descolonizar la educación. Elementos para superar el conservadurismo y funcionalismo cultural. *Integra Educativa* 4(3), 117-134.

Teichler, U. y Proasi, L. (2021). Docencia versus investigación: un equilibrio vulnerable. *Revista de Educación*, 24(2), 37-60.

Torres González, J. A. (2018). La formación del profesorado: un reto en la educación superior (Editorial). *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* 14(2), 95-96.

Valiente Sandó, P.; Góngora Suárez, G.; Torres Díaz, J. L. y Otero Góngora, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria* 11(3), 91-123.

La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordinadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Ilia en Mar del Plata, Argentina

Comprehensive Sex Education and the Processes of Teacher Re-Subjectivation in High School: First Steps in a Narrative Research Project at Colegio Nacional A. Ilia in Mar del Plata, Argentina

Bárbara Bequio¹

María Marta Yedaide²

RESUMEN

La Educación Sexual Integral ha sido declarada un derecho educativo en Argentina a partir de la Ley 26.150, sancionada en el año 2006; su estatus legal no ha devenido, sin embargo, en garantía de su enseñanza. Este trabajo comparte el proceso de construcción de un proyecto de tesis de grado que se moviliza, precisamente, en pos de comprender las experiencias de personas e instituciones que vencen las resistencias a trabajar con estos contenidos primordiales de la vida social, abordando el caso del Colegio universitario A. Ilia de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Específicamente, y en atención a la primera “Puerta de Entrada” que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral propone—es decir, la reflexión de los docentes sobre sí mismos y su sexualidad—, nos ha interesado explorar los procesos de re-subjetivación docente que se activan en la enseñanza de/con ESI en pos de reconocer las disposiciones—biográficas, profesionales, vitales, pedagógicas, éticas—que podrían explicar la implicación de los profesores en este tipo de prácticas. Se trata de una investigación enmarcada en el enfoque biográfico-narrativo, que se encuentra en estado incipiente. Por este motivo, en este artículo nos dedicamos a la gestación del proyecto, aludiendo a las vivencias autobiográficas y autoetnográficas que motivaron el trabajo, a la vez que socializamos las perspectivas teóricas y metodológicas comprometidas. El escrito zigzaguea entre una narración autobiográfica y la justificación del plan de trabajo, esperando colaborar con quienes se sienten interpelados por investigar esta temática desde estas posturas ético-onto-epistémicas.

PALABRAS CLAVE: Educación Sexual Integral; Docentes; Subjetivación; Escuela Secundaria; Investigación biográfico-narrativa

SUMMARY

The Argentine Law 26.150, passed in 2006, conceives Comprehensive Sex Education (CSE) as an educational right; such legal status has not, however, secured its enforcement. This article socializes the first steps in the design of an undergraduate research project which has been triggered by experiences that have succeeded in overcoming institutional resistance—such is the case of the A. Ilia High School in Mar del Plata, Argentina. As CSE targets the professors' exploration of their own relationships with sexual education, the project approaches the processes of re-subjectivation of these professors, in an attempt to learn about dispositions—political, pedagogic, ethical, biographic—that may explain their commitment. This biographic narrative research is incipient; thus, the article socializes the autobiographical motives that led to the design, as well as the epistemological and methodological decisions adopted. The text combines autoethnographic materials and theoretical discussions, with the intent to collaborate with other researchers who might also be interested in these ethical-onto-epistemic perspectives.

KEYWORDS: Comprehensive Sex Education; Teachers; Subjectivation; High School; Biographic Narrative Research

Fecha de recepción: 11/07/2023
Fecha de evaluación: 12/07/2023
Fecha de evaluación: 13/07/2023
Fecha de aceptación: 26/07/2023

Introducción

La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, denominada “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” fue sancionada en octubre del 2006. La misma, en su artículo 1°, determina el derecho de todos los educandos³ a recibir Educación Sexual Integral (ESI en adelante) en todos los establecimientos educativos del país. A su vez, expresa una primera definición de la ESI como articulación de los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”; esto implica que la Ley trasciende las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Morgade, 2011, 2021; Fulco, 2018). En los años subsiguientes otras normas curriculares fueron sancionadas, las cuales acompañan y le dan sustento a la Ley⁴. Entre ellas, interesan aquí particularmente los Lineamientos Curriculares (Res. CFE 45/08), los cuales constituyen los contenidos básicos y comunes en los que se incluye un apartado para la Formación Docente. En consonancia, diez años más tarde se establecieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP en adelante) esperando “asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes” (Res. CFE 340/18, art. 1). Estas previsiones normativas han procurado poner en acción movimientos que, al día de hoy, continúan siendo resistidos, quedando parcialmente pendiente la garantía de la enseñanza de la ESI en clave de derechos. La complejidad inherente ha inaugurado prolíferas líneas de investigación en la academia; tal es el caso de los fecundos aportes de Graciela Morgade y sus equipos, quienes se han dedicado a la investigación de la “formación docente en ESI o la ESI en la formación docente” (Morgade, 2018; Morgade, Fainsod, 2019; Morgade, 2021).

Sumadas a estas preocupaciones, nos ha interesado profundizar sobre la educación sexual de los docentes como un fenómeno capilar, cotidiano y ubicuo de la vida social. Por esto tomamos la distinción entre formación y educación docente (Yedaide, 2022), desarrollada en la comunidad académica local, para dar cuenta de la compleja trama que se teje entre los contenidos distribuidos en el amplio dominio de la vida común que interpelan y alimentan las subjetividades docentes y su convivencia con las intencionalidades pedagógicas de las instituciones formales. Esta forma de sentipensar la des/re subjetivación se detiene a explorar todo lo que de educados tenemos los profesores tan sólo por vivir en sociedad, preguntándose si en todo caso la ESI no entra en conflicto con tales saberes u orientaciones— para seguir a Ahmed (2019)— requiriendo des-aprender como condición necesaria para asumir su enseñanza. Esto es del todo consonante con la afirmación de Morgade (2011) de que la educación es y siempre ha sido sexual; lo que tenemos aprendido integra una pedagogía inmanente (Bruner, 1991), cuyos significantes son disputables, en todo caso, en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores. La afirmación de Morgade, Fainsod, Baez y Gortz, respecto de que “cualquier docente de cualquier nivel educativo tiene una ‘representación’ acerca

de qué es la 'Educación Sexual', sus alcances y contenidos y, además, tiene una experiencia personal, subjetiva, respecto de la sexualidad" (2018, p.71), otorga especial consideración a las educaciones ya in-corporadas y su importancia frente a lo prescripto–legal y curricularmente.

Estas inquietudes fundamentan el presente escrito, el cual comparte la génesis del proyecto de tesis para la obtención del grado "Licenciada en Ciencias de la Educación". Se trata de una investigación que ambas, tesista y tutora, hemos abrazado con la expectativa de comprender los procesos de subjetivación docente que se activan a propósito de experiencias pedagógicas con la ESI en el Colegio secundario A. Iliá en la ciudad de Mar del Plata, seleccionada porque sus docentes han emprendido procesos de re/des subjetivación a propósito de la revisión de sus propias educaciones sexuales.

Aquí compartiremos, particularmente, los movimientos suscitados en relación con la construcción del problema de investigación, y que han implicado tanto procesos de exploración autoetnográfica como algunos primeros acercamientos al territorio– a través de análisis documental y conversaciones con una de las docentes. Para ello, en primer lugar compartimos los posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad, 2007) que han condicionado el diseño de la investigación y que legitiman el entramado de las vivencias autobiográficas de la tesista. En segundo lugar, describimos las orientaciones y decisiones teóricas y metodológicas que le han dado forma al proyecto a partir de una primera exploración documental y del diálogo permanente con las docentes del Seminario de Investigación–una de ellas tutora de la tesis y co-autora de este artículo⁵. Finalmente, y entrelazadas, también se comparten las elaboraciones y re-elaboraciones necesarias para la definición del mismo. Si bien se trata de los primeros pasos, entendemos la importancia –ética y también metodológica– de documentar el andar de esta indagación como un ejercicio para performar otros modos de investigar y para colaborar en la instalación del hábito de relatar las educaciones sexuales que nos constituyen y condicionan.

Epifanías de unas vidas atravesadas por la educación sexual

Como se mencionó anteriormente, las intenciones políticas, éticas y pedagógicas que motivan este proyecto de investigación se encuentran enraizadas en nuestras autobiografías. En principio, nuestra condición de mujer y de cuerpo sexuado (Federici, 2010; 2022; Scharagrodsky, 2007) ha sido atravesada por las instituciones educativas, como estudiantes y docentes. Son múltiples los recuerdos que tenemos respecto de nuestra educación sexual en la niñez y adolescencia, que no comparten el tiempo cronológico–tenemos una diferencia de edad de más de 20 años– pero reafirman la pervivencia de ciertos sesgos y la naturaleza cosmética de algunos cambios. Reconocemos en estas vivencias que, tal como afirma Scharagrodsky, "el

dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces” (2007, p.9); en las escuelas de las décadas del 70 y 80, pero también en las de los 90 y la primera década de este milenio, muchas de las escenas cotidianas performan saberes y otras prácticas fuertemente educativas respecto de los cuerpos, los géneros, las relaciones de descuido y destrato— incluidas las violencias. Como también concebimos a las instituciones escolares a través del prisma de la criticalidad (Kincheloe & McLaren, 2008)—desplazada hacia la perspectiva de género y entonces atenta al disciplinamiento sexual y las relaciones de género como relaciones de poder (Morgade, 2011) — las abordamos en su doble condición de productoras de realidad y permeables a la intervención y adulteración. Así, concedemos que, pese a la condena cotidiana que la tilda de ineficaz o débil, especialmente cuando se trata de instituciones de gestión pública, la escuela ha sido uno de los mecanismos más eficientes para la reproducción de desigualdades y estereotipos de género y de la matriz normalista. Reconocemos aún lo que la escuela hizo cuerpo en nosotras, en cada trenza “perfecta y tirante” que nos hacían nuestras madres y en la pulcritud de los guardapolvos que usamos, por citar unos ejemplos. También escuchamos ecos en los comentarios sobre nuestros cuerpos y/o al respecto a las conductas esperadas para niñas y/o adolescentes “femeninas”.

No obstante, también es en el ámbito escolar, como docentes y estudiantes en la escuela secundaria y la universidad— y en nuestra común experiencia en Ciencias de la Educación—que llegamos a abrazar la ESI como el centro de nuestro interés. Ninguna de nosotras recibió “Educación Sexual Integral” de manera explícita durante nuestros recorridos—por el Instituto de Formación Docente y la Universidad Nacional en la cual nos graduamos como profesora de Historia y profesora de Inglés, respectivamente.

Compartimos a continuación dos relatos autobiográficos, uno de cada una, que dan cuenta de los despertares que hemos tenido en relación con las educaciones sexuales incorporadas— en las escuelas y las vidas:

En el año 2019 trabajaba en una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata. En aquel entonces estaba a cargo de las asignaturas Historia y Construcción de la Ciudadanía de la mayoría de los cursos, lo que se traducía en varias horas frente a los mismos grupos de estudiantes. Una mañana de invierno, entré al aula de segundo y les chiques estaban bastante revolucionados. Mientras dejaba mis cosas en el escritorio, prestaba atención a lo que estaban comentando. Algunos varones⁶ le preguntaban a una de las estudiantes cómo podía ser que de noviar con un chico ahora lo estuviese haciendo con una chica. Fue ahí que la joven les respondió “a mi no me gustan las personas porque son varones o mujeres, sino por lo que son como personas”. Recuerdo que la respuesta les descolocó a

todes, inclusive a mí. Hasta ese momento yo no podía imaginar la sexualidad más allá del binarismo (de hecho, no fue hasta que empecé a leer que pude llamarlo así), y tampoco conocía otras formas posibles de vivir y manifestar el género o la sexualidad. En ese año me encontraba en el primer año de la Licenciatura y estaba cursando Problemática Educativa y Taller del Aprendizaje Científico y Académico, en donde conocí a la Pedagogía Queer. A partir de esta vivencia, resonó en mí la propuesta de “no leas tan recto” de Britzman (2016), como así también se despertó mi curiosidad respecto a la ESI, ya que sabía que estos “temas” correspondían a ella, pero al momento los desconocía. Luego de aquel evento vivencié otros, algunos no tan gratos de recordar. El conjunto de ellos me impulsó a las primeras lecturas “autodidactas” y a la búsqueda de cursos de formación continua y/o capacitaciones⁷. (Bárbara, julio del 2023)

¿Quién es el enemigo?

Salía de dar clase en la Universidad.... Habíamos hablado de la condición femenina de la

docencia y sus mandatos; de la necesidad de corrernos de ahí en un escenario en que

todavía nos sujetaba la exigencia de dar el ejemplo... Me había olvidado, supongo, de mi

elección del Profesorado de Inglés como modo de escapar de la carrera docente de mi

mamá y mi abuela. Ser profesora de inglés era un signo de prestigio y, claramente, un

ascenso radical en la consideración social. Ser profesora universitaria también me

amparaba parcialmente de los desprecios que se gestan en el cruce entre la condición

femenina y la docencia. En fin, con esta miopía llego a casa. Marido había llegado primero,

se había tirado, agotado, en el sillón y miraba televisión; Hijos en sus cuartos; ya habían

hecho sus tareas, ahora descansaban. Me dirigí como una flecha a la cocina con las bolsas

de las compras y, sin sacarme el sobretodo, empecé a pelar las papas para el puré... Llevan

mucho tiempo, pensaba, y si no comenzaba la cena comeríamos a cualquier

hora, Hijos se

acostarían tarde, dormirían pocas horas, rendirían mal en la escuela... todo por mi culpa

(me avergüenza decirlo, pero estoy segura de que lo creía) ... A los 40 minutos ya estaba

Familia sentada a la mesa. Marido cuenta que esa mañana, las dos hijas de una colega

habían estado en la oficina, criticando a su mamá porque llegaba del trabajo y se metía

en un baño de inmersión una hora, mientras el Padre, que llegaba cansado de trabajar en el

taller, tenía que, pobre, ponerse a ver qué cenarían ... También condené a esa mujer

mientras apuraba el puré para tener dos minutos para descansar antes de levantar la mesa

y lavar los platos... (Maria Marta, abril de 2020)

Ambas docentes, con distintos grados de explícita conciencia respecto del género pero tácitamente hermanadas por las educaciones que llevábamos puestas, y las distancias entre eso y lo que deseamos que (nos) suceda. En nuestras historias resulta del todo pertinente detenernos en esa cita de Morgade, Fansoid, Baez y Gortz (2018) y preguntarnos genuinamente ¿qué nos pasa a les docentes con la ESI? Porque mucho nos pasa con nuestras educaciones sexuales incorporadas, pero, ¿qué se requiere alfabetizar— en el sentido freireano de la toma de conciencia sobre la propia inscripción política en el mundo? ¿Qué habría que desaprender, en todo caso, para *desear* trabajar con la ESI? ¿Cómo se trama esta orientación legal-curricular con las soberanías que nos faltan? Y la pregunta más importante de todas— aquella que nos condujo a formular el problema de la investigación: ¿Qué procesos de des/re subjetivación se necesitan para desorientarnos— es decir, mudarnos de hábitos/hábitats para, muy lentamente y en compañía, habituarnos a otras cosas (Ahmed, 2019)?

La exploración documental que ha signado los primeros estadios de la investigación nos colocó de cara a las “puertas de entrada”⁸, elaboradas en el marco del Programa Nacional de ESI. La primera de ellas es la reflexión sobre nosotres mismas, en tanto docentes, en torno a la sexualidad. Al respecto, un texto elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) expresa:

La educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas y nuestra propia historia, están siempre presentes en cada acto pedagógico. En ESI

esto es aún más visible, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, y desde este lugar, nos convertimos en la principal “herramienta” pedagógica cuando se trata de temas que hacen a las subjetividades y vínculos, en un proceso cotidiano de interacción, diálogo y encuentro con las y los estudiantes (2020, p.1).

Estas aproximaciones validaban el ingreso de nuestro punto de vista, el cual quedaba además legitimado por la extraordinaria tradición que el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la UNMdP ha forjado en nuestra comunidad de práctica alrededor del enfoque biográfico-narrativo (Porta, 2021). El Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), como desprendimiento del anterior, ha capitalizado esta trayectoria e incorporado excursiones en lo postcualitativo (St. Pierre, 2013) y lo autoetnográfico (Adams, Ellis y Bochner, 2010). Estos posicionamientos, que devienen ético-onto-epistémicos en palabras de Karen Barad (2007) proponen no ya la mera implicancia sustantiva de quien investiga en aquello que desea comprender, sino fundamentalmente la imposibilidad de separar, cortar o distinguir entre trabajo de campo y vida, investigador e investigado, pasado y presente (St. Pierre, 2017). La decisión de cimentar la investigación en la propia experiencia quedaba, así, plenamente legitimada⁹.

La decisión de abordar las subjetividades docentes, como corte o de-finición predilecta (Yedaide, 2023), se fundó menos en la tradición foucaultiana que en la impronta de la criticalidad. Entendemos así a las subjetividades como fenómenos emergentes, provisorios, complejos, afectados por anclajes biográficos y alterados por la constante interpelación de los grandes relatos (Porta, 2010; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014; Yedaide, 2022). A partir de ello y, partiendo de la premisa de que la sexualidad puede ser producida como (y producir) una fuerza en las permanentes re/desconstrucciones de la subjetividad, nos inclinamos al reconocimiento de estos movimientos en agentes pedagógicos. Asumimos, como ya hemos compartido, que todes hemos sido educades sexualmente, y nos interesa entonces indagar en aquellos movimientos sinérgicos en los que la ESI propicia des-aprender, descomponer (Ramallo, 2019; 2020; Ramallo y Porta, 2020) respecto a la propia educación sexual, colaborando así en procesos de re-subjetivación del ser docente. Se entiende aquí por descomposición al “proceso constante de regeneración y devenir” (Ramallo, 2019, p.107) de los aprendizajes que nunca adquiere una forma acabada, a un movimiento que permite restaurar otros modos de conocer, ser y saber, revalorizando la pedagogía de la vida misma (Ramallo, 2020).

La búsqueda de les otros participantes de la incipiente investigación

Este proyecto tiene la particularidad de haber empezado a gestarse aún sin te-

ner definides les (otres) participantes con les cuales se co-construiría el trabajo. En sintonía con la línea de trabajo del GIESE y con la Beca de Estudiante Avanzada de la Universidad Nacional de Mar del Plata de Bárbara—y que dirigen las colegas Gladys Cañueto y Gabriela Cadaveira, cuyos aportes son solidarios a estas conversaciones—esperábamos colaborar en la visibilización de experiencias pedagógicas con la ESI e indagar sobre los procesos de re-subjetivación del ser docente que propician las mismas abriendo nuestras conversaciones a voces de profesores ya comprometidos con la enseñanza de/con la ESI. Era más fácil, observamos, encontrar docentes conmovidos o deseosos de trabajarla, que aún no habían desplegado—como nosotras— iniciativas institucionalizadas, colaborativas y formales. Es sabido que una de las mayores dificultades para el trabajo con la ESI son diversas resistencias (Soldevilla, 2021) que presentan distintos sujetos, pero aún quienes deseamos realfabetizarnos en estas cuestiones quedamos todavía relegados en articular tal expectativa en proyectos de trabajo curricularizados. A su vez, la complejidad se agudiza debido a la falta de conocimiento acerca de las experiencias que suceden en el interior de las instituciones educativas.

La experiencia que se ha constituido, finalmente, como territorio para la investigación vino de la mano de una de las docentes del Seminario de Investigación, la Lic. Luciana Berengeno, quien refirió a un colega, también profesor en el Nivel Secundario, quien estaba llevando adelante un proyecto de ESI en el “Colegio Nacional Arturo U. Illia”. Tras contactar al docente, fue posible mantener una conversación y confirmar la potencia heurística de la experiencia. El profesor, ahora devenido también “informante clave”, estuvo de acuerdo en que valía la pena el acercamiento académico— de registro, de profundización— a la experiencia en la escuela, y allanó el camino para el contacto con el resto de los actores.

A poco de haber comenzado pero luego de dos entrevistas fecundas con el docente del Colegio, estamos convencidas de que el proyecto tiene la potencia de ser una experiencia poderosa (Maggio, 2012). El propio participante nos ha adelantado que se trata de un dispositivo con “tres patas”: el taller de masculinidades que llevan adelante con varones del ciclo superior, los espacios de formación destinados a colegas y las Jornadas anuales de ESI. Se involucra de esta manera a toda la comunidad educativa.

Perspectivas teóricas y metodológicas

Hasta aquí hemos dado cuenta de la génesis del problema de investigación, y también de los grados y la cualidad de los compromisos de quienes seremos sus autores/actores— y que incluyen no solamente a quienes escribimos este texto, sino a la comunidad de práctica que nos hospeda y los equipos del Colegio que desean sumarse a indagar. Corresponde, entonces, mencionar a las otras voces— aquellas

que a través de la mediación de producciones académicas traen lentes para aproximarnos al abordaje de estas cuestiones. Entre participantes y referentes teóricos construiremos, esperamos, complicidades para descomponer el sentido común, interrumpir las sinergias y desactivar las más comunes miopías.

Entendemos que una investigación con estas pretensiones requiere un paneo de los desarrollos relativos a tres grandes cuestiones. Por un lado, nos interesa ahondar en el entramado que conforman la educación, las subjetividades y los procesos de subjetivación de los docentes. Como anticipamos, una distinción fundante es aquella entre educación docente y formación docente, entendiendo que la primera nos permite aludir a “todo lo demás que se entrama con currículos y vivencias que se generan en las instituciones a propósito de la formación docente” (Yedaide, 2022, p.75). A partir de esta tesis intentaremos problematizar las categorías “identidad profesional” e “identidad docente”—que en la comunidad local han oportunamente desarrollado Claudia de Laurentis (2015, 2021) y otras investigadoras asociadas al Departamento de Lenguas modernas— pero también pondremos la noción de “subjetividad” en cuestión, desplegando una genealogía de su (foucaultiana) presencia e interpellándola desde las vertientes pedagógicas descoloniales y queer. De especial interés será la discusión respecto de lo que Gayatri Spivac ha acuñado como esencialismo estratégico (en Richards, 2013) y que entendemos vendrá a nuestro rescate. También esperamos apoyarnos en el realismo agencial de Karen Barad (2007), con la expectativa de explorar las regiones de poder y exclusión que “identidad”, “subjetividad” y/o “ser”—por mencionar algunas definiciones o “cortes” conocidos—componen en el devenir materiosemiótico del mundo. Pondremos el ojo, como hace Barad, en los modos en que elegir una u otra forma de nombrar afectan en producir “la cosa”.

Una segunda cuestión que estructurará la revisión bibliográfica se vincula, por supuesto, a los géneros y las sexualidades en la escuela. Partimos de la premisa de que el género no es algo dado naturalmente sino que se construye (Butler, 2019) y tensionaremos la performatividad en diálogo con el realismo agencial (Barad, 2007)—de corte más posthumanista (Braidotti, 2015)— y la fenomenología queer (Ahmed, 2019). Sabemos ya que en las escuelas, por omisión o acción, se desarrollan desde siempre contenidos relativos a los cuerpos, y que estos son siempre sexuados. En esta línea, Santiago Zemaitis (2016) identifica, dentro de lo que denomina las “Pedagogías de la sexualidad: modelos para (des)armar” a las corrientes moralista, biologicista y patologicista o de riesgo, como así también al paradigma de los derechos y la integralidad. A su vez, afirma que los modelos clásicos han establecido tendencias y discursos sobre la educación sexual durante muchísimo tiempo, antes que la misma fuera un derecho (Zemaitis, 2021). En este sentido, se han teorizado las relaciones entre el currículum, las sexualidades y los géneros (Morgade, 2001, 2011, 2016; Zemaitis, 2016, 2021; Scharagrodsky, 2007). Es así que Morgade (2016) sostiene que históricamente la sexualidad formó parte del currículum “evadido” o

“nulo”, mientras que Scharagrodsky agrega que la escolarización de los cuerpos bajo la matriz normalista significó disciplinamiento, homogeneización y rutinización (2007). A su vez, vienen al auxilio las nociones de currículum oficial y oculto (Jackson, 1994), que junto a las de “evadido” y “nulo”, colaboran en la problematización de aquellos contenidos y prácticas de la educación sexual que suscitaron en las educaciones docentes y que se interpelan a partir de las experiencias pedagógicas con la ESI que les mismos promueven.

En tercer lugar—y ya no en relación con construcciones teóricas sino más bien con los grandes relatos que pugnan por definir la des/re educación sexual—sistemizaremos el análisis de la ESI como normativa: sus ejes conceptuales y las puertas de entrada, los cuales dialogan con los paradigmas mencionados oportunamente. En el primer acercamiento exploratorio a estas fuentes, notamos que la Ley 26.150, “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” de 2006, se posiciona desde el paradigma de derechos y la integralidad para todos los educandos. En consonancia, los Lineamientos Curriculares (2008) para la Educación Sexual Integral disponen los contenidos y objetivos propios de la Formación Docente. En cuanto al Nivel Secundario, se distingue entre la Educación Secundaria Básica y la Superior, detallando al interior de cada Ciclo las expectativas de acuerdo a cada una de las asignaturas. De igual forma, los NAP del 2018 especifican los cinco ejes, definidos como: “Cuidar el cuerpo y la salud, Valorar la afectividad, Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad y Ejercer los derechos”. Estos ejes son importantes porque definen dimensiones de lo sexual y lo integral para las personas en términos anchos, muchas veces desoidos en los discursos mediáticos o cotidianos. Esbozan, entendemos, interesantes relaciones con aquellos contenidos y prácticas que son parte de la educación sexual inmanente.

Como se ha manifestado en este escrito, las vivencias autobiográficas están entramadas en la justificación de este proyecto. Los microrrelatos autobiográficos compartidos dan cuenta de una manera de hacer y ser investigación en educación (Yedaide, 2022) que nos permite resignificar los sentidos vividos y sentidos de las trayectorias de vida, acercándonos así a una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017). Aquello colabora con el objetivo propuesto para el trabajo de tesis. En sintonía, estos microrrelatos disparan una experiencia autoetnográfica, aprovechando la singularidad vital para la problematización social sustantiva (Ellis, Adams y Bochner, 2010; Richardson y St. Pierre, 2005). Esto implica un gesto insurgente respecto de prácticas de investigación higiénicas (Yedaide y Porta, 2022) y una apuesta, en cambio, hacia posicionamientos primordialmente éticos (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

Como es evidente en este punto, esperamos, la inscripción teórica epistemológica no se corta, distingue o separa de las opciones metodológicas. El tema de indagación llega por vía biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Yedaide, 2014;

Porta, Aguirre, Ramallo, 2018), inscribiendo tanto al problema como al método de la investigación en el paradigma cualitativo— lo que resulta apropiado y enriquecedor para un estudio centrado en los sujetos y la construcción del mundo social que les rodea (Denzin & Lincoln, 2011). Si bien podría pensarse en un enfoque hermenéutico (Guba & Lincoln, 2012), ya que “la metodología de corte hermenéutico permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar en Porta, 2010, p. 203), tal definición queda suspendida en virtud de los cuestionamientos que lo postcualitativo, los posthumanismos, la decolonialidad y las teorías queer, entre otras opciones, traen hoy al debate respecto de la hermenéutica. Esperamos, también, avizorar algo de estas tensiones en esta investigación.

Primeras resonancias (una suerte de conclusión del inicio)

En la primera etapa del trabajo de campo nos propusimos realizar el análisis documental de las normativas nacionales y provinciales que incumben a la ESI, entrevistas focalizadas al informante clave y el cartografiado de las experiencias cotidianas y formales. Las líneas compartidas en este apartado surgen luego de una primera aproximación a las primeras dos tareas.

Hemos comprendido ya que— no obstante el análisis exhaustivo de la normativa y documentos curriculares de la ESI— oportunamente deberemos ampliar el corpus documental para incluir los materiales originales que han producido los propios actores de la experiencia en el Colegio. Además, el docente participante— a quien hemos presentado como nuestro informante clave—nos comentó respecto de la existencia de varios correos electrónicos en los cuales los docentes que forman parte del equipo de ESI debaten y acuerdan las distintas propuestas y acciones. Asimismo, contaremos con los programas de las Jornadas ya realizadas, como así también las notas de solicitud de aval para la realización de las mismas.

Por otro lado, también a partir de la conversación con el informante clave, tomamos conocimiento del taller de masculinidades que llevan adelante en el marco del “Proyecto de ESI”. Si bien en el corpus teórico inicial se tuvieron en cuenta nociones vinculadas a las sexualidades y los géneros, los estudios de la masculinidad componen un campo en sí mismo, no contemplado en la primera etapa de elaboración del proyecto— fue a partir del intercambio con el informante clave que nos acercamos a esta categoría y todo lo que desde ella se despliega. Hemos entonces emprendido la lectura y ya definido un ángulo. En principio coincidimos con la denominación en plural utilizada para darle nombre al Taller, ya que la masculinidad no puede “ser pensada ni como un atributo exclusivo de las personas con pene ni como un destino únicamente para los varones cis-hetero. Las masculinidades, descubrimos, son plurales” (Jones, 2022, p. 30). Entendemos, además, que pensarlas de esa manera podría colaborar en dejar atrás el modelo de varón que los feminismos han puesto

en tensión y que varios varones han asumido como tarea propia.

Estos incipientes matices que van complejizando los colores primarios del diseño de la investigación también dan relieve a las expectativas y los deseos con la que nos adentramos en ella. Casi como una utopía (Muñoz, 2020), nos reconocemos en un peregrinaje que anhela que la respuesta al interrogante “¿Qué nos pasa con la ESI?” movilice emociones, afectos y fuerzas éticas y epistemológicas capaces de hacernos des-aprender y re-aprender lo que haga falta.

Notas

¹ Profesora Superior en Historia (ISPJVG), Diplomada de Extensión en Educación Sexual Integral (UBA), Especialista del Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital (ISFD19, Mar del Plata), Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria de Investigación como Estudiante Avanzada en la Universidad Nacional de Mar Del Plata. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación-UNMDP). barbarabequio@gmail.com

² Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. myedaide@gmail.com

³ La norma legal no utiliza el lenguaje inclusivo; se trata de una decisión de quienes escribimos, y a la cual damos continuidad a lo largo del texto.

⁴ En este artículo se tienen presente las que son alusivas a la enseñanza y práctica de la ESI, fundamentalmente teniendo en cuenta la formación y el ejercicio docente. Sin embargo, de acuerdo al Programa Provincial de Educación Sexual son complementarias a la Ley 26.150: Ley 15246 Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo (2021); Ley N° 27.610 Acceso a la Interrupción voluntaria de embarazo (2021); Ley N° 27.499 Micaela (2020); Ley N° 27.521 De Talle (2019); Ley N° 27.234 Educar en Igualdad Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015); Ley N° 14.744 ESI (2015); Ley N° 14.750 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2015); Ley N° 26.904 Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual (2013); Ley N° 26743 de Identidad de género (2012); Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); Ley N° 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009). También se consideran las normas sancionadas con anterioridad: Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005); Ley N° 13.298 De la Promoción y Protección integral de los derechos (2005); Ley N° 13.066 Programa Provincial de salud Reproductiva y Procreación Responsable (2003).

⁵ El Seminario de Investigación es un espacio curricular obligatorio del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta oportunidad, el equipo de cátedra estuvo conformado por las Dra. María Marta Yedaide, Lic. Luciana Berengeno y Prof. Paula González.

⁶ Así se autopercebían y performaban su género

⁷ Entre los años 2015 y 2019, el Programa Nacional de ESI sufrió una fuerte desfinanciación por parte del Estado Nacional a cargo del ex Presidente Mauricio Macri, por lo que las primeras capacitaciones “formales” las realicé en el año 2020. Ese año, atravesando la Pandemia, varias Universidades ampliaron sus ofertas a la modalidad virtual, lo que me permitió cursar la Diplomatura de Extensión de ESI de la Universidad Nacional de Buenos Aires, a cargo del equipo de la Dra. Morgade.

⁸ El desarrollo de este concepto se encuentra en las introducciones de los cuadernos que componen la *Serie Cuadernos de ESI*, elaborados por el Programa Nacional de ESI.

⁹ El diseño metodológico de la incipiente investigación de grado, no obstante, amplía el concierto de voces trascendiendo las nuestras. Sin desentendernos de lo portado, nos pareció interesante abandonarnos a un otre (Vasilachis de Gialdino, 2016) y disponernos a conversar con docentes comprometidos en proyectos ya en curso, en escuelas secundarias locales.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 7(4) (ISSN 1438-5627).
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°9, Año 7. pp.13-34 https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- Butler, J. (2019). *El género en disputa*. (2da ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid/ Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta Limón.
- Federici, S. (2020). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Flores, G.; Yedaide, M.; Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°5, Año 4, pp. 173-188. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710

Fulco, V. (2018). La educación sexual integral será feminista o no será. *Revista Mora* 25 (1). pp. 243-248. Buenos Aires: IIEG. FFyL-UBA.

Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp.38-79). Barcelona: Gedisa.

Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Jones, D. (2022). *La masculinidad: varones y feminismos*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008). (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao

Laurentis, C.D. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados- Educación y Sociedad* N°2, Año 2, pp. 67-74.

Laurentis, C.D. (2021). Identidad profesional y reconstrucción narrativa. Tiempos identitarios. En Porta, L. (coord.). *La expansión biográfica* (pp. 299-316). Buenos Aires: EUDEBA

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía

Morgade, G. (Comp.) (2018). A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- FFyL-UBA. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>

Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Morgade, G; Fainsod, P.; Baez, J. y Gortz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En Rojo, P. y Jardon, V. (comp.) *Los Enfoques de Género en las Universidades* (pp. 67-96). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Morgade, G. y Fainsod, P. (2019) La Educación Sexual Integral en Formación Docente. Un proyecto en construcción. *Voces en Fénix* N°79. *Revista de la Cátedra Abierta Plan Fénix*. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente-un-proyecto-en-construccion/>

Muñoz, J.E. (2020). *Utopía Queer: El entonces allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.

Porta, L., Aguirre, J, Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru*. Vol 4 (7), pp. 165-183.

- Porta, L.; Álvarez, Z. & Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 63, Vol. XIX.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, vol. 1, núm. 1, pp. 201–212.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177–193.
- Porta, L. y Yedaide, M. (comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS, Vol. 24 (52)*, pp. 101-122.
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, Vol.5 (14)* pp. 889-899.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). Vírus a nuestras coronas (contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles. En Chalhub, T. y Ribero, T, *Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade*. (pp. 319-360). Río de Janeiro: Ayvu Editora.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick
- Scharagrodsky, P; Southwell, M. (Coords.) (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía)
- Soldevila, A. (2021). El desafío es demostrar que la ESI es un proyecto de ampliación de derechos: Sección Conversaciones. *Cuadernos De Coyuntura*, 6, pp.1-8. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosCoyuntura/article/view/35459>
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, pp. 646-657.
- Valles, M. (1999). La investigación documental, técnicas de lectura y documentación. En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Yedaide, M. (2022). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. Mar del Plata: UNMDP
- Yedaide, M. & Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. Elison, C.; Paim, A. & Marques Araújo, E. (Org.) *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Curitiba: Was Edições.
- Yedaide, M. y Bequio, B. (2023). ESI y los des-aprendizajes pendientes: Un abordaje biográfico-narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina. *Itinerarios Educativos*, (18). <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0046>
- Yedaide, M. (2023). ¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des- educaciones, realismo

La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordenadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Illia en Mar del Plata, Argentina

agencial y giro pedagógico. En Yedaide, M. & Valdivia, M. (comps.). *Des(educaciones): trazos para desaprender a investigar en compañía* (pp. 53-66). UNMDP: Colección Escenarios y Subjetividades

Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°31, vol. 2, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. [Trabajo Final Integrador, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina del Siglo XX. En Giamberardino, G. y Alvarez, M. (Comps.) *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: Editorial UNICEN

Fuentes consultadas:

Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares

Resolución 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Núcleos de Aprendizaje Prioritario

Ley 14.744 del 2015. Ley de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires. 4 de Junio del 2015.

Ley 26.150 del 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre del 2006

Embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización. Entre lo personal, lo político y lo pedagógico

Teenage pregnancy/motherhood and schooling: Amongst the personal, the political and the pedagogical

Andrés Malizia¹

Resumen

Durante los años noventa, se llevó adelante un proyecto educativo en una escuela secundaria en Villa Lugano, Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos que tenían como propósito garantizar la continuidad escolar de las alumnas embarazadas y madres que asistían a dicha institución. Desde un enfoque cualitativo, se analizan estos dispositivos para comprender los modos en que incidían en las trayectorias educativas. Se recupera lo acontecido en esta escuela secundaria porque instauró una forma específica de concebir el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización, que perduró a lo largo de los años e influyó en la perspectiva política y pedagógica del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: embarazos y maternidades en la adolescencia; género; escuela secundaria; dispositivos pedagógicos

Summary

During the nineties, an educational project was carried out in a high school in Villa Lugano, City of Buenos Aires. This project consisted of two pedagogic devices aimed at keeping pregnant and parenting female students in school. These devices are analyzed following a qualitative approach to understand their impact on students' educational trajectories. We recover the experience at this high school because it established a specific way of conceiving the link between teenage pregnancy/motherhood and schooling that lasted over the years and influenced the political and pedagogical perspective of the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students of the City of Buenos Aires.

Keywords: Teenage Pregnancy/motherhood; Gender; High School; Pedagogic Devices

Fecha de recepción: 20/04/2023
Fecha de evaluación: 22/05/2023
Fecha de evaluación: 22/05/2023
Fecha de aceptación: 7/07/2023

Introducción

En este artículo se presentan los hallazgos de una investigación ya finalizada en el marco de la Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En la misma, se indagó sobre los procesos de reconfiguración del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999. Desde un enfoque cualitativo (Rockwell, 2009; Wainerman y Sautu, 2011) y a partir de un estudio en casos (Rockwell, 2009), se reconstruyeron las distintas formas que fue tomando el Programa en el período que va de 1999 a 2019.

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se crea en el año 1999. Sin embargo, antes de su creación existió una experiencia institucional en la Escuela de Enseñanza Media N° 4 (EMEM 4) de Villa Lugano, donde se llevó adelante un proyecto educativo que tenía como propósito garantizar la continuidad escolar de las alumnas embarazadas y/o madres que asistían a dicha institución. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos²: el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio”. A partir del trabajo de campo desarrollado y del análisis del corpus empírico, fue posible indagar acerca de los modos en que ambos dispositivos incidieron en las trayectorias educativas de estas alumnas.

En este trabajo se recupera esta experiencia educativa en particular debido a la relevancia que tuvo en la historia del Programa. Con la creación de los dispositivos pedagógicos se instauró, por un lado, una forma de concebir a las alumnas y, por otro, un modo de pensar el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y la escolarización. Esta perspectiva perduró a lo largo de los años e incidió en el posicionamiento político y pedagógico de lxs coordinadorxs y referentes del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires.

El artículo que se presenta está organizado en cuatro secciones. La introducción va seguida de una discusión de los marcos teóricos-conceptuales de referencia, que se completa con un breve recorrido histórico del Programa a la par de la descripción de las decisiones metodológicas. La última sección comparte el desarrollo de los hallazgos de la investigación.

Debates en torno a los embarazos y las maternidades en la adolescencia y los procesos de escolarización

La maternidad en la adolescencia ha sido objeto de estudio desde los años sesenta. Principalmente ha sido investigada desde enfoques funcionalistas, que sostenían una preocupación por la normalización de los comportamientos de lxs jóvenes en un momento que coincidía con el crecimiento de la matrícula escolar como así también

con la creación de los primeros servicios de salud diseñados, especialmente, para la atención de jóvenes en EE.UU. y América Latina (CEDES, 2005). Estas investigaciones sustentadas en la demografía, la medicina, la epidemiología y la psicología social, conforman –según la clasificación elaborada por Stern (1997)– el “paradigma tradicional” en los estudios sobre esta temática. Desde este paradigma, se plantea que la maternidad adolescente trae consigo un riesgo social, es decir, que conlleva –indefectiblemente– al abandono escolar y a una menor certificación académica, repercutiendo de esta forma en las posibilidades de obtener un empleo (Stern, 1997; Fainsod, 2008). De este modo, la edad en la que ocurren los embarazos sería el diagnóstico y, a su vez, el pronóstico de vida que anuncia el abandono escolar, la desventaja educativa y la exclusión socioeconómica.

En contraposición, desde los años ochenta los enfoques críticos (Stern, 1997) pusieron en discusión las prerrogativas de las posturas tradicionales. Desde dichos enfoques se analizan los modos en que las desigualdades sociales, económicas y culturales operan como condicionantes en la escolarización, incluso, antes que la maternidad (Gogna et al., 2005; Fainsod, 2006, 2011; UNICEF, 2017). En esta línea, investigaciones realizadas en contextos de marginalidad urbana (Fainsod, 2008; Binstock y Gogna, 2013) han dado cuenta que algunas de las adolescentes ya se encontraban por fuera de la escuela al momento del embarazo. Esto indica que el embarazo o la maternidad no fueron el motivo de la interrupción de la escolaridad, dado que las desigualdades sociales, económicas y culturales las antecedían.

En particular, las investigaciones llevadas adelante por Fainsod (2006, 2008, 2011) han colocado en el centro de la escena a las condiciones socioeconómicas y a las tramas familiares, conyugales e institucionales en las que se inscriben dichos procesos. Estas investigaciones permitieron comprender que dichas experiencias no son experimentadas de la misma forma por una adolescente que vive con una familia que la acompaña, que tiene una pareja que promueve la continuidad educativa, o que asiste a una escuela que aloja la diversidad de experiencias adolescentes. Comprender los modos en que se entran las condiciones socioeconómicas, los lazos familiares, conyugales e institucionales se torna indispensable para analizar las trayectorias educativas de las alumnas embarazadas y/o madres que asisten a las escuelas secundarias.

Las instituciones educativas pueden ser espacios de expulsión y discriminación (Tiramonti y Montes, 2011; Tiramonti, 2015), donde se refuerzan los mandatos sociales en torno a la maternidad (Fainsod, 2006; Molina, 2012); también pueden ser espacios de escucha y contención (Duschatzky y Corea, 2002; Maddonni, 2014), donde se cuestiona la equivalencia instituida entre ser “mujer”, ser “madre” y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar) (Fernández, 1994, 2009). Incluso, podemos considerar que en las instituciones conviven ambos procesos, de expulsión y de contención y,

en algunos casos, es posible rastrear mecanismos desiguales en prácticas y discursos que tienen como principio y horizonte la igualdad social. En este sentido, se torna necesario analizar los modos en que se particularizan dichas experiencias, indagando, a su vez, en los sentidos que emergen en las instituciones educativas como así también en los proyectos y en las prácticas cotidianas que se llevan adelante. Conocer cómo se singularizan estos procesos posibilita el cuestionamiento de los discursos reduccionistas y estigmatizantes que plantean que ante los embarazos y las maternidades en la adolescencia, el único destino posible es la deserción escolar, la exclusión del sistema productivo y la desigualdad social.

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas: un breve recorrido histórico para adentrarse en su complejidad

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se creó en el año 1999 como una línea de acción del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias). El ZAP, creado en 1996, tenía como propósito generar políticas intersectoriales (educación, salud, desarrollo social) que mejoraran las condiciones de vida de lxs habitantes de la Ciudad. Por ese motivo, el Programa funcionaba –específicamente– en los barrios que presentaban los niveles socioeconómicos más desfavorables. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, esos barrios se concentraban en la zona sur³.

Durante los primeros dos años, el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se circunscribió al trabajo en las cinco escuelas secundarias de la zona sur (Región Quinta) que concentraban el mayor número de alumnas embarazadas y/o madres. En el año 2001, con el cambio de gobierno en la Ciudad, el Programa se extendió –progresivamente– a las otras regiones educativas, y comenzó a trabajar con instituciones de distintas orientaciones y modalidades (escuelas comerciales, técnicas, entre otras). En el año 2008, con un nuevo cambio de gobierno, el Programa se subsumió a la Dirección de Inclusión Escolar y luego, en el año 2011 pasó a depender de la Gerencia Operativa de Primera Infancia; en 2015 se transfirió a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo. En la actualidad, el Programa depende de esta última Gerencia, funciona en toda la Ciudad y en las distintas modalidades de educación secundaria (escuelas comerciales, de reingreso, normales, artísticas, entre otras). En términos cuantitativos, entre 1999 y 2016 el Programa acompañó a 2560 estudiantes y a 153 escuelas secundarias. Además, se formaron a 295 referentes institucionales y 21 coordinadorxs regionales.

Sin embargo, previo a su oficialización como una línea de acción del Programa ZAP, existió una experiencia institucional en la Escuela de Enseñanza Media N° 4 del Distrito Escolar 21 (EMEM 4 D.E. 21) en Villa Lugano, donde se llevó adelante un proyecto educativo que tenía como propósito garantizar la continuidad escolar de

las alumnas embarazadas y/o madres que asistían a dicha institución. Este proyecto estaba conformado por dos dispositivos pedagógicos: el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio”. Siendo que el propósito de este artículo es analizar el proyecto educativo de la EMEM 4 y particularmente, los modos en que ambos dispositivos incidieron en la escolarización de dichas alumnas, trabajamos aquí el corpus empírico constituido por entrevistas, documentales y publicaciones oficiales en los cuales donde la Directora de la EMEM, lxs docentes y las propias alumnas relatan acerca de su participación en dicho proyecto.

A partir del análisis del corpus empírico fue posible captar la complejidad de este proyecto, como así también los modos específicos en que ambos dispositivos incidieron en la escolaridad de dichas alumnas. La permanente interrelación entre el marco teórico y los datos elaborados en el trabajo de campo permitió construir las categorías de análisis y desplegar teóricamente el problema de investigación procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos sociohistóricos y culturales más amplios (Guber, 2004; Marradi et. al, 2007).

La EMEM 4 de Villa Lugano: una institución educativa situada al territorio y a la comunidad

El Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas funciona en la Ciudad de Buenos Aires y tiene una larga trayectoria, de más de 20 años. Sus inicios se remontan a la Escuela de Enseñanza Media Nº 4 del Distrito Escolar 21 (EMEM 4 D.E. 21) perteneciente a las denominadas “EMEM Históricas”. Dichas escuelas se crearon a principios de la década de los años noventa, con la transferencia de las escuelas medias de la órbita nacional a la provincial y a la Municipalidad de Buenos Aires. Estas instituciones se fundaron en las regiones que presentaban los niveles más altos de repitencia y deserción escolar, y han tenido como propósito promover la escolarización de aquellxs estudiantes que han quedado excluídxs del sistema educativo.

La EMEM 4 D.E. 21 se encuentra en Villa Lugano, frente al barrio popular conocido como “Villa 20”. Cuando se creó, a principios de los años noventa, tenía como Directora a Norma Colombatto, quien relató en distintos documentales el lugar que tenía que tener la escuela para lxs estudiantes: “Me convocaron para construir una escuela que diera respuesta a las necesidades educativas del lugar donde estaba geográficamente inserta. La intención era que los chicos se apropiaran de la escuela” (Proyecto Cine ZAP, 2005, 23m 57s).

A diferencia de las escuelas secundarias argentinas que han tenido una matriz elitista y expulsiva, las “EMEM Históricas” se crearon con el fin de revertir el carácter selectivo y meritocrático fundante (Tiramonti y Montes, 2011; Tiramonti, 2015). Son escuelas que, reconociendo la trama de desigualdades sociales y económicas

en las que se encuentran lxs estudiantes, han tratado de sostener sus trayectorias educativas. En el fragmento seleccionado se puede analizar el sentido que tenía que tener la EMEM 4 para lxs estudiantes que asistían a ella: una escuela solidaria, contenedora y situada a las condiciones de vida del estudiantado. Es decir, una escuela que lograba comprender el entramado socioeconómico, político y cultural en el que se encuentra, y generara una respuesta adecuada a dicho contexto y a la comunidad. Asimismo, y tal como plantean algunas investigaciones (Tiramonti et al., 2007), las “EMEM Históricas” se han configurado en circuitos escolares diferenciados (Braslavsky, 1985) que han alojado a quienes han sido expulsadxs de otras instituciones. Se han convertido en escuelas que recibían específicamente a dichxs estudiantes, quienes, a su vez, solamente encontraban en estas instituciones una posibilidad para estudiar.

Como mencionamos anteriormente, la EMEM 4 se encuentra en una de las zonas más desfavorecidas socioeconómicamente de la Ciudad de Buenos Aires. La población que asistía provenía de países limítrofes y veía reducidas sus posibilidades de acceder al sistema educativo y a empleos formales. En la mayoría de los casos, tenían trayectorias escolares interrumpidas, con ingresos y egresos de escuelas primarias y/o secundarias. La situación de vulnerabilización social en la que se encontraban condicionaba su escolaridad, y tendían a interrumpir sus trayectorias por motivos laborales, de cuidados de niñxs y adultxs, o de migraciones entre provincias y países. La Directora de la EMEM, Norma Colombatto, se refirió en reiteradas oportunidades a lxs estudiantes y al barrio donde se encuentra emplazada la institución:

Muchos de estos chicos y chicas han perdido tempranamente a sus madres y hasta ellos mismos se han enfermado de gravedad. Varios murieron en accidentes que podrían haberse evitado o se han enfrentado entre bandas y, más aún, han resistido a la Policía. Es como dicen algunos, la gran diferencia entre este colegio y otros es que los chicos aquí están viviendo muy al límite, en todo sentido, siempre están al borde y eso los pone en riesgo, los enfrenta con la muerte. (Crece desde el pie, 2001, p.7)

[las chicas] me decían: usted no sabe lo difícil que es cruzar [la villa 20] para venir a la escuela. En relación a los prejuicios, al ‘trato’ que se les da en muchos lugares. Por eso, nuestro esfuerzo fue muy grande para que ellos se sintieran propietarios de la escuela. (Canal Encuentro, 2015, 16min 33s)

Estos fragmentos evidencian las condiciones de vida y la situación de vulnerabilidad social en la que se vivía en el barrio conocido como “Villa 20”. Recuperando los aportes de Judith Butler podemos comprender cómo la precariedad, entendida como una condición política inducida de vulnerabilidad maximizada (Butler, 2009, p.323) se encuentra estrechamente ligada con las normas de género, ya que estas delinean las formas de habitar el espacio público y privado y condicionan las posi-

bilidades de reconocimiento: de ser reconocidx por la ley, el Estado, las políticas, las instituciones y lxs sujetxs. En palabras de Butler, “la vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimientos” (Butler, 2009, p.335). En este sentido, nos preguntamos por las experiencias educativas de las adolescentes que estando embarazadas o siendo madres transitaban por la EMEM 4, ¿de qué forma eran reconocidas en la institución? ¿Cuán legibles se tornaban sus vidas en la escuela? ¿Cómo eran visibilizados sus cuerpos y cómo vivenciaban su tránsito por la EMEM 4?

En la revista *Crece desde el pie* (2001), editada por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, se publicó un artículo sobre la historia de la EMEM 4 para la cual entrevistaron a la Directora y a lxs docentes de la institución. En dicha publicación ellxs se refirieron a la escuela, a lxs estudiantes y particularmente, a las alumnas embarazadas y/o madres que transitaban por la EMEM:

Se tenían en cuenta las características de la zona y mucha gente que había iniciado sus estudios secundarios y que había tenido que abandonarlos no se animaban a re-ingresar en sus escuelas porque hacía muchos años que habían dejado. Esa gente prefería re-iniciar aquí: tenía la ventaja de ser nocturna y en ese momento la mayor parte de la población trabajaba. (*Crece desde el pie*, 2001, p.4)

Yo tengo mucha afinidad con las chicas, especialmente con las que están embarazadas (...) El grupo de psicólogas que trabajan con las chicas madres empezó en el 95 y yo trato de colaborar con todo. Cuando nos damos cuenta traemos a la chica acá, a la Dirección, hablamos con ella y le ofrecemos que venga al grupo. (*Crece desde el pie*, 2001, p.7)

En el marco de esta escuela, y como se menciona en el fragmento destacado, se llevó adelante una experiencia de acompañamiento a las “chicas madres” que tenía como propósito garantizar la continuidad educativa de las alumnas. Como relata la Directora, Norma Colombatto, este proyecto comenzó –incipientemente– en 1991 cuando cursaba una alumna embarazada de la institución:

La primera adolescente embarazada que recibimos fue en el 91. Era una de nuestras chicas que había empezado primer año acá y el papá del bebé también era alumno nuestro. En ese momento nos ocupamos mucho de cómo era atendida médicamente, pero yo sentía que faltaba una reflexión importante sobre lo que es ser una adolescente que tiene un bebé y que quiere seguir estudiando. (Canal Encuentro, 2015, 7min 21s)

Como se puede leer en este fragmento, desde los inicios de la EMEM 4 existía una preocupación por la salud y la escolaridad de las adolescentes. Y también por lo que implicaba subjetivamente ser adolescente, madre y seguir estudiando. Tener la posibilidad de pensarse en tanto adolescentes, alumnas y madres, como posicionamientos que no se excluyeran entre sí se tornaba profundamente disruptivo

en los años noventa. Pensar en estudiantes embarazadas y/o madres transitando por la escuela secundaria no formaba parte de lo posible en esa época. La matriz expulsiva de la escuela secundaria tendía a excluir a todo lo que se desviase de lo esperado por la institución escolar (varón, blanco, urbano, heterosexual y propietario) (Fainsod, 2008; Southwell, 2011).

El hecho de asistir a la secundaria estando embarazada o siendo madre fue disruptivo en los años noventa porque implicó revisar el lugar de la escuela en relación a la sexualidad. Los embarazos, las maternidades y paternidades ponen de relieve que lxs adolescentes tienen relaciones sexuales y ubica a las escuelas en una posición en la cual no pueden eludir este tema, porque las instituciones educativas no son indiferentes, ni neutrales, en la producción de los cuerpos sexuados. Lopes Louro (1999, 2019) plantea que la escuela educa a los cuerpos y práctica una pedagogía de la sexualidad, en la cual a pesar de las oscilaciones, contradicciones y fragilidades, busca intencionalmente silenciar y negar la curiosidad, las fantasías y los saberes, al mismo tiempo que busca incentivar una sexualidad “normal” (heterosexual) y simultáneamente contenerla. En este proceso de incentivación y contención, la escuela educa en sexualidad y dicha educación se ha llevado adelante desde enfoques moralizantes (Morgade et al., 2011) que ponen el énfasis en cuestiones vinculares y éticas, en el “deber ser”, en “lo correcto”, “lo permitido” y “lo prohibido”, antes que en las inquietudes y las experiencias reales de lxs adolescentes. Se establece una moral diferenciada para varones y mujeres, y se enfatiza en el control de la sexualidad mediante la abstinencia. Los embarazos, las maternidades y paternidades le devuelven a la escuela esa imagen que no quiere ver reflejada porque la incomoda, perturba y desestabiliza en su función de educadora en sexualidad.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto educativo que inició -incipientemente- en 1991, y que tenía como propósito garantizar la continuidad educativa de las alumnas embarazadas y/o madres que asistían a dicha institución, contaba con dos dispositivos pedagógicos que contribuían a sostener dicha continuidad: el el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio”. A continuación se presentan ambos dispositivos.

A. El “Grupo de Reflexión” en la EMEM 4 de Villa Lugano: un dispositivo pedagógico crítico ante los discursos reduccionistas

Decíamos que desde los inicios de la EMEM 4 existía una preocupación por la salud y la escolaridad de las adolescentes, como así también una reflexión sobre lo que implicaba estar embarazada y/o ser madre y seguir estudiando. En este contexto, se llevó adelante un proyecto que la Directora definió como “chicas madres”. Esta iniciativa institucional comenzó en 1995; se llamó al principio “lugar de escucha”, y luego “Grupo de Reflexión”. Era un espacio de escucha entre pares, que estaba coordinado por dos psicólogas y funcionaba en el horario escolar, con una frecuencia semanal, y siguiendo el mismo día y horario para cada semana. Al principio asistían,

principalmente, las alumnas madres, y luego comenzaron a asistir las alumnas embarazadas. La coordinadora general del Programa es una de las psicólogas que en 1995 organizó el “Grupo de Reflexión”, y en una de las entrevistas relató sobre los primeros momentos en la EMEM 4:

En el 95 llego a la EMEM 4 D.E. 21 de Lugano, conozco a Norma y me comenta que quería un espacio donde las alumnas pudiesen pensarse, pudiesen escucharse, un espacio de reflexión. Entonces le propusimos armar un dispositivo de acompañamiento, un grupo de reflexión, que lo llamamos “lugar de escucha” y que hoy en día lo seguimos recuperando. Era un lugar de privacidad, de respeto, que funcionaba en el horario escolar y venía quien quisiera venir... incluso habían chicas que –habiendo finalizado la escuela– seguían viniendo para poder hablar de otras cosas. (M. Vera, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Como planteamos anteriormente, desde 1995 se estaba reconociendo la necesidad de que exista un espacio en el cual las propias alumnas embarazadas y/o madres pudiesen pensar en la continuidad de los estudios. Un espacio que hasta el momento no existía en la escuela secundaria pero que la Directora consideraba indispensable para garantizar dicha continuidad. La convicción de Norma Colombatto devenía de su propia experiencia como directora de la EMEM 4, ya que las mismas alumnas se acercaban a la dirección para conversar con ella. Por ese motivo, convocó a las dos psicólogas para crear este espacio de reflexión que tenía como propósito la escucha, la contención y la circulación de la palabra.

El objetivo (del grupo de reflexión) era la palabra. La prioridad era que se encontrarán, que hablaran... y fuimos reconociendo el impacto que tenía la paridad entre ellas. Entre ellas se decían: “no tengas miedo (en el parto), no te dejes gritar (por la violencia obstétrica)”. Entre ellas se apuntalaban, y el efecto era mucho más fuerte que si nosotras se lo decíamos. (M. Vera, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

A partir de este fragmento podemos analizar que el “Grupo de Reflexión” no funcionaba como un lugar normativo, en términos del control y el disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 2008), sino más bien como un lugar de escucha y reflexión donde podían compartir sus experiencias y donde la palabra de ellas mismas operaba como fuente de legitimación, sobre todo, ante las situaciones de violencia que experimentaban en los hospitales al momento de parto. En términos educativos podemos afirmar que uno de los aspectos distintivos de este dispositivo pedagógico se vinculaba con el reconocimiento de los modos en que los mandatos sociales en torno a los embarazos y las maternidades en la adolescencia condicionaban la escolarización de las alumnas:

Trabajamos mucho el miedo al parto, los controles médicos y la continuidad de la escuela. Trabajamos principalmente las posiciones subjetivas, como el mandato

de ser madres y tener que dejar la escuela y perder la adolescencia. El mandato social era muy fuerte. Las que venían eran alumnas que ya eran madres. (M. Vera, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

En función de lo analizado, podemos concluir que el “Grupo de Reflexión”, con semejanzas a las experiencias formativas de la educación popular y de los grupos y círculos feministas de “concienciación” de los años setenta⁴, se configuró en un espacio de escucha, contención y problematización de aquellos discursos que plantean que los embarazos y las maternidades conllevan a la “pérdida” de la adolescencia, al repliegue hacia el hogar y al abandono de la escuela (Fernández, 1994, 2009). En este espacio, no sólo se problematizaban los discursos reduccionistas y estigmatizantes sino que se desindividualizaban y se despatologizaban las vivencias individuales de las adolescentes, pudiendo reconocer en cada una de ellas las múltiples expresiones que caracterizan una condición social e histórica común (Dorlin, 2009).

Las formas en que se concebían y se abordaban estas situaciones desde la EMEM 4 interrumpían la equivalencia que unívocamente asociaba a las mujeres con la maternidad y el ser madres con la pérdida de la adolescencia. Las reflexiones que se propiciaban en la institución, y principalmente en el “Grupo de Reflexión”, ejercían un quiebre con aquellas miradas reduccionistas y deterministas que tendían a recluir a las mujeres al hogar y al cuidado de lxs hijxs (mujer-madre-hogar) (Fainsod, 2006, 2008). Desde este dispositivo pedagógico se identificaba que una de las cuestiones que incidía en la continuidad educativa se ligaba con el posicionamiento subjetivo, y es por eso que se generaron las condiciones para que pudieran reflexionar individual y colectivamente sobre el hecho de ser alumnas, madres y adolescentes sin la necesidad de la exclusión de alguno de estos posicionamientos. Al compartirse y colectivizarse las experiencias personales, no solo se desindividualizaban las vivencias, sino que se fundaba la posibilidad de resistirse y rebelarse en términos individuales y colectivos.

B. El “Taller de Radio” en la EMEM 4 de Villa Lugano: un dispositivo pedagógico crítico que amplificaba las voces adolescentes

Para finales de los años noventa, en el marco del “Grupo de Reflexión”, se comenzaron a hacer talleres de radio y fotografía en articulación con otras instituciones como el CeSAC (Centro de Salud y Acción Comunitaria) de Villa Lugano. En la Revista *Juntos es Mejor*, se publicaron notas al respecto:

El objetivo (de la radio) era hablar sobre la madre adolescente, de todo lo que implica ser madre a esa edad, de los problemas que tiene y los que no tiene (...) Nosotras queríamos decirles que no es como todos dicen: “¡se me acabó el mundo!, ¡qué voy a hacer ahora!”. El mensaje era: ser madre adolescente es difícil pero no se te acaba todo, podés seguir estudiando y tener proyectos. (Juntos es Mejor, s/f, p.12-13)

Como puede leerse en estos fragmentos, el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio” funcionaban como un espacio de socialización de las distintas experiencias que las adolescentes-madres estaban transitando. El “Grupo” se configuró en un espacio de escucha, contención y problematización de los discursos reduccionistas y estigmatizantes que establecen lecturas deterministas sobre esta población en particular. El “Taller de Radio” potenció los debates del “Grupo” y posibilitó la amplificación de sus reflexiones logrando que otras adolescentes del barrio pudieran escucharlas:

En mi casa estaban todo chochos: [me decían] “Ay, Elizabeth está en la radio”. No se perdían uno. Mis vecinos se interesaban y me decían: “¿Hoy vas a la radio? (...) te vamos a escuchar. Y les gustaba cómo se tomaban los temas, cómo quedaban. (Juntos es Mejor, s/f, p.11)

Además de dicha amplificación, el trabajo realizado en el “Taller de Radio” les permitió politizar la experiencia de la maternidad porque pudieron indagar acerca de otras experiencias, en el mismo barrio y con mujeres que habían transitado esa misma situación veinte años antes. De esta forma, daban cuenta de que las problemáticas que ellas transitaban (con la pareja, con la familia, con el estudio y el trabajo) también les ocurrían a otras adolescentes y sucedían no sólo en ese tiempo, sino también en el pasado:

Para la radio hacíamos preguntas y encuestas en el barrio. Les preguntábamos a las que eran madres, a las que estaban por serlo, a las que fueron hace 20 años. Queríamos saber cómo se sentían con esto de ser madres adolescentes y qué les pasó después de esto: pareja, padres, la familia (cómo reacciona) y si estudió cómo lo tomó el colegio y todas esas cosas. (Juntos es Mejor, s/f, p.8)

En el “Taller de Radio” se historizaba la experiencia de la maternidad, se politizaba la experiencia individual. Se transformaba lo personal en político. Es decir que, por un lado, se cuestionaban y problematizaban las relaciones de poder en la esfera de lo privado; y por otro, se reconocía en las vivencias individuales las múltiples expresiones de una condición social e histórica común (Dorlin, 2009). En este sentido, las adolescentes podían comprender que los actos más cotidianos de la vida diaria (vinculados con la organización de la familia, el estudio y el trabajo) no eran naturales, ni individuales (aunque se presentaban como tal); sino que eran actos políticos, y que por lo tanto, podían ser cuestionados y transformados (Fernández, 2009). Esto implicaba una reflexión crítica acerca de la supuesta naturaleza de las prácticas sociales y permitía concebirlas en tanto construcciones sociales, injustas y desiguales. A partir de estas reflexiones podían resignificar el sentido del “Taller de Radio” y otorgarle una dimensión política a las emisiones radiales.

Asimismo, también es necesario destacar cómo el “Grupo” y el “Taller” propiciaron otros proyectos y permitieron que las alumnas sostuvieran algo de lo juvenil, de la participación y del vínculo entre pares

Al salir de la radio nos reuníamos en un bar y veíamos cómo había sido ese programa y veíamos qué íbamos a hacer en el programa que venía. Después nos reuníamos en la casa de alguna y ahí otra vez empezábamos a ver si las preguntas estaban bien hechas (...) Nos llevábamos el *cassette* del programa grabado (...) sacábamos las conclusiones y nos criticábamos para ver si podíamos mejorar para los próximos programas. (Juntos es Mejor, s/f, p.9)

A partir de lo abordado, podemos concluir que el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio” se convirtieron en dispositivos pedagógicos donde se desindividualizaban las vivencias personales y se reconocían las múltiples expresiones que caracterizan una condición social e histórica común. Ambos dispositivos contribuían a politizar la experiencia individual. Se politizaba la esfera de lo privado, de lo íntimo, de la individualidad al introducir “lo político”, es decir, las relaciones de poder en los modos en que se organizaban las tareas de cuidado, se distribuían los ingresos económicos y las responsabilidades al interior del hogar (Fernández, 2009; Dorlin, 2009). En el “Grupo de Reflexión” se tornó posible un “giro subjetivo” que se dirigió –fundamentalmente– a la reflexión personal y colectiva en torno a la maternidad, la adolescencia y la escolaridad; y en el “Taller de Radio” se dio un pasaje de la reflexión colectiva en un espacio escolar a la socialización de las experiencias en un espacio comunitario y amplificado.

Como desarrollamos anteriormente, estos proyectos fueron disruptivos e inéditos en las escuelas secundarias argentinas. En los años noventa, el hecho de que estudiantes embarazadas y/o madres asistieran a la escuela no formaba parte de lo posible, de lo pensable, de lo real. Eran situaciones que tendían –de modo explícito y/o implícito– a la expulsión escolar. Sin embargo, y tal como hemos planteado, estos proyectos no fueron pensados de forma aislada: formaban parte de una propuesta política y pedagógica más amplia que, articulándose con instituciones y organizaciones estatales y comunitarias (como el CeSAC), promovía la continuidad educativa de todo el estudiantado de la EMEM 4 de Villa Lugano.

Conclusiones

Los inicios del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas se remontan a un proyecto institucional llevado a cabo entre 1995 y 1999 en la EMEM 4 D.E. 21 de Villa Lugano. La EMEM 4 forma parte de las “EMEM Históricas” que fueron transferidas, a principios de los años noventa, desde la órbita nacional a la provincial y a la Municipalidad de Buenos Aires. Se encuentra emplazada en una de las zonas más vulnerabilizadas de la Ciudad, con los niveles socioeconómicos y educativos más desfavorecidos del territorio porteño. Lxs adolescentes que asistían eran –en su mayoría– estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas por cuestiones laborales, familiares y migratorias, entre otras. Como

ocurría en otras escuelas secundarias, asistían alumnas embarazadas y/o madres. A diferencia de esas escuelas, que de forma explícita y/o implícita expulsaban a las alumnas, en la EMEM 4 se generaban las condiciones para que pudieran sostener la escolaridad. Particularmente, la directora, Norma Colombatto, tenía una inquietud y una preocupación por la continuidad educativa de dichas estudiantes, y a través de su iniciativa se creó un espacio de reflexión en la escuela secundaria de Villa Lugano.

El espacio que se creó estaba coordinado por dos psicólogas y se denominó “Grupo de Reflexión”. A partir del trabajo de campo desarrollado y del análisis del corpus empírico se pueden distinguir tres rasgos que lo caracterizaron. En primer lugar, se configuró en un espacio de escucha y contención, donde las adolescentes podían compartir sus inquietudes, miedos y preocupaciones en torno a la maternidad. No funcionaba como un lugar normativo, en términos del control y el disciplinamiento de los cuerpos, sino como un espacio de escucha donde la palabra de ellas mismas operaba como fuente legitimación. En segundo lugar, el “Grupo” se habilitó como un espacio de problematización de los mandatos sociales hacia los cuerpos feminizados y específicamente en la adolescencia, ya que dichos mandatos tendían a recluirlas al hogar y al cuidado de lxs hijxs y la pareja como la única, posible y deseable opción. En el “Grupo de Reflexión” se visibilizaban los modos en que dichos mandatos condicionaban la escolaridad, dada la equivalencia instituida entre ser “mujer”, ser “madre” y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar). En tercer lugar, se generaron las condiciones para que pudiesen proyectar un futuro distinto al prefigurado, donde la finalización de la educación secundaria o el acceso a la educación superior o a un trabajo rentado por fuera del hogar fuera pensado como una posibilidad. Se trabajaba para que pudieran pensarse en tanto adolescentes, alumnas y madres, donde no se excluyeran ninguno de esos posicionamientos y donde fuese posible imaginar otros proyectos. En este sentido, coincidimos con Saguier (2018) cuando plantea que el “Grupo de Reflexión” se creó con el fin de estimular la búsqueda de proyectos personales.

A partir de lo analizado podemos concluir que la EMEM 4 se convirtió en el espacio posible (y a veces único) en el cual podían compartir sus miedos, temores y vivencias sobre el embarazo y la maternidad. La escuela, en tanto institución y espacio público, se resignificó y reconfiguró en un nuevo territorio donde fue posible tramitar, de forma colectiva, la experiencia de la maternidad, la adolescencia y la escolarización. Asimismo, lo acontecido en el “Grupo de Reflexión” no se circunscribió exclusivamente al ámbito escolar, porque a partir del “Taller de Radio” pudieron amplificar sus voces y llegar a otras adolescentes de la “Villa 20”. Particularmente, el “Taller” tenía tres rasgos. En primer lugar, se convirtió en un espacio donde se historizaba la experiencia de la maternidad, se historizaba una relación de poder. Se politizaba la experiencia individual; se transformaba lo personal en político, al cuestionar las relaciones de poder en la esfera de lo privado y al reconocer que las vivencias personales no eran

individuales, sino más bien colectivas y comunes a una condición social e histórica. En segundo lugar, se constituyó en un espacio donde se amplificaban las voces adolescentes, permitiendo, por un lado, tomar conciencia –en términos colectivos y más allá de la escuela– de las opresiones y las violencias producidas por las relaciones de poder; por otro, se desnaturalizaban las prácticas sociales más cotidianas de la vida diaria como las distribuciones desiguales de las tareas, de las responsabilidades y de los ingresos económicos. En tercer lugar, se configuró en un espacio donde era posible sostener algo de lo juvenil, de la participación y del vínculo entre pares. Las actividades que realizaban para cada una de las emisiones del programa implicaban que se reunieran para analizar las ediciones anteriores y proyectar las futuras, y de esa forma se organizaban colectivamente en el armado del taller.

Al recuperar los aportes de Judith Butler (2009) acerca de las desigualdades y la precariedad, podemos pensar que el “Grupo de Reflexión” y el “Taller de Radio” funcionaron como una red de soporte social diseñada para minimizar las condiciones de precariedad, al mismo tiempo que permitieron tensionar las argumentaciones naturalizadoras de lo social que establecen lecturas deterministas y reduccionistas sobre esta población en particular. Estas lecturas se asocian con la pérdida de la adolescencia, el abandono escolar, la reclusión en el hogar, la exclusión del sistema productivo y la desigualdad social (Stern 1997; Fainsod, 2006, 2008).

Como planteamos a lo largo del escrito, esta experiencia educativa fue sumamente disruptiva en los años noventa porque dio lugar al ingreso y la permanencia de alumnas embarazadas y/o madres en las instituciones educativas, y porque implicó revisar el lugar de la escuela en relación a la sexualidad. De este modo, las alumnas embarazadas y/o madres que históricamente habían quedado excluidas del sistema educativo se constituyeron en sujetas políticas dignas de ejercer su ciudadanía.

Recuperamos esta experiencia educativa en particular debido a la relevancia que tuvo en la historia del Programa. Con la creación de estos dispositivos pedagógicos se instauró, por un lado, una forma de concebir a las estudiantes, en tanto sujetas críticas y con capacidad de análisis y reflexión sobre sus propias vivencias y sobre el orden sociohistórico en el cual se inscriben; y por otro, una forma de concebir el vínculo entre embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización donde la interrupción de la escolaridad no se convertía en un destino pre-anunciado, mientras que el repliegue hacia el hogar y el cuidado de lxs hijxs y la pareja no era el único proyecto posible. Como plantea Judith Butler (2006) el pensarse viviendo una vida distinta es un lujo sólo para aquellxs que ya saben que es posible. Para aquellxs que todavía están tratando de convertirla en posible, esa posibilidad es una necesidad. Y ante esa necesidad es que se posicionó la EMEM 4 para acompañar a las adolescentes, alumnas y madres de Villa Lugano.

Notas

¹ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Especialista y Magíster en Políticas Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente en escuelas secundarias, en institutos de formación docente y en la Universidad de Buenos Aires. camalizia@gmail.com

² Seguimos el concepto de dispositivo de Michel Foucault, quien entiende por dispositivo “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no-dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos” (Foucault, 1983, p.184). A su vez, plantea que un dispositivo tiene una naturaleza esencialmente estratégica, “lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. (...) El dispositivo se halla siempre inscripto en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza, sosteniendo tipos de saber, y (son) sostenidas por ellas” (Agamben, 2011, p. 250). En este sentido, un dispositivo pedagógico supone la organización de elementos heterogéneos que, ensamblados entre sí y entramados en un juego de poder, producen determinados efectos y generan subjetividades (Armella y Grinberg, 2012).

³ La zona sur de la Ciudad de Buenos Aires está conformada por dieciséis barrios. El Programa ZAP empezó a funcionar en ocho de ellos: Villa Riachuelo, Villa Lugano, Villa Soldati, Nueva Pompeya, Barracas, La Boca, Mataderos y Liniers, ya que presentaban los niveles socioeconómicos y educativos más desfavorecidos de la Ciudad. Según los datos relevados por la Encuesta Anual de Hogares (EAH), para el año 2002 en estos barrios se concentraba la mayor población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

⁴ Nos referimos, por un lado, a las experiencias de educación popular llevadas a cabo por Paulo Freire en los años sesenta y, por otro, a las experiencias en los círculos de concienciación feminista en los años setenta. En relación a las primeras, el “Grupo de Reflexión” se asemejaba a los círculos de cultura, donde un grupo de personas podían ser capaces de encontrar (develar) su lugar en el mundo, como así también descubrir la razón de las cosas (por ejemplo, de la explotación) (Gadotti y Torres, 2001); y en torno a las segundas, el “Grupo de Reflexión” se asemejaba a los círculos de concienciación feminista porque a partir del encuentro entre mujeres –como el Colectivo de Mujeres de Boston– podían reconstruir colectiva y críticamente las experiencias de las mujeres (vinculadas con la sexualidad, la maternidad, la violencia, entre otras). Esta reconstrucción les permitía develar las relaciones históricas de poder que se entramaban en el patriarcado en tanto sistema de opresión (MacKinnon, 1995).

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264.

- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, XXXI(61), 108-124.
- Binstock, G. y Gogna, M. (septiembre de 2013). Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia. Ponencia presentada en las *XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, Bahía Blanca.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- CEDES (2003). La salud y los derechos sexuales y reproductivos. Avances y retrocesos. En CELS *Derechos humanos en la Argentina*, Informe 2002-2003, Buenos Aires.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Nueva Visión.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En G. Morgade y G. Alonso (Comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Fainsod, P. (2011). Maternidades adolescentes en contextos de marginalidad urbana. En K. Felitti (Coord.), *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. CICCUS.
- Fernandez, A. M. (1994). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós.
- Fernandez, A. M. (2009). *Lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. Folio ediciones.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. y Torres, C.A. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Gogna, M. (Coord.). (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas sociales*. CEDES.
- Lopes Louro, G. (1999): Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro, (Comp.) *O Corpo educao. Pedagogias da sexualidade*. Autentica.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “ex-céntrico”. *Revista Descentrada*, 3(1), 1-7.
- MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de la Ciencias Sociales*. Emecé.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.
- Molina, G. (2012). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, (6). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/>

article/view/757

Morgade, G; Baez, J; Zattara, S. y Diaz Villa, G. (2011): Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.

Saguier, M. (2018). *Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA*. [Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales, FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15447/2/TFLACSO-2018MS.pdf>

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO/HomoSapiens.

Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), 137-143.

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, (44), 24-37.

Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. y Ziegler, S. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Informe Final de Investigación. FLACSO.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. FLACSO/Manantial.

UNICEF. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre*

una experiencia educativa en la provincia de Buenos Aires. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/526/file>

Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantial.

Publicaciones oficiales:

Revista *Juntos es Mejor* (Año II, N° 2). Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Crece desde el pie. La Historia de la Escuela Media N° 4 del barrio de Lugano (2001). Cronista Mayor de Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/02/20/ebd561117d97f8464e-526d2fc3aa351f67982b1c.pdf>

Fuentes audiovisuales:

Proyecto Cine ZAP. (2005). *De nuestro lado*. [Archivo de Vídeo]. <https://vimeo.com/channels/proyetcocinezap/7379539>

Canal Encuentro. (31 de agosto 2015). *Escuelas Argentinas. EMEM 4 Distrito Escolar*

(D.E.) 21. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=CiowjAVwHCo>

Fuentes estadísticas a nivel local:

Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Economía y Finanzas GCBA. Encuesta Anual de Hogares. Porcentaje de hogares y población con NBI según zona. Ciudad de Buenos Aires (2002). <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=27811>

Relación escuela-familias: La implementación de la Educación Sexual Integral y su implicancia en la práctica docente

School-Family Relationships: The Administration of Comprehensive Sex Education and its Impact on Teaching Practice

Zoe Marlene Aleman¹
Victor Omar Jerez²

Resumen

En el presente trabajo nos interesa indagar sobre las valoraciones que docentes mencionan respecto a la participación de las familias en relación a la implementación de la Educación Sexual Integral con niños y niñas escolarizados, lo cual lleva a confrontar con creencias familiares y culturales, prejuicios, presunciones, mitos y estereotipos atravesados por la complejidad del contexto de pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19) y cuarentena en los periodos 2020 y 2022. Desde este estudio analizamos la temática desde un enfoque integral, que involucra a grupos heterogéneos de docentes, familias y alumnos/as. Se realizaron intervenciones metodológicas que reconocen construcciones socio históricas y culturales, visiones del mundo, que intervienen en los modos de comprender la práctica y significados atribuidos a la Educación Sexual Integral dentro de la escuela. El abordaje metodológico es de carácter cualitativo. En el proceso de trabajo de campo se realizaron entrevistas semi estructuradas y análisis de documentación. La muestra seleccionada está constituida por cinco jardines de infantes urbanos de la ciudad de San Salvador de Jujuy, que funcionan en los turnos mañana y tarde, todos ellos de gestión estatal.

Palabras clave: Docentes; Familias; Educación Sexual Integral; Nivel Inicial; Prácticas Docentes

Abstract

In this paper we are interested in investigating the teachers' assessments regarding the participation of families in relation to the implementation of Comprehensive Sex Education with school children, which leads to confront family and cultural beliefs, prejudices, assumptions, myths and stereotypes crossed by the complexity of the context of SARS-CoV-2 pandemic (Covid-19) and quarantine in the periods 2020 and 2022. From this study, we analyzed the subject from an integral approach, involving heterogeneous groups of teachers, families and students. Methodological interventions were carried out to recognize socio-historical and cultural constructions, worldviews, which intervene in the ways of understanding the practice and meanings attributed to Comprehensive Sex Education within schools. The methodological approach is qualitative. In the fieldwork process, semi-structured interviews and document analysis were carried out. The selected sample consisted of five urban kindergartens in the city of San Salvador de Jujuy, which operate in the morning and afternoon shifts, all of them state-run.

Keywords: Teachers; Families; Comprehensive Sex Education; Kindergarten; Teaching Practices

-

Fecha de recepción: 13/02/2023
Fecha de evaluación: 22/06/2023
Fecha de evaluación: 29/06/2023
Fecha de aceptación: 5/07/2023

Introducción

Llevamos a cabo esta investigación durante el contexto de cuarentena social, preventiva y obligatoria, establecida por el gobierno nacional producto de la pandemia por SARS-CoV-2 (Covid-19). Los cambios precipitados ocurridos en nuestra sociedad en ese período configuraron un nuevo escenario para cada institución escolar. Estos cambios se expresaron desde los lineamientos de la política educativa y los modos en que impactaron en la cotidianeidad. En ese marco, destacamos el rol de sus actores, tanto autoridades, docentes y familias, quienes buscaron y crearon formas que materializaron la puesta en marcha en derechos de la infancia; asumieron nuevos desafíos que atravesaron el nivel inicial para implementar la Educación Sexual Integral (ESI) durante el contexto de pandemia. Los docentes tuvieron que asumir nuevos retos para poder enseñar a sus alumnos e involucrar a las familias.

El objetivo de este estudio implica conocer la valoración de la ESI, según docentes del nivel inicial de cinco escuelas estatales ubicadas en la ciudad de San Salvador de Jujuy, del departamento Dr. Manuel Belgrano, ante las múltiples resistencias hacia la ESI en las escuelas provenientes de las familias de los niños y niñas del nivel inicial. En este contexto, el Programa Nacional de ESI asigna a los docentes la tarea de enseñar contenidos sobre la sexualidad de manera obligatoria.

Pretendemos reflexionar sobre la visión e interpretación, en relación a los obstáculos que se presentan a los docentes respecto a la participación de las familias en contextos de educación formativa del nivel inicial. Por ello partimos de los interrogantes que nos encaminaron en el proceso de recolección de información: ¿de dónde provienen los prejuicios, temores, inseguridades de las familias en relación a la ESI? y ¿qué valoraciones intermedian en familias y docentes en relación a conocimientos de índole curricular de la ESI?

Metodología

La investigación está orientada desde un análisis cualitativo, utilizando como instrumentos para la recolección de información entrevistas semi estructuradas y en profundidad, que fueron sostenidas mediante diversos dispositivos tecnológicos. Si bien en su momento no se pudieron desarrollar observaciones, algunas entrevistas fueron ejecutadas y sostenidas desde la virtualidad mediante diversas plataformas como ser, Google Meet, Zoom y video llamadas por WhatsApp. Otras entrevistas fueron implementadas en la presencialidad, con docentes en sus domicilios guardando protocolos de bioseguridad. El grupo de entrevistados se compuso por docentes del nivel inicial, de diversas escuelas estatales de gestión pública ubicadas en barrio centro, y barrios aledaños en la ciudad de San Salvador de Jujuy del departamento Dr. Manuel Belgrano. La población que atienden se caracteriza por ser de clase media y en su gran mayoría provenientes de zonas y barrios aledaños a las institu-

ciones, de familias que eligen las escuelas por la cercanía a sus lugares de trabajo, pertenecientes a diferentes contextos urbanos y realidades sociales.

Desarrollo

Dada la complejidad de temas que involucra la Ley N° 26.150, desde distintos ámbitos y distintas fuentes bibliográficas, autores como Morgade y Fainsod (2015), Goldstein (2012) y Benegas (2007) establecen que la ESI requiere o debiera ser compartida desde tres niveles educacionales: las familias (padres, madres, otros integrantes), docentes y medio social. En este triángulo se establece que la ESI es transmitida por los padres, quienes se constituyen en los iniciadores de la educación sexual desde la infancia. Aunque la socialización es un proceso continuo a lo largo de la vida del sujeto, podemos establecer que los conocimientos adquiridos en la primera infancia son determinantes en el niño/a, dado que es allí donde se internalizan las primeras normas de conducta, se tejen lazos afectivos y aprendizajes en general. Esto hace que el niño se encamine hacia una construcción del ser bajo cimientos que permiten un equilibrio bio-psico-social (Moncada et al., 2018). Esta es la etapa en la cual el niño empieza un proceso de socialización primaria; será fundamental no sólo poner énfasis en la cuestión de la genitalidad, sino enseñar la ESI en toda su dimensión integral. Esto es de suma importancia porque el niño/a transita una de las etapas evolutivas donde se fijan las matrices de aprendizaje, y esto debe ser acompañado por las familias.

En este punto, no necesariamente hablamos de un modelo de familia monoparental que antes predominaba como familia tradicional, compuesta por padre, madre e hijos. Hoy concebimos que la configuración de la familia, su estructura interna, ha cambiado y evolucionado. En la actualidad podemos hablar de la aparición de nuevos miembros, en lugar de la imposición de una figura paterna, o patriarcal, en un contexto con fuerte presencia masculina, varonil. También existen estructuras familiares que pueden estar constituidas mayoritariamente por mujeres, donde también se pueden observar comportamientos patriarcales, o matriarcales, como componentes ideológicos en el funcionamiento de la familia.

En referencia a esto, no podemos referir a una sola tipología de familia, debido a la existencia de una diversidad de familias; en este caso preferimos apuntalar al concepto de familia extensa como aquella que reúne a todos los parientes y personas con vínculos reconocidos como tales (Valdivia 2008). Advertimos que hoy, en la presente sociedad, predominan otras concepciones en relación al rol de la mujer y del hombre en el hogar; al respecto Valdivia (2008) manifiesta que los cambios en la sociedad afectan de forma trascendental a la vida de las familias, al trabajo de la mujer dentro y fuera de casa, y al hombre en sus roles como padre.

Esta cuestión del binarismo hombre-mujer venía siendo discutida y analizada, en

autores como Four (2007), quien sostiene que en el interior de las familias los niños aprenden e interiorizan normas sociales, culturales, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad y su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad, según mandatos sociales, intermediados por aspectos culturales, con los cuales se puede llegar a interpretar la construcción de la sexualidad. Esto luego es reafirmado por los trabajos de Plaza y Meinardi (2013), quienes establecen que no pensar binariamente tiene que ver con respetar y promover la visibilización, la expresión, la pluriglosia de las experiencias, o sea que se puedan expresar diferentes miradas, diferentes voces, diferentes experiencias, en la categoría género. Sin embargo, a partir de las discusiones dentro del propio campo y de las interpelaciones de los estudios de las masculinidades no hegemónicas y los movimientos gltttbi (gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales), se constató que esas primeras lecturas dejaban sin criticar el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que les corresponde dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad “correcta”, “normal” (Morgade y Fainsod 2015, p. 15)

Estos factores están presentes en las familias y se pueden expresar como nuevos modelos de masculinidad y feminidad o patrones tradicionales de ser hombres y mujeres, como dimensiones que no debemos pasar por alto y tener en cuenta para impulsar una educación basada en la igualdad y el respeto desde los primeros años de la niñez—como etapa evolutiva donde se fortalecen las actitudes y comportamientos que forman la personalidad, tal como decíamos. Ahí el valor e importancia de abordar la ESI desde la infancia y de fortalecer la participación de las familias en las instituciones.

La Ley N°26.150, en su Art. 9, dispone que todos los establecimientos educativos deberán organizar espacios de formación para los padres o responsables con el objetivo de vincular más estrechamente la escuela y la familia, para promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. En este marco de planteamiento, concebimos a las familias como una de las principales instituciones intermediarias que transfiere al niño/a la cultura, creencias, prejuicios, orientados a la formación de actitudes, concepciones relacionadas con la construcción de la maduración afectiva, sexualidad y buenos vínculos, para su desarrollo en su proceso educativo y evolutivo. Desde el posicionamiento de la ESI, estas diversas familias son las intermediarias entre el sujeto (niño/a) y la comunidad educativa, que entrelaza al niño/a los conocimientos, pautas de autocuidado, protección y respeto por uno mismo y hacia el otro, creando vínculos afectivos sanos, actuando como portadora de saberes primordiales en la constitución subjetiva del niño. Estos saberes pueden o no coincidir y estar enmarcados en los ejes de los contenidos de la ESI para el niño o niña, o pueden tratarse de saberes que provienen

desde sus propios conocimientos, experiencias y vivencias.

Es bueno por ello brindar y orientar a las familias para que ambas instituciones colaboren entre sí; como lo establece la Ley en sus objetivos, existe la necesidad de vincular más estrechamente escuela y familias. Esto posibilitará crear y consolidar relaciones de confianza en las que sea posible ahondar en los miedos, necesidades e inseguridades que puedan presentarse, sin negarlas ni esconderlas, para encontrar modos colectivos de abordar la temática de ESI con los padres, madres, quienes viven y acompañan día a día en la crianza del niño/a.

Al respecto, algunos docentes que fueron entrevistados expresaron:

Creo que lo que más nos facilitaría tiene que ver con el apoyo, comprensión de los papás, las familias, hacia las actividades; a algunos si les decís ESI, piensan mal, tienen prejuicios y sobre todo desconocimiento de que la ESI comprende contenidos adecuados a la edad de los niños. Es importante que las familias y la escuela acompañen juntos este proceso de crecimiento y madurez de los niños y niñas. (Docente 1, comunicación personal, 10/05/2021).

La ESI cuestiona los estereotipos, cuestiona nuestro hacer cotidiano y las matrices de aprendizaje con las que se construyó nuestra sexualidad. Los prejuicios y estereotipos vienen de los adultos de afuera, pero los niños naturalmente aceptan la propuesta de diferentes juegos y literaturas. Hoy hay mucha confusión y se piensa que cada docente decide, o que va a dar lo que uno quiera y no es así. Uno de los prejuicios es que la ESI promueve la estimulación sexual temprana, o que promueve la homosexualidad, o sea estereotipos sexistas y eso viene de los padres más que nada. (Docente 2, comunicación personal, 10/05/2021).

Al preguntarnos de dónde provienen estos prejuicios, temores, inseguridades de las familias en relación a la ESI, advertimos que muchas veces tienen una base en el desconocimiento de los adultos. Aquí estamos hablando de un problema de desconocimiento que tienen los progenitores, pero también falta de herramientas conceptuales y práctica en los docentes. Por otra parte, en el interior de las instituciones existe el prejuicio desde la gestión institucional que se traduce en valoraciones que permiten dar cuenta de ser visto como evaluados, en términos de calidad educativa y formativa, de cuánto sabe o no el docente cuando es interpelado acerca de la implementación de los contenidos de la temática. Aparece el temor a ser cuestionado, analizado y criticado de sus prácticas. Respecto a este punto otra docente menciona:

Hay obstáculos, prejuicios más que nada de los padres. Hay padres que son conservadores y no toman en cuenta a la ESI, que está graduada según las edades y que sólo se trabaja la protección del cuerpo. La ignorancia o desconocimiento es lo que genera esa resistencia, pero además de parte de las docentes muchas veces se presenta ese temor de ser cuestionada de

las formas de enseñar los contenidos. Por eso convocamos, llamamos a las familias. (Docente 3, comunicación personal, 20/04/2022).

Los docentes manifiestan la falta de apertura por parte de algunos padres para hablar de sexualidad; adultos que en el interior de las familias, de generaciones, no han sido formados en la temática de ESI. Así, prevalecen prejuicios, que se suman al desconocimiento de la Ley N°26.150, y de los contenidos de ESI para el nivel inicial, que traen dudas, temores e inquietudes. Estos preconceptos, además, son influenciados por la cultura, creencias, mandatos sociales, como también por la incidencia de la religión, el entorno, contexto y la influencia de diferentes medios masivos de comunicación, locales y nacionales (televisión, radios, redes sociales, etc).

En este punto no podemos dejar de observar la influencia que tiene el papel de la cultura, que se presenta como un estructurante subjetivante de las personas en la Educación Sexual Integral. Según Clifford Geertz (1987):

La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura. La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta, costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, sino como una serie de mecanismos de control, planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones que gobiernan la conducta. (Cliford Geertz, 1987, p. 51).

Estos esquemas ejercen influencias en las construcciones de las representaciones, en las presunciones positivas o negativas en materia de sexualidad y género, alrededor de las familias, comunidades, y en los niños/as como principales receptores. Este imaginario y representaciones de maneras de concebir la sexualidad pueden crear barreras, resistencias, en las familias (padres, madres u otros integrantes) para implementar la ESI en el escenario educativo. Esto tiene como consecuencia la no participación, la falta de interés y preocupación por la temática con niños y niñas, pues se interpreta a la construcción de la sexualidad infantil como algo que está mal, y no como una fase constitutiva del desarrollo, o la construcción corporal y afectiva del niño o niña.

En un sentido amplio, la representación puede ser considerada como organizador de las perspectivas de la realidad, que está construida socialmente. Esta percepción de la realidad se elabora a partir de nuestros propios códigos de interpretación, culturalmente marcados, que integra dimensiones psicológicas y sociales (Moscovici 1979, pp.17-18). Las representaciones sociales tienen su origen en la vida cotidiana y designan una forma de conocimiento específico, que es el saber de sentido común, en el que los contenidos remiten a procesos generativos y funcionales, y designan una

forma de pensamiento social (Jodelet 1986). Es decir, la categoría de representación social hace alusión a una idea que los sujetos tienen sobre una cuestión determinada. A su vez, esta categoría conceptual está articulada con la noción de imaginario social, pero teñida, influenciada, por nuestra experiencia personal.

En el mismo sentido, el concepto de imaginario social nos remite al conjunto de representaciones de los sujetos acerca del mundo. Estas representaciones se dan a partir de la presencia de otros significantes, que mediatizan el mundo que, según Berger y Luckmann (1991), emergen en una estructura social objetiva en la cual acontecen procesos de socialización primaria y secundaria, dentro de la estructura social que posibilitan la construcción de la realidad, la cual se establece a partir de un proceso dialéctico entre relaciones sociales.

Estas categorías, representación social e imaginario social, nos dan sentido de realidad, de la percepción y de la asignación simbólica que los sujetos atribuyen a los componentes de su contexto. La posibilidad de aprender estos códigos se da por cuanto los procesos de construcción de la realidad se han naturalizado, y esto se logra a través de la socialización. En estos procesos de socialización, a los que los sujetos nos sometemos desde la infancia, se crean códigos que permiten enunciar la realidad.

En este sentido, podemos establecer que prima una mirada adultocéntrica³ hacia el niño/a, condicionada por múltiples aspectos, o que puede concebirse desde distintos niveles de análisis de la vida cotidiana. Para los docentes, además, es menester reconocer que se debe prestar más atención a estas necesidades y miedos en cuanto a temas de Educación Sexual Integral que pueden traer las familias para mejorar la participación, acompañamiento y convocar a las familias a construir acuerdos. Esto permitirá desplegar una serie de estrategias pedagógicas y didácticas pensadas para los espacios locales, para mejorar y enriquecer la transferencia del conocimiento, que posibiliten la construcción de nuevos saberes con las familias.

Podemos decir que los docentes se transforman en un articulador global de conocimientos, que debe erigirse, al igual que el antropólogo en un articulador de conocimientos y saberes de los espacios locales donde se desenvuelven (Jerez et al., 2002). El docente es un enlace de conocimientos y saberes, en tanto que debe vincular los conocimientos que traen las personas, las familias, en los contextos locales, transformar esos conocimientos en un contenido curricular y en una forma de transferir esos contenidos curriculares que se plantea en ese terreno. Así el conocimiento se co-construye, en saberes entrelazados y heterogéneos; es decir, el docente debe disponer de una variedad de saberes y competencias que confluyen en una heterogeneidad y pluralidad y que se integran en la práctica de diversos modos, al desarrollar los contenidos que se plantea la ESI. Así, podemos hablar de la presencia de saberes propios de la formación, saberes curriculares, saberes

procedentes de la propia experiencia y saberes culturales.

Hasta aquí, sostenemos que hay dos contenidos que convergen en el docente: por un lado el saber institucional, específicamente hablamos de contenido curricular, que debe ser articulado con el saber y conocimiento de los padres. Por otro lado, hablamos de contenidos culturales de sujetos diversos y transgeneracionales— culturales en el sentido de aproximarnos al conocimiento que circula en cada contexto, de diversidad cultural, el cual legitima modos de pensar, razonar en la construcción de la ESI. Y a su vez, también se encuentra el saber del niño y niña, quienes están siendo construidos en ese marco cultural, con esos valores, con esas éticas instauradas en el interior de las familias provenientes de su contexto cultural.

Para Camilloni (2007),

La relación con el saber es personal, pero se nutre de significados cuyo origen es social, la relación del docente con el saber está también marcada, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión. No todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. (Camilloni 2007, p. 16)

Al respecto algunos docentes refieren:

En principio se aborda la ESI, con los padres para explicarles que no tiene que ver con cuestiones que sólo están ligadas a lo biológico y a lo genital, y para eso hay que explicar de qué se trata la ESI, su marco legal, sus alcances. Por eso la importancia de realizar entrevistas a los padres, talleres, encuentros para no crear muros con los padres ante las desconfianzas y para que vea como se le enseña a sus hijos. (Docente 4, comunicación personal, 20/04/2022).

Necesitamos de la disponibilidad y participación de los padres, el apoyo a sus hijos, ya sea a través de los talleres que se dan, o bien no cerrándose o poniendo barreras para que sus hijos no participen. El lugar de la familia es muy importante, hay familias más comprometidas otras menos, son muy distintas; es importante trabajar desde la confianza, en torno a la comunicación y cooperación. (Docente 5, comunicación personal, 20/04/2022).

Esta valoración que los docentes tienen de las familias resalta la importancia de la colaboración entre ambos actores sociales. La Ley N° 26.150 enuncia que las familias necesitan estar informadas sobre la Educación Sexual Integral que se brinda en las escuelas. Por ello, el docente no sólo debe transferir conocimiento a los niños/as en tanto se desarrollan como sujetos del aprendizaje, sino que el conocimiento áulico debe ser un saber construido entre el conocimiento académico, el conocimiento portado por los sujetos de aprendizaje, así como de sus padres y la comunidad a la

que pertenecen (Jerez et al., 2002). Mientras el docente, como portador de conocimientos, enseña, a su vez también se configura a sí mismo; está construyéndose, incorporando y refutando conocimiento. Pero a la vez debe ser un formador de esos otros sujetos del aprendizaje que también emergen. Hablamos de la presencia de otros nuevos sujetos del aprendizaje, hablamos de sujetos intergeneracionales, entre los cuales se produce una transposición didáctica colateral. Juntas, familia y escuela tienen la responsabilidad de garantizar el derecho de la niñez a una formación que tenga en cuenta los aspectos no solo biológicos, sino psicológicos, afectivos, sociales, culturales y éticos en la construcción de la sexualidad del niño/a.

En relación a esto, otra docente manifiesta:

Cuando se hacía la primera reunión de padres nosotros con la directora tratábamos el tema de la ESI, y se hacía una bajada a los padres con una explicación sobre qué era la ESI, y se les mostraba el material que venía de Nación y qué era lo que se les iba a enseñar a los niños y en qué consistía. Porque también ahí tenes que tener la articulación que ellos traen desde la casa y en la escuela; ambas deben hablar el mismo idioma, para que cuando el niño vaya a la casa y diga “Mi señorita me enseñó que se llama pene” no se sorprendan y no te pongan una denuncia. (Docente 6, comunicación personal, 20/06/2021).

En relación a los prejuicios como obstáculos, esto nos lleva a repensar que además existe otro conocimiento importante, el cual tiene que ver con el conocimiento que posee el docente, como el receptor, quien tiene una forma de conocimiento y que nos hace interrogarnos ¿cuánto de los contenidos que transmite en el proceso de enseñanza está enmarcado en los NAPS para el nivel inicial o los diseños curriculares?, ¿cuánto de lo que transmite tiene que ver con sus prejuicios, su ética, su moral? y ¿cuánto de lo que enseña en ese proceso es estrictamente conceptual en esa transferencia? Es decir, en el marco de percepción que aplica el docente para generar la fijación de lo conceptual de un contenido se inmiscuye su cultura, que puede coincidir o no con la cultura de los estudiantes. Entonces estimamos importante conocer cómo construye ese relato, esa narrativa con respecto a la ESI, y la necesidad de que todo docente que imparte los contenidos de Educación Sexual Integral pueda arribar a una permanente vigilancia epistemológica en tanto sus ideas, historias personales y de vida pueden hacerse presentes y manifestarse en cada acto pedagógico.

Otra docente menciona:

Debo decir que la construcción y valoración de la Educación Sexual Integral me llevó toda una vida. Antes y después de la Ley, tuve que correrme de mi formación machista, biologista, negacionista, represiva de mucho tiempo. El ser mamá me ayudó a comprender la sexualidad de manera integral. Recuerdo

que en la secundaria me cuestioné qué era ser mujer, cuál era mi rol, porque mi padre estuvo ausente, mi madre era la ley y el amor. Desde allí en adelante fue pensarme en el mundo y con el mundo, siempre pensando en superar mis miedos, mis limitaciones. Como mujer sentía miedo a los hombres, sufrí abusos y acosos. (Docente 7, comunicación personal, 20/06/2021).

Toda esta complejidad nos permite dimensionar la magnitud del desafío de la visión integral en toda su diversidad en el sistema educativo, en estas resistencias por parte de docentes y familias, debido a los propios posicionamientos ideológicos o religiosos. Porque la enseñanza de la ESI en niños constituye un tipo de conocimiento transversal, de contenidos graduados conforme a la edad y nivel que difiere de otros contenidos, en tanto abarca dimensiones que hacen a lo afectivo, psicológico, ético, social y cultural –que no sólo se reducen a componentes biológicos. Y que además atraviesa a los conocimientos o saberes de los padres, familias, y a los conocimientos del docente en su formación.

Al respecto, y en relación a los procesos de la formación docente, Faur y colaboradores (2015) establecen que la mayor parte de los docentes carecen de los conocimientos y de las herramientas para su puesta en práctica. La formación inicial no es suficiente, desde una perspectiva que respete la integralidad de la ESI en tanto aún existen docentes quienes ejercen la docencia, que crecieron o se formaron en un ámbito en donde la sexualidad era considerada un tabú. No obstante, los docentes confirman la necesidad de abordar la Educación Sexual Integral de forma permanente entre los niños/as y sus familias. También desde esta perspectiva, Benegas (2017) considera fundamental asociar a las familias con las instituciones desde una acción conjunta.

Ahora, pensar la ESI en términos institucionales también implica dar cuenta de la presencia de documentos reguladores, normativas para el desarrollo de los contenidos, en el nivel inicial. En relación con las herramientas didácticas para la práctica docente, en primer lugar se revisan los lineamientos curriculares, NAPs para el nivel, de manera exhaustiva, y se socializan los materiales—como cuadernillos de ESI para el nivel inicial—como apoyos pedagógicos para desarrollar el trabajo en las aulas:

Si bien los lineamientos están en el Diseño Curricular, lo que debemos enseñar, les vamos dando la gradualidad y la complejidad en todas las salas pero con pequeñas acciones de todos los días se va trabajando la ESI, y vamos tratando de romper esas viejas estructuras de una sociedad patriarcal. (Docente 8, comunicación personal, 20/06/2021).

En relación al abordaje conceptual de la ESI para el Nivel Inicial, este consta de cuatro dimensiones: conocimiento y cuidado del cuerpo, desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, desarrollo de comportamientos de autoprotección, y conocimiento y exploración del contexto. Pero estos contenidos también tienen que

ver con una dimensión curricular del currículum oculto en los procesos de socialización. Por intermedio de este currículum oculto se pueden transmitir en las prácticas cotidianas, valores, hábitos, conductas, creencias, códigos comunicacionales, que guían y estructuran las prácticas. Tales prácticas abarcan no solo el espacio de las aulas, sino todo el espacio escolar, físico y simbólico, que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse (Torres, 1998). Este currículum oculto suele transmitir de manera implícita una serie de estereotipos, prejuicios, y discriminaciones que pueden guardar relación con aspectos de género, etnia, clase social, origen geográfico, aspecto físico, etc. Su omnipresencia hace que muchas veces no seamos conscientes de su influencia. Y ante la presencia de la diversidad cultural presente en las escuelas, es imperioso desmitificar, desarraigar toda creencia errónea, en toda intencionalidad educativa, en sus propósitos pedagógicos, en cada actividad, en cada encuentro a fin de propiciar una educación que promueva una ética y valores basados en la igualdad y respeto hacia el otro.

Esto implica, por un lado, ejercer la reflexividad pedagógica, asentada en una actitud crítica y, por otro lado, la adecuación, reconfiguración y revisión de las prácticas educativas, prácticas institucionales, que posibiliten romper con estructuras del pensamiento individual, colectivo e institucional que se esconden o camuflan en ese currículum oculto, pero que se hacen manifiestas en los modos de proceder, comportarse, resolver situaciones, actitudes de un cuerpo de docentes, gestiones directivas y estudiantes⁴. La confluencia de ambas dimensiones podrá generar instancias superadoras de prejuicios, estereotipos y preconceptos que interfieren en los procesos de socialización y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creemos que la educación adquiere una gran responsabilidad, como eje de prevención primaria: la de contribuir en el desarrollo integral del niño/a como persona, como un sujeto del aprendizaje en la adquisición y formación en valores en su contexto, construcción de una identidad y la de contribuir hacia el logro de una educación más integral, igualitaria, y democrática. Estas dimensiones consisten en preparar al sujeto para la vida, que transite su niñez y adolescencia libre de prejuicios y temores. En este contexto, afirmamos que la escuela es una de las principales garantes y protagonistas en la constitución de esta etapa evolutiva.

La normativa legal avala y legitima el abordaje de la ESI. En términos de transferencia de herramientas pedagógicas, esto constituye una puerta y permite que se puedan proyectar las estrategias didácticas para implementar los contenidos. Otra herramienta pedagógica tiene que ver, según Four y Gogna (2016), con los lineamientos curriculares, que definen de forma completa y detallada los temas que deben ser abordados en cada uno de los niveles educativos. Estos lineamientos curriculares contienen los propósitos formativos, objetivos y contenidos para el nivel, que permiten a los docentes y directivos orientar la formulación de proyectos

educativos institucionales PEI, como herramienta pedagógica. Consideramos que la educación desde sus formalidades no debe limitarse al desarrollo de los contenidos, sino también contribuir a una educación de calidad, que promueva el respeto de todos los seres humanos.

Por todo lo expuesto, consideramos que el trabajo con los ejes conceptuales de la ESI permiten al docente proyectar su tarea pedagógica, a través de distintas dinámicas que tienen que ver con la didáctica para el niño, pero también requieren ser pensadas y abordadas con las familias que acompañan el proceso de escolarización de las infancias, dentro del escenario educativo y la comunidad. Abordar el trabajo integral de los contenidos desde sus dimensiones conceptuales, metodológicas, estratégicas, y didácticas es importante para enriquecer la implementación de la temática, pensando a este nivel educativo como uno de los pilares importantes para promover el cuidado y protección de las infancias en tanto se conciben a los niños y niñas como sujetos de derecho, pero también como el ideal para prevenir y erradicar todo tipo de violencias que puedan ser ejercidos en niños y niñas que transitan este nivel educativo.

Reflexiones finales

Considerando que la Ley N° 26.150 y los lineamientos curriculares prescriben la implementación de la enseñanza de ESI en el Nivel Inicial, aún constituye un debate y desafío pedagógico en las escuelas. Su finalidad es la formación integral del ser y se constituye como un derecho en todas las personas, de forma obligatoria para la formación de las infancias, desde una perspectiva integral. No obstante, el desafío es mayúsculo.

Abordar la temática de ESI con las familias aparece como una dimensión importante; surge en los propios docentes la preocupación por fortalecer el vínculo y participación con las familias, para que pueda haber un poco más de diálogo respecto al tema. Intentamos dar cuenta de que aún prevalece una mirada adultocéntrica en el seno familiar; existen temores, dudas y prejuicios provenientes de la desinformación en torno a la enseñanza de los contenidos de la ESI. Familias y docentes aún demuestran cierto temor, desconocimiento e inseguridad para expresarse acerca de la temática en relación al niño/a. Aún así creemos que su enseñanza es importante desde el comienzo de la escolarización en el sistema educativo, para que permita al niño/a la construcción de su sexualidad, y de una persona integral, porque brinda las herramientas de protección y autocuidado ante diversos tipos de abuso. Los docentes reconocen que es una ardua tarea que implica contribuir a generar mejores condiciones institucionales y pedagógicas para su implementación.

En esta línea, el desafío que consideramos es la necesidad de fortalecer los instrumentos teóricos y metodológicos en las instituciones educativas. A su vez, la

falta de formación en algunos docentes para abordar los contenidos puede generar inseguridad y temor a abordar el tema más allá de un enfoque biológico. Como reflexión final debemos mencionar que aún queda un camino por recorrer y seguir andando, comenzando por las familias y la comunidad, y seguir en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje, como procesos que implican la articulación entre estos tres niveles educacionales.

Es importante tener en cuenta que los contextos familiares son distintos para cada docente, y cada niño/a, por lo que es indispensable abordar este tipo de problemáticas con las familias, para lograr que la información sea de carácter formativo y reflexivo en todos los ámbitos e instituciones educativas. Además, conviene repensar acerca de la implicancia del conocimiento y saberes que trae el docente, desde su formación, en relación a la influencia de su cultura, historia de vida, en cómo ha sido su educación sexual. También vale la pena comprender la aproximación de ese saber, cómo se construye y entiende esos conocimientos en la escuela, y a partir de allí cómo se entiende y concibe la sexualidad, promoviendo la participación crítica. Esto posibilitará repensar como adultos estrategias pedagógicas y didácticas para acompañar a los padres y niños/as, haciendo eje en las necesidades y características de los sujetos. Por todo lo expuesto consideramos que no existe un modelo único de práctica pedagógica basada en una sola lógica, sino más bien hablamos de prácticas de enseñanza heterogéneas, en contextos y condiciones que son singulares, y a la vez diversas, que pueden garantizar una mayor apropiación de los contenidos en familias, docentes y alumnos desde una perspectiva integral.

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada y Profesora en Educación para la Salud. Ayudante en las cátedras de Psicología Evolutiva I del Profesorado en Ciencias de la Educación. Estudiante de la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy. Investigadora miembro en proyectos PICTO de investigación y extensión sobre las temáticas: “Educación Sexual Integral”, y “Docentes y gestión de prácticas participativas de los adolescentes en la escuela secundaria”, de la Universidad Nacional de Jujuy. marlenealeman.fhycs@gmail.com

² Doctor en Antropología por la Universidad de Sevilla. Lic. en Antropología por la Universidad Nacional de Jujuy. Profesor Titular en la cátedra de Antropología Social y Cultural de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJU. Investigador Adjunto del CONICET. Director de la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales FHycS - UNJU. Director de proyectos de investigación y extensión. omarjerez@fhycs.unju.edu.ar

³ Concebimos el nombre de “adultocentrismo” a la mirada proveniente del mundo adulto que desde sus propios parámetros, determina un posicionamiento hegemónico hacia el niño/a o adolescente, que invisibilizaría el potencial transformador que existe en la infancia (Lay Lisboa “et al”., 2018).

⁴Desde esta perspectiva del curriculum oculto, además, podemos afirmar que a través de estos sistemas de mensaje implícitos e intrínsecos, se va conformando la conciencia de ideologías hegemónicas, que pueden ser pensadas en la división sexual de expectativas escolares esperadas para niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Benegas, M. (Coord.) (2007). *Educación Sexual en el Nivel Inicial*. Documento preliminar. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

<https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC106428.pdf>

Berger, P., y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Argentina.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós 1ª ed., Cap. 1. p.16. Buenos Aires, Colección: Cuestiones de educación.

Faur, E. (2007). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. - 1a ed. -Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.

http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/G%C3%A9nero/UNDP-AR%20Original_Genero%20dossier.pdf

Faur, E. y Gogna, M. (2016). *La Educación Sexual Integral en la Argentina*. Una apuesta por la ampliación de derechos - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial

https://www.researchgate.net/publication/317719505_La_Educacion_Sexual_Integral_en_la_Argentina_Una_apuesta_por_la_ampliacion_de_derechos

Faur, E., Gogna, M., y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en Argentina. Balances y desafíos en la implementación de la ley (2008 – 2015)* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>

Geertz, C. (1957/1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Goldstein, B. (2012). *La educación sexual en la escuela*. UBA: Encrucijadas

Jerez, O., Ortiz G., y Delgado A (2002). *Diversidad Cultural, educación y capacitación: contradicciones entre la planificación y la práctica*. Educación y Diversidad Cultural. Jujuy: EDIUNJu.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. (1986) *Psicología Social II*, Barcelona: Editorial Paidós.

Lisboa, L., Araya E., Marabolí G., Olivero G., y Santander A., (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147- 170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>

Ley Nacional N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006).

Moncada A., Márquez F., Zapata A., y Montoya J., (2018). *La familia: agente primario en la socialización y consolidación de actitudes*. Universidad Católica de Pereira. Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5034/1/DDEPDH54.pdf>

Morgade, G. y Finsod, P. (2015). *Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de*

Educación Sexual Integral de la formación docente. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

Plaza, G., Galli, L. y Meinardi, L., (2013). *Educación Sexual Integral y currículo oculto escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado*. Instituto de Investigaciones CeFIEC. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://core.ac.uk/download/pdf/158831691.pdf>

Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Valdivia, C. (2008). *La familia: concepto, cambios y nuevos modelos*. Universidad de Deusto <https://www.edumargen.org/docs/2018/curso44/intro/apunte04.pdf>

Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los inicios de las prácticas docentes en torno a la integración y la inclusión educativa en la provincia de Chubut

Alternative and Complementary Service Centers and the Beginnings of Teaching Practices Regarding Integration and Educational Inclusion in the Province of Chubut

Cristina Del Valle Pereyra¹

Valeria Martínez²

Resumen

A partir de dos investigaciones que abordan los denominados procesos de inclusión educativa en distintas localidades de la provincia de Chubut, surge el interés por analizar las prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa que se despliegan en el momento de conformación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC). Estos Centros son instituciones educativas que pertenecen a la modalidad de Educación Especial y están conformados por maestras/os de apoyo a la inclusión que desarrollan su trabajo en torno al acompañamiento de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación común públicas y en diferentes niveles educativos. En este artículo recuperamos los sentidos respecto a sus prácticas docentes que construyen maestras de educación especial que ejercieron la docencia durante las décadas de los 80'y 90'. A modo de aproximación hipotética sostenemos que estas prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa, a inicios de la conformación de los CSAYC, permitieron problematizar y cuestionar prácticas escolares de exclusión y segregación que se venían desarrollando en las escuelas de educación común y que aún en la actualidad continúan tensionando las intervenciones que se realizan desde los CSAYC.

Palabras clave: prácticas docentes; integración; inclusión educativa

Summary

From two investigations that address the so-called processes of educational inclusion, in different localities of the province of Chubut, there is an interest in analyzing teaching practices linked to educational integration processes that were deployed at the time of formation of the Alternative and Complementary Service Centers (CSAYC). These Centers are educational institutions that belong to the Special Education system, with inclusion support teachers who develop their work around students with disabilities in public common education schools and at different educational levels. In this article we recover the feelings and thoughts regarding their teaching practices of special education teachers who taught during the 80's and 90's. As a hypothetical approach, we maintain that these teaching practices linked to educational integration processes, at the beginning of the formation of the CSAYC, allowed problematizing and questioning school practices of exclusion and segregation that had been developing in common education schools and that still at the present, they continue stressing the interventions carried out by the CSAYC.

Keywords: Teaching Practices; Integration; Educational Inclusion

Fecha de recepción: 10/11/2022
Fecha de evaluación: 13/03/2023
Fecha de evaluación: 10/04/2023
Fecha de aceptación: 14/04/2023

Introducción

En este artículo nos interesa compartir algunos hallazgos respecto a la conformación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) en la provincia de Chubut, Argentina.

Los primeros CSAYC fueron creados durante la década de los 90' y estuvieron relacionados con prácticas institucionales y docentes de integración educativa que se venían desarrollando en las escuelas de educación especial. Desde sus inicios los CSAYC pertenecen a la modalidad de Educación Especial, la cual en la provincia de Chubut se encuentra constituida por escuelas de educación especial y por los mencionados CSAYC. Las/os maestras/os de apoyo a la inclusión (MAI) son quienes integran estos CSAYC y desarrollan su trabajo en torno al acompañamiento de estudiantes con discapacidad que transitan su escolaridad en escuelas de educación común públicas y en diferentes niveles educativos.

El desarrollo de nuestras investigaciones, vinculadas al estudio de los procesos de inclusión educativa en dos localidades de Chubut, nos permitieron conocer acerca de la conformación de los CSAYC en la provincia. A partir de los diálogos e intercambios desplegados con distintas maestras que ejercieron durante las décadas de los 80'e inicios de 90' en escuelas de educación especial, pudimos reconocer las implicancias de las prácticas que estas docentes de educación especial desarrollaron en la conformación de los CSAYC fundamentalmente en las regiones sur y oeste de la provincia de Chubut.

Tal como mencionamos, dichas investigaciones tuvieron lugar en dos localidades distintas. Por un lado, un estudio que aborda los sentidos y las prácticas que construyen maestras/os de apoyo a la inclusión que pertenecen a un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios y despliegan su trabajo docente en el primer ciclo de dos escuelas primarias en la ciudad de Comodoro Rivadavia provincia de Chubut, Argentina (2013-2019)³. Por otro lado, una investigación desarrollada en torno a las trayectorias escolares de los/as jóvenes con discapacidad que transitan los denominados procesos de inclusión educativa en una escuela secundaria de Gobernador Costa, provincia de Chubut. Este estudio se propuso problematizar las trayectorias escolares, a partir de las intervenciones de distintos agentes e instituciones educativas y desde las propias percepciones de los/as estudiantes con discapacidad y sus familias respecto a su proceso escolar (2020-2022)⁴. Ambas investigaciones se orientan desde un enfoque relacional- dialéctico (Achilli, 2005), el cual supone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática, estudiando los procesos, sus interdependencias y las relaciones históricas contextuales de los mismos, incluyendo el carácter contradictorio inscripto en los procesos sociales, en sus contenidos concretos (Achilli, 2005).

En estas investigaciones surge el interés por profundizar en la historicidad de las

prácticas de las/os MAI que pertenecen a los CSAYC. De esta manera, nos aproximamos a reconocer las huellas del pasado en el presente (Rockwell, 2007) que se despliegan en torno a las prácticas docentes vinculadas a procesos denominados de integración y de inclusión educativa. Historizar estas prácticas docentes nos lleva a identificar los momentos fundacionales y de conformación de los CSAYC en la provincia de Chubut puntualmente, en la ciudad de Comodoro Rivadavia y en las localidades de Esquel y Gobernador Costa. Al documentar estas prácticas docentes distinguimos distintos movimientos que se fueron gestando al interior de las escuelas de educación especial, durante las décadas de los 80' y principios de los 90'. Estos movimientos estaban vinculados, por un lado, a problematizar el carácter segregacionista que tenía la Educación Especial y, por otro lado, a cuestionar las derivaciones que realizaban las escuelas de educación común a las escuelas de educación especial en aquel momento. Vale aclarar que estos movimientos adquieren diversos sentidos en las prácticas docentes que se despliegan en cada una de las localidades mencionadas anteriormente.

Los datos empíricos analizados en este artículo se basan en los decires de las maestras de educación especial, contruidos a partir de entrevistas en profundidad presenciales y virtuales realizadas entre los años 2013 y 2021⁵. Al respecto, retomamos a Mercado (2002) quien sostiene que lo que “dicen” los/as maestros/as acerca de su trabajo no solo es un producto personal e individual, sino que también implica una construcción histórica, plural y social. Estas docentes ejercieron distintas tareas durante las décadas de los 80' y 90' en el área de educación especial en las localidades de Comodoro Rivadavia, Gobernador Costa y Esquel situadas en la zona sur y oeste de la provincia de Chubut. Entre estas tareas podemos mencionar la docencia a cargo de grupos en escuelas de educación especial, prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa, trabajo de gestión y supervisión en escuelas de educación especial y en el CSAYC.

Por otra parte, a lo largo del artículo nos proponemos entrelazar los distintos sentidos acerca de las prácticas docentes con diversas documentaciones en torno a la Educación Especial y a los denominados procesos de integración e inclusión educativa que se elaboraron e implementaron a nivel provincial, nacional e internacional en ese periodo histórico. Para ello, recurrimos a las lecturas y a los registros de documentaciones ministeriales—resoluciones, normativas provinciales, nacionales e internacionales—de la época, con la intención de ponerlos en relación con los decires de las docentes e intentar identificar algunas de las marcas que dejaron dichas normativas en las prácticas que se desarrollaban por aquel entonces. Por último, a lo largo de este escrito analizamos cómo estas prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa permitieron problematizar las prácticas de exclusión y segregación que se venían desarrollando en las escuelas de educación común hasta ese momento y que aún en la actualidad continúan tensionando las intervenciones

que se realizan desde el CSAYC.

Acerca de nuestras investigaciones

Así como anticipamos en la introducción, los trabajos de campo de ambas investigaciones se desarrollaron en diferentes tiempos y espacios geográficos y a la vez con sujetos/as e instituciones distintas. Cabe aclarar que en este artículo decidimos utilizar nombres ficticios para denominar tanto a las escuelas como a las/os docentes, entendido como un modo de resguardar las identidades de los/as sujetos/as e instituciones que colaboran en nuestras investigaciones. Consideramos que un aspecto ético de todo proceso de investigación es “garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información con la que trabajamos” (Achilli, 2005, p. 65). A continuación, presentamos brevemente los/as sujetos/as, las instituciones, las estrategias de investigación recuperadas en este escrito y los referentes conceptuales que nos orientaron y guiaron en nuestros estudios.

Respecto a la investigación de Comodoro Rivadavia, la misma se despliega entre los años 2013 y 2019 en un CSAYC y en dos escuelas primarias públicas de la mencionada ciudad. Asimismo, concurrimos a dos escuelas de educación especial, N°1 y N°11, las cuales, tal como planteamos más adelante, forman parte de los inicios del CSAYC. Puntualmente para el presente artículo recuperamos las entrevistas en profundidad y encuentros presenciales realizados entre los años 2013 y 2016 con maestras de educación especial, directoras, vicedirectoras y una supervisora que ejercieron sus prácticas docentes durante las décadas de los 80'y 90' en dos escuelas de educación especial de la ciudad de Comodoro Rivadavia, y también a quien fue supervisor de las escuelas de educación especial en la ciudad de Esquel. Ellas y él son:

-Rosa, docente de educación especial de la Escuela N°1 en la década de los 80'. Directora de la Escuela N°1 durante la década de los 90'. Supervisora de educación especial a inicios de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Teresa, docente de educación especial de la Escuela N°1 en la década de los 80'. Maestra integradora del CSAYC en la década de los 90'. Vicedirectora del CSAYC a inicios de la década del 2000 y Directora del CSAYC 2010-2014. Comodoro Rivadavia.

-Virginia, directora de la Escuela N°11 durante las décadas de los 80'y 90'. Comodoro Rivadavia.

-Nancy, docente de educación especial en las Escuelas N°1 y N°11 a fines de los 80'. Maestra integradora del CSAYC durante la década de los 90' e inicios de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Patricia, vicedirectora de la Escuela N°11 durante las décadas de los 80'e inicios de los 90'. Comodoro Rivadavia.

-Fernanda, docente de educación especial en la Escuela N°1 durante la década de los 80'. Maestra integradora en la década de los 90' y primera directora del CSAYC. Supervisora de Educación especial hacia finales de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Zulema, directora de la Escuela N°1 durante la década de los 80'. Supervisora de educación especial durante la década de los 90' e inicios de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Celia, docente de educación especial en la Escuela N°11 durante las décadas de los 80'y 90'. Comodoro Rivadavia.

-Raúl, docente de educación especial durante los 80'. Supervisor de educación especial en la década de los 90'. Esquel.

Al momento de desarrollar las estrategias de construcción de la información algunas de las maestras de educación especial son docentes jubiladas y en proceso de jubilación, al igual que ambos/as supervisores/as de educación especial.

Por otra parte, la investigación desarrollada en Gobernador Costa se lleva a cabo entre los años 2020 y 2022. De la misma recuperamos las entrevistas en profundidad y virtuales desplegadas con docentes de educación especial que ejercieron como maestras integradoras. Ellas son Gimena y Federica quienes se desempeñaron como maestras integradoras hacia finales de los 90' e inicios del 2000 en la localidad de Gobernador Costa. Ambas, al momento de las entrevistas, son docentes jubiladas.

El trabajo con las fuentes documentales se realizó en las sedes del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Comodoro Rivadavia y de Gobernador Costa, y en las dos escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia. Hicimos lecturas y análisis de los proyectos educativos institucionales, libros históricos, circulares diarias, reglamentaciones y normativas institucionales, provinciales y nacionales, entre otras documentaciones. Los datos empíricos analizados en este artículo se basan en los decires de las maestras y del supervisor de educación, construidos a partir de las entrevistas en profundidad referidas en párrafos anteriores.

En relación a nuestros referentes conceptuales, en estas investigaciones partimos de concebir a las escuelas como instituciones que se construyen social e históricamente, en términos de ámbitos complejos donde distintos/as sujetos/as sociales desarrollan prácticas heterogéneas y se interrelacionan de diversas maneras. Al respecto, recuperamos los aportes de Ezpeleta y Rockwell (1983), quienes definen a la escuela como una institución que existe como un concreto real y señalan que el Estado se encuentra presente en ella, pero no de manera absoluta, es decir que este no determina totalmente las interacciones entre los/as sujetos/as involucrados/as ni el sentido de las prácticas observadas (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Por esto, los autores entienden a cada escuela como producto de una permanente construcción

social y señalan la necesidad de observarla en su cotidianeidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983). También desde esta perspectiva se concibe a la escuela desde su relevancia histórica. Ezpeleta y Rockwell (1983) sostienen que “cada institución es historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 200). La escuela se encuentra inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, pero la construcción social de cada escuela es una versión local y particular de ese movimiento (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Sostenemos que los planteamientos de estas autoras nos permiten concebir a las escuelas en sus particularidades y en sus complejidades históricas. Entendiendo que la heterogeneidad es parte constitutiva de las escuelas, en términos de prácticas y significados diversos. Desde esta perspectiva, concebimos a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que, si bien se definen fundamentalmente por la práctica pedagógica, van mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasan (Achilli, 1986).

Siguiendo esta línea de análisis, podemos afirmar que las prácticas docentes de las/os MAI se constituyen en el marco institucional y en las relaciones entre dos instituciones, las escuelas de educación común y las escuelas de educación especial. Por esto, entendemos que resulta importante tener en cuenta los contextos sociales e institucionales en los cuales los/as MAI realizan su trabajo. A su vez, consideramos que las experiencias particulares que construyen estas/os docentes en las diferentes escuelas resultan formativas para ellas/os. Consideramos a estos contextos formativos desde los aportes de Rockwell (1995), quien plantea que el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar al mismo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Dicho proceso es conformado por una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas: “El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos” (Rockwell, 1995, p. 14).

Por otra parte, respecto al campo de la Educación Especial recuperamos a Dubrovsky (2005), quien sostiene que la misma se conforma desde sus orígenes como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del resto del sistema educativo, especialmente diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo de la escuela de educación común. En relación a esta última, Dubrovsky

(2005) refiere que es entendida como aquella educación diseñada y organizada según un marco cronológico, curricular, didáctico para una supuesta “normalidad”. Al respecto, Varela y Álvarez Uría (1991) sostienen que la educación especial, en las relaciones con la educación común, es reconocida como la educación destinada al “tratamiento” de aquellos/as niños/as que se apartan o desvían de las características normales o esperables que supone la escuela común.

Por último, consideramos que las relaciones entre las escuelas de educación especial y educación común se constituyen en una compleja trama de sentidos y prácticas que construyen los/as sujetos/as que participan de esas relaciones –docentes, niños/as, familias, especialistas de gabinete, etc.– disputando los significados sobre lo que entienden por las mismas. Recuperando a Sinisi (2010) podemos decir que en dichos significados encontramos sentidos diversos como aquellos que le atribuyen a la educación especial la “única” posibilidad para que determinados/as niños/as segregados/as de la educación común puedan producir un aprendizaje que les permita incluirse en la sociedad, como así también están las familias que pelean para que sus hijos/as no sean derivados/as cuando se “detecta” una dificultad y aquellas otras, que por miedo o desconfianza, no se animan a que salgan de la escuela especial afirmando que esta “los contiene”. A su vez, esta autora afirma que “están los chicos, chicas y jóvenes que saben mucho más de lo que imaginamos sobre lo que les está pasando en la escuela, reconociendo claramente el tipo de institución a la que asisten y el tipo de enseñanza que se les brinda” (Sinisi, 2010, p. 13).

La Educación Especial interpela a la Educación Común: problematizando las derivaciones y los ingresos a las escuelas especiales hacia finales de los 80’ e inicios de los 90’ en la ciudad de Comodoro Rivadavia

Entre las décadas del 60’ y 70’ se crean las primeras escuelas de educación especial para “alumnos con discapacidad mental”⁶ en la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut. Estas escuelas son: escuela N°1 creada en el año 1962, escuela N°11 del año 1972 y la escuela N°37 de formación laboral fundada en el año 1973⁷. La mayoría de los/as niños/as que asistían a estas escuelas solían ser derivados/as de las escuelas de educación común de la ciudad. Las razones por las cuales estos/as niños/as eran “enviados/as” a las escuelas especiales no solían ser explicitadas por parte de las escuelas de educación común a las cuales concurrían estos/as niños/as, sino que eran las propias familias quienes se dirigían a las escuelas de educación especial a inscribir a sus hijos/as.

Las maestras de educación especial que se desempeñaron como docentes durante la década de los 80’ y principios 90’ en la escuela de educación especial N° 1 refieren que a fines de la década de los 80’ comienzan a preocuparse “por el aumento en el ingreso a las escuelas de educación especial de niños y niñas que

no tenían dificultades en el aprendizaje” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Según estas docentes, “eran niños y niñas que, por sus condiciones de vida, asociadas a problemas económicos y sociales, terminaban siendo derivados desde las escuelas comunes a las escuelas de educación especial” (Teresa. Entrevista año 2014, Com. Riv.).

Respecto a los ingresos de los/as niños/as a las escuelas de educación especial durante la década de los 80’, la directora de la escuela N°11 afirma que “la mayoría eran niños derivados de escuelas de educación común” (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Algunas maestras de las escuelas N°11 y N°1 plantean que los/as niños/as “solían venir de escuelas comunes de los barrios más periféricos de la zona norte y sur de la ciudad” (Rosa, Entrevista año 2013, Com. Riv.) y “no presentaban dificultades en el aprendizaje” (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.). Sin embargo, sus supuestas dificultades escolares eran entendidas en términos de “problemáticas sociales, familiares y económicas que afectaban la conducta y el comportamiento que presentaban en las escuelas” (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.). Al decir de una docente: “las dificultades eran más de adaptación social que cognitivas” (Nancy. Entrevistas año 2014, Com. Riv.).

Esta situación lleva a que las maestras de educación especial junto a los equipos directivos de las escuelas N°1 y N°11 comiencen a cuestionar las derivaciones que realizaban algunas escuelas de educación común de la ciudad:

Nos preguntábamos: ¿por qué razón teníamos tantos chicos que no estaban para la escuela especial? Eran chicos que venían de familias con situaciones de emergencia económica, situaciones de vulnerabilidad, pero en otros aspectos sociales. (Patricia. Entrevista año 2014, Com. Riv.)

Teníamos casos de chicos que no podían seguir viniendo a la escuela especial; tenían que ir a la escuela común y terminar la primaria allá... a algunos los llevábamos a la Escuela X [Mencionada como x por la Directora para conservar el anonimato de la escuela]. (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

De acuerdo con los decires de algunas de las maestras, en esa época se solía atribuir a estos/as niños/as la categoría de “retardo mental leve” o “fronterizos”, caracterizados/as como niños/as que no tenían una discapacidad o una dificultad de aprendizaje relacionada con una discapacidad, sino que “presentaban problemas de conducta y de comportamiento y solían ser más lentos en sus aprendizajes escolares” (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.). Al respecto, Lus (1995) y Braslavsky (1984) advertían acerca de los riesgos de procesos de estigmatización y discriminación que se generaban a partir del atributo de “Retardo Mental Leve”, el cual escondía detrás que la mayoría de estos/as niños/as pertenecían a sectores sociales pobres. Según Lus (1995) los argumentos que se sostenían para fundamentar esta supuesta “deficiencia mental leve” estaban vinculados a las “deficiencias” que presentaban en la

“herencia” y el “ambiente” social, cultural, económico, de las familias y sus niños/as. A su vez, podríamos plantear que las escuelas de educación especial solían convertirse en “receptoras” de todos/as los/as estudiantes que “no entraban” en los moldes establecidos por las escuelas de educación común, relación que se configura desde los inicios de la Educación Especial y se vincula con su mandato fundacional al interior del sistema educativo. Varios/as autores/as, entre ellos Álvarez Uría (1996), plantean que la institucionalización de la educación pública fue condición de posibilidad para la emergencia de la educación especial (Álvarez Uría, 1996).

En varias de las entrevistas con las maestras de educación especial encontramos que los cuestionamientos en torno a las derivaciones de niños/as de las escuelas de educación común a las escuelas de educación especial generaban ciertos movimientos al interior de las escuelas de educación especial. Estos movimientos estaban vinculados a la necesidad de que muchos/as de los/as estudiantes que en ese momento asistían a las escuelas de educación especial debían “regresar” a las escuelas de educación común. Así lo plantea quien fue la directora de la escuela N°11, durante las décadas de los 80’y 90’: “Un día hablé con la madre de un alumno que venía a la escuela especial. Le dije que no podía ser que su hijo siga viniendo a esta escuela, tenía que ir a la escuela común” (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Al respecto, algunas de las maestras recuerdan: “no se pensaba en la integración educativa; hasta ese momento la desconocíamos” (Fernanda. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Sin embargo, la mayoría de ellas rememoran: “sosteníamos la convicción de que determinados niños y niñas no podían seguir concurriendo a la escuela de educación especial y debían volver a la escuela común” (Celia. Entrevista Año 2014, Com. Riv.).

Estos decires de las docentes no sólo muestran indicios de cuestionamientos por parte de las escuelas de educación especial respecto a las prácticas de exclusión que generaban las escuelas de educación común, sino que luego se traducirían en prácticas institucionales que “devolverían” –de alguna manera– a las escuelas de educación común a aquellos/as estudiantes considerados/as que “no eran de la Educación Especial”. Esto ha sido significado, por parte de las mismas docentes, como el inicio de distintos movimientos que intentaban romper con el carácter segregacionista que hasta ese momento tenían las escuelas de educación especial. Además, entendemos que estos movimientos promovían prácticas docentes que, al interior de las escuelas de educación especial, tenían anclajes en movimientos sociales más amplios y que a partir de la década de los 60’, a nivel internacional, intentaban generar cambios en relación a la concepción de la educación especial y de las personas con discapacidad, como son aquellos vinculados a la integración educativa.

La denominada integración educativa surge como un movimiento internacional que se despliega a mediados del siglo XX en algunos países del Norte de Europa, cuyos

argumentos de base se encuentran, por un lado, en los cuestionamientos hacia las prácticas de “cuidado” que se estaban desarrollando en las instituciones destinadas a las personas con discapacidad y, por otro, en la “defensa” de los Derechos Humanos inherentes a los/as sujetos/as con discapacidad. De esta manera, se inician diferentes movimientos sociales conformados especialmente por familias, docentes de educación especial y por personas con discapacidad, cuyo objetivo era defender la escolarización de las personas con discapacidad en escuelas de educación común.

Por otra parte, a nivel nacional en Argentina las sucesivas dictaduras desarrolladas entre las décadas de los 60' y 70' cercenan la posibilidad de difundir los aportes de algunas teorías como el psicoanálisis, la psicología sociohistórica, psicogenésis, entre otras, y con ello también se prohibió el ingreso al país de los movimientos sociales que promovían la integración educativa. Podríamos plantear que, contradictoriamente, mientras en algunos países del mundo se desarrollan prácticas educativas a favor de la integración educativa de niños/as y jóvenes con discapacidad en las escuelas de educación común, “en la mayoría de los países de Latinoamérica se amplía la creación de escuelas de educación especial, entre ellos Argentina” (De la Vega, 2010, p. 167). Al respecto, Sinisi (2013) señala que este incremento se da, “paradójicamente”, en un contexto internacional en el que se promueve la idea de que los/as niño/as y jóvenes con discapacidad y dificultades en el aprendizaje no sean retirados/as de las escuelas de educación comunes.

Pese a este escenario político, en Argentina empiezan a desarrollarse algunas experiencias escolares de integración educativa en torno a niños/as con discapacidad que asistían a escuelas de educación especial. Estas experiencias eran llevadas a cabo por las propias escuelas de educación especial y los/as docentes. Las prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa se realizaban tanto en escuelas de zonas urbanas como en escuelas rurales de nuestro país. En estas experiencias, los/as niños/as solían concurrir a la escuela de educación común y en contratrurno a la escuela de educación especial (Lus, 1995).

Prácticas docentes y proyectos institucionales vinculados a la integración educativa

Iniciada la década de los 90' y en correlato a los movimientos descriptos en el apartado anterior, al interior de las escuelas de educación especial comienza a elaborarse un proyecto institucional con la intención de generar la posibilidad de que algunos/as niños/as que concurrían a las escuelas especiales pudieran continuar su escolaridad en las escuelas de educación común. Este proyecto institucional fue elaborado por la escuela de educación especial N°1 en la ciudad de Comodoro Rivadavia en el año 1990. Según recuerda la directora de esta escuela: “nosotras sabíamos que la escuela especial se tenía que movilizar, entonces pensamos qué

tipo de ayuda podíamos ofrecerle a la escuela común” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

El proyecto al que nos referimos se denominó de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar”⁸ y en su fundamentación refiere a dos normativas que durante la década de los 80’ se promueven a nivel nacional en relación a la integración de personas con discapacidad en escuelas de educación común. La primera es la Ley N°22.431 de “Protección General al Discapacitado”, sancionada en 1981 por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Esta Ley establece, en el cap. II art.4 inciso e), “la escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común”. La segunda normativa es el Plan Nacional de Integración del año 1987, elaborado por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas en el marco de la Dirección Nacional de Educación Especial. Este Plan establece la integración escolar de “toda persona discapacitada [así se menciona en el Plan] que tenga las condiciones necesarias para lograr su integración al subsistema de educación común, debiendo en el caso en que sea necesario, recibir/apoyo y orientación especiales de las áreas psico-socio-educativa” (Plan Nacional de Integración, 1987, Folio 6).

En el Proyecto de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” elaborado por la escuela N°1, se explicita como objetivo que la escuela de educación especial logre “integrar en la escuela común niños/as con discapacidad mental cualquiera sea su etiología, que tenga un desarrollo tal que le permita beneficiarse del abordaje de la escuela común” (p.2). Al respecto, las maestras de educación especial de la escuela N°1 afirman que la “intencionalidad” del proyecto estaba vinculada con la posibilidad de que ellas pudieran ingresar a las escuelas de educación común para acompañar y ayudar a las maestras de esas escuelas a prevenir que “muchos chicos que supuestamente estaban para la educación especial, no ingresen a las escuelas especiales” (Teresa. Entrevistas año 2014, Com. Riv.). En este sentido, la directora de la escuela N°1 afirma:

Queríamos que no sólo los/as chicos/as con alguna discapacidad que estaban en la escuela especial vuelvan a la escuela común, sino también trabajar con la escuela común acerca de aquellos posibles niños/as que podían llegar a ingresar a la escuela especial (Rosa. Entrevista año 2013. Com. Riv.).

En estos planteos encontramos algunas relaciones con los lineamientos que realizaban los movimientos sociales vinculados a la integración educativa que, a nivel internacional, se estaban desplegando en ese momento. Podemos mencionar el “Informe Warnock”⁹ elaborado en Inglaterra en el año 1978, el cual plantea a la educación especial como “adicional” o “suplementaria” a la educación común, proponiendo un cambio significativo en la organización y estructura del sistema

educativo. Este informe es uno de los documentos más importantes y reconocidos que a escala internacional propone la integración educativa y social de las personas con discapacidad. Consideramos relevante aclarar que este informe sugiere que las escuelas de educación especial deben existir para ofrecer educación a aquellos/as niños/as con discapacidad “grave” y “compleja”, pero varias de ellas tienen que ser “transformadas” en “centros de apoyos” con recursos, información y asesoramiento a las escuelas de educación común y a las familias.

Continuando con el análisis del Proyecto de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” (1990), podemos decir que el mismo se inicia en la escuela de educación especial N°1 y luego el equipo directivo de esta escuela decide “compartirlo y socializarlo con la escuela N°11” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Después de esta propuesta, la escuela N°11 decide participar en el proyecto junto a la escuela N°1. Al igual que la escuela N°1, la escuela N°11 comienza a desarrollar “reuniones con los equipos directivos de algunas escuelas de educación común. La idea era iniciar la integración de niños y niñas que hasta ese momento asistían a las escuelas de educación especial en escuelas de educación común” (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

Tanto la escuela N°11 como la escuela N°1 “destinarían dos o tres cargos docentes para trabajar en el marco de este proyecto” (Zulema. Entrevista año 2013, Com. Riv.). A su vez, la convocatoria para formar parte del proyecto al interior de las escuelas especiales “no era para todas las docentes por igual” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.), sino solamente para aquellas docentes que fueran seleccionadas por parte del equipo directivo encargado de coordinar el proyecto. En esta “selección” se priorizaba que las docentes tuvieran formación como maestras de educación especial: “si la docente era de educación común, no entraba en el proyecto” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

Las maestras de las escuelas de educación N°1 y N°11 que empiezan a trabajar en el Proyecto de Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar (1990) eran denominadas “maestras integradoras” y su tarea docente comienza a desarrollarse en las escuelas comunes que habían aceptado el proyecto. Estas maestras integradoras ingresan a las aulas de las escuelas de educación común a partir del pedido y solicitud de las docentes de educación común, quienes identificaban a los/as niños/as que requerirían del apoyo docente de educación especial. De esta manera, una maestra integradora plantea que

Teníamos que trabajar con los chicos para conocer la situación escolar en la que se encontraban, para poder abordar sus dificultades, sacar qué dificultad tenía el nene... pero también teníamos que llegar a los docentes de las escuelas comunes, para poder trabajar sobre sus planificaciones. (Celia. Entrevista Año 2014, Com. Riv.)

En la puesta en marcha de este proyecto de Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar (1990), según afirman algunas maestras integradoras, surgieron muchas resistencias por parte de las escuelas de educación común para aceptar el proyecto. Los establecimientos educativos que admitieron “voluntariamente” el Proyecto fueron las escuelas ubicadas en los barrios más alejados de la ciudad y aquellas que mantenían un “vínculo de amistad” con los equipos directivos de las escuelas de educación especial:

Fueron tiempos de hacer muchas reuniones. Primero con las directoras y después con las maestras del grupo donde iba a estar la maestra integradora. Teníamos que ponernos de acuerdo, porque no era que nosotras mandábamos a la maestra integradora y ya está, necesitábamos generar los acuerdos con la escuela común. (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

Las maestras de educación especial recuerdan que algunas de estas “resistencias” se presentaron cuando ellas asistían a las escuelas de educación común para presentar el Proyecto de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” (1990):

En algunas reuniones, sobre todo en la Escuela X, pasaba que la maestra de común estaba ahí sentada mientras hacíamos la reunión y no intervenía en nada. (Fernanda. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

Yo me acuerdo que había maestras que no querían saber nada. Decían: ‘no sabemos sí lo vamos a poder hacer’. Pero en realidad, desconocían de qué se trataba integrar. (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.)

Al poco tiempo de iniciarse las prácticas de las docentes en torno a los procesos de integración en las escuelas de educación común, las maestras integradoras recuerdan: “lo vivimos como que estábamos dándole otro futuro a los chicos. Ya estábamos convencidas de que las escuelas de educación especial no eran el lugar donde iban a recibir la mejor educación” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

Estas prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa que comienzan a desarrollarse en las escuelas de educación especial de la ciudad de Comodoro Rivadavia también se estaban desplegando en ese mismo momento en otras ciudades de la provincia de Chubut. Tal es el caso de la localidad de Esquel. Sin embargo, dichas prácticas docentes adquirieron modalidades diferentes respecto a las particularidades y necesidades de cada una de las localidades.

La creación de los Centro de Servicios Alternativos y Complementarios entre el “aula especial” en Esquel y las “maestras integradoras” en Comodoro Rivadavia

Al mismo tiempo que en la ciudad de Comodoro Rivadavia se comienzan a trazar las primeras prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa,

en la localidad de Esquel también se gestaban prácticas docentes similares en las escuelas de educación especial, las cuales asumían ciertas particularidades que las diferenciaban de aquellas que se realizaban en Comodoro Rivadavia. No obstante, vale aclarar que estos movimientos que se desarrollan en las escuelas de educación especial a fines de los 80'y principios de los 90', en torno a la integración en las escuelas de educación común de niños/as que concurrían a este ese momento a las escuelas de educación especial, se concretan a través de prácticas docentes relacionadas con dos “modelos”: “el aula especial en la escuela común” y “la maestra integradora en el aula de la escuela común”.

Tal como planteamos en párrafos anteriores, las escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia comienzan a desarrollar prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa a través de maestras de educación especial denominadas “maestras integradoras” en las escuelas de educación común. Por otro lado, en las escuelas de educación especial de Esquel optaron por “las aulas de educación especial” en las escuelas de educación común. Estos modelos en torno a los procesos de integración se encuentran enunciados en el “Proyecto Nacional de Integración” (1987) como “modelos tentativos de integración”. Al respecto, podemos plantear que tanto el supervisor de educación especial de la ciudad de Esquel como las docentes, directoras y supervisora de educación especial de Comodoro Rivadavia recuperan en sus decires aspectos de la Ley Nacional N° 22.431 de “Protección General al Discapacitado” (1981) y el “Plan Nacional de Integración” (1987) como sustento normativo y legislativo desde el cual desarrollaron sus prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa.

El supervisor de educación especial de Esquel recuerda que, en el año 1990 en esa ciudad, la escuela de educación especial N°500 inicia un Proyecto Institucional denominado los “grupos especiales en las escuelas comunes”. Se trataba de grupos pequeños de niños/as que pertenecían a la escuela especial pero que empezaban a asistir a un aula “especial” en la escuela de educación común. Este grupo de estudiantes estaría a cargo de una docente de educación especial.

La propuesta del aula especial en la escuela común fue presentada a cuatro escuelas de educación común en la ciudad de Esquel, de las cuales tres aceptaron. Durante un año los/as niños/as que formaron parte de ese proyecto participaron y compartieron distintos momentos y espacios escolares con los/as estudiantes de las escuelas de educación común. Por ejemplo, participaba de los recreos, meriendas y áreas especiales –entre ellas educación física y música. En palabras del supervisor:

Durante un año elegimos dentro de la escuela de educación especial tres grupos de niños y niñas que tenían dentro de lo que se podía esperar un buen nivel de socialización y de lenguaje. Eran quienes podían conformar grupos y que estaban en un buen nivel cognitivo dentro de su discapacidad mental.

(Raúl. Entrevista año 2016, Esquel)

A través de una “comisión de servicios”, nombraron a una docente de educación especial como directora del proyecto “grupos especiales” en escuelas de educación común, la cual no sólo trabajaba en la ciudad de Esquel sino también tenía a su cargo “grupos especiales” que se encontraban en escuelas de educación común de las distintas localidades cercanas a la ciudad de Esquel—entre ellas Tecka, Trevelin y Gobernador Costa. Estos “grupos especiales” comienzan a desarrollarse como “grados especiales” al interior de las escuelas de educación común de estas localidades. A diferencia de los “grupos especiales” de Esquel, estos estaban a cargo de una docente de educación común. Los “grupos especiales” en las “escuelas comunes” constituyen uno de los modelos tentativos de integración que propone el Plan Nacional de Integración (1987). Este Plan enuncia el “aula especial en escuela común” para el nivel primario, sostiene que la misma “podrá usarse para alumnos que pueden beneficiarse con una integración parcial y/o en zonas donde no haya escuelas de educación especial” y que “será atendida por el equipo integrador dependiente de la escuela especial en sus aspectos pedagógicos asistenciales” (folio N°72).

Tanto el supervisor de educación especial de Esquel como la supervisora de educación especial de Comodoro Rivadavia plantean que los “grupos especiales” en escuela común, fueron muy criticados por las escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia. Por ello, el proyecto de “Integración escolar y abordaje al fracaso escolar” (1990) de las escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia propone como modelo tentativo de integración “el alumno integrado en la escuela común”. Según el Plan Nacional de Integración (1987) “el alumno integrado en escuela común” es un modelo que puede usarse en escuelas de educación común en nivel pre-primario [nivel inicial], primario y medio, a través del “equipo técnico y de la docente de la escuela especial que sostiene desde sus servicios escolares al niño/a con discapacidad en la escuela común” (Folio N°73). La intervención de las maestras integradoras “podrá ser individual o grupal” (Folio N°73).

Respecto a las prácticas docentes que desplegaron las maestras de educación especial en Esquel y en Comodoro Rivadavia, podemos plantear que las mismas significaron diversas formas o maneras alternativas de escolarización para niños/as de las escuelas de educación especial en las escuelas de educación común. Esto implicaría un “quiebre” en torno a las posibilidades que existían en las relaciones entre las escuelas de educación común y de educación especial como dos “circuitos escolares diferenciados” (Sinisi, 2010). Por otra parte, podríamos afirmar que estas prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa se inscriben en un contexto particular de la provincia de Chubut y también nacional. Nos referimos a procesos históricos de transformaciones estructurales que comenzaron a gestarse en los años 70’ y que se consolidaron durante la década de los 90’ a nivel nacional

y mundial, a los cuales podríamos denominar como el contexto de las políticas neoliberales.

Para entender el contexto neoliberal recuperamos los aportes de Achilli (2010), quien plantea que “se trata de una lógica economicista que va calando en distintos órdenes de problemas tanto a nivel estructural como en la cotidianeidad de las prácticas y relaciones que viven los sujetos” (Achilli, 2010, p. 129). Esta autora menciona dentro de esta lógica neoliberal algunas de las transformaciones estructurales que, vinculadas entre sí, han trastocado aspectos de la vida sociocultural del país, generando disímiles procesos de fragmentación (Achilli, 2010). En primer lugar, refiere a las transformaciones de las relaciones socioeconómicas vinculadas a los cambios en las políticas y/o modelos económicos capitalistas “globalizados” de libre mercado. En segundo lugar, alude a las transformaciones en las relaciones Estado-sociedad civil vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización en todos los sentidos. En tercer lugar, las transformaciones de los procesos de legitimación ideológica configuradas de modo simultáneo –y/o previo– a la implementación de las distintas medidas que implican el conjunto de las transformaciones ya mencionadas. La importancia de este conjunto supone prestar atención a los procesos de configuración de una “racionalidad” que “ha ido calando en la constitución de un conjunto de valores, representaciones y expectativas sociales basadas en una concepción antiestadista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libremercado y la competencia” (Achilli, 2010, p. 130).

En Argentina, en un contexto de profundización de políticas neoliberales, a comienzos de la década de los 90’ el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) inicia una política educativa que se constituye en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial. Este “propugna la descentralización de los sistemas educativos, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública del nivel medio y superior, la flexibilización de la que se encuentren en situación límite desde el punto de vista social y de la seguridad” (Puiggrós, 2009, p. 185). Durante este gobierno se desarrollan una serie de transformaciones económicas y políticas cuyo efecto inmediato estuvo dado por la sanción de ciertas reformas económicas, administrativas y políticas. Entre ellas, la privatización de YPF –Yacimientos Petrolíferos Fiscales– en 1992 adquiere particularidades que complejizan fuertemente las tramas socio-económicas, fundamentalmente en la ciudad de Comodoro Rivadavia y en la provincia de Chubut.

En la provincia de Chubut, en correlación con estas transformaciones económicas y políticas se produce un fuerte ajuste fiscal que afecta a los/as empleados/as públicos del estado con importantes retrasos en el pago de sus salarios. Esta situación tiene como desencadenante la movilización multisectorial conocida como

el chubutazo (1990), la cual finaliza con la renuncia del Gobernador Néstor Perl (Favaro e Luorno, 2006) y la asunción de su sucesor Cosentino, quien reemplaza al gobernador hasta completar el periodo fijado constitucionalmente. A nivel nacional en el ámbito educativo también tuvieron lugar una serie de reformas. Entre estas, la Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Nacionales de Educación Media y Superior no Universitaria a las jurisdicciones provinciales (1992) y la Ley Federal de Educación N°24.195 (1993).

La provincia de Chubut entre los años 1990 y 1994 manifiesta su rechazo hacia la Ley Federal de Educación (1993) y no suscribe al Pacto Federal de Educación de San Juan en septiembre del año 1994. Al respecto, Ascolani (2008) señala que el gobierno nacional a través del “Pacto Federal” intenta garantizar la federalización de la educación, mediante la acción del Consejo Federal de Cultura y Educación y la transferencia de los servicios educativos nacionales de educación media y superior no universitaria a las provincias (Ascolani, 2008).

En este contexto provincial, a inicios de la década de los 90’, en la ciudad de Esquel y a pocos años de la puesta a andar del proyecto de integración educativa denominado “grupos especiales en las escuelas comunes”, algunas docentes y el supervisor de educación especial “imaginaron la posibilidad de que este proyecto ‘el aula especial en la escuela común’ tuviera la estructura de un servicio desde la educación especial a la educación común” (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel). En relación a este planteo, el supervisor de educación especial de Esquel refiere que la mayoría de los/as docentes que desarrollaban su trabajo en las escuelas de educación común a cargo de los grupos especiales “no acordaban” con entender sus prácticas docentes en el marco de las “escuelas de educación especial”. En palabras de este supervisor: “no querían hablar de escuelas, no querían hablar de especial” (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel). Además, este mismo supervisor afirma que la primera palabra que les surge para denominar a este “servicio de apoyo” fue “Centro” y que desde la Dirección General de Educación Provincial le sugieren que “los centros no existían” y que “tenía que llamarse escuela”:

Primero se me ocurrió Centro; voy con esta idea a Rawson y me sacan corriendo. Me dicen: ¡no! Los centros no existen en la estructura del sistema educativo, se tienen que llamar escuela. Bueno, si no existen hay que crearlos. (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel)

En relación al planteo que se les había realizado desde la Dirección General de Educación Especial de la provincia, el supervisor de educación especial de Esquel sostiene que ellos/as no querían una escuela porque este Centro no tendría alumnos/as propios, sino que se trabajaría con alumnos/as de las escuelas de educación común.

A nivel nacional la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) enuncia “la inte-

gración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades...” (Art. 5, inciso K.) y establece que la “situación de los/as alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes” (cap. VII Art. 29). Asimismo, esta Ley define a la Educación Especial como un Régimen Especial en el Capítulo VII, art. 28, y entre sus objetivos menciona “Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial” (cap. VII Art. 28). Respecto a la Ley Federal de Educación (1993), el supervisor del área de educación especial de Esquel afirma que él junto con un grupo de docentes, entre los años 1993 y 1994, “discuten” y “rechazan” esta Ley. Sin embargo, encuentran artículos en esta Ley que “sirven” para fundamentar “legalmente” la creación del Centro. Agrega que la propuesta del “Centro” estaba orientada por una necesidad de contar con recursos de educación especial disponibles que podrían colaborar con la escolaridad de los/as niños/as que necesitaran “algo más” en la escuela común; el Centro debía ser “especializado” y provenir de la educación especial.

Encontramos en estos planteos puntos de encuentro con la Ley Federal de Educación y con el Informe Warnock (1978). Ambos documentos normativos orientaron y fundamentaron las prácticas escolares en torno a los procesos de integración educativa que se desarrollan a inicios de la década del noventa en Argentina (Pérez, 2014). Especialmente el informe Warnock (1987) tuvo gran influencia en distintos países del mundo principalmente en Europa y en algunos de Latinoamérica. Por un lado, la Ley Federal de Educación N°24.195 (1993) concibe a la educación especial como un “servicio” que acompaña a través de un equipo de profesionales la integración de niños/as que presentan “necesidades educativas especiales” en las escuelas de educación común, en distintos momentos de su proceso de escolarización (Ley Federal de Educación N°24.195, 1993). Por otro lado, el informe Warnock (1978) sugiere el uso del término “necesidades educativas especiales” para describir a los/as niños/as que necesitan alguna ayuda especial, quienes se mencionan como “alumnos/as necesitados de prestaciones educativas especiales”. Desde esta perspectiva, este informe promueve que la educación especial comience a ser considerada “complementaria a la educación común” (Warnock, 1978).

Al respecto, consideramos que algunas de estas nociones fundamentalmente en cuanto a cómo se concibe la educación especial y su relación con la educación común se ponen en juego en los significados que le otorgan las políticas educativas provinciales a la creación del Centro de Servicios de Alternativos y Complementarios.

Por ello, después de que la Dirección General de Educación Especial provincial aceptara la creación del Centro, proponen denominarlo “Centro de Integración”. Al

respecto el Supervisor de educación especial de Esquel recuerda que: “nos negamos a aceptar ese término porque no nos veíamos identificados con el mismo... no queríamos la denominación de integración” (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel). Agrega que él y las docentes de las escuelas de educación especial solían tener “resistencias” a referirse a la “integración” en la escuela común:

Desde nuestra perspectiva, la integración suponía exigirle al que viene de afuera lo que ya está establecido... y en la escuela común todo seguía siendo igual. Creíamos que para que la integración sea posible, la escuela común tenía que producir algunos movimientos y cambios. (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel.

Según el recuerdo del supervisor de educación especial, cuando ellos/as proponen la creación del Centro entendían a este como un “servicio” que tenía recursos disponibles para colaborar en la escolaridad de los/as niños/as que necesitaban algo más en la escuela común—significando ese “algo más” en términos de “complementario” y de “algo distinto”. Esta idea se vio reflejada en la denominación que finalmente llevó el Centro como “Centro de Servicios Alternativos y Complementarios”. Asimismo, sostenemos que este modo de concebir las prácticas docentes en torno a los procesos de integración educativa, en términos de “servicio” de educación especial a educación común, se inscribe en un contexto de políticas educativas Neoliberales que consideran a la educación como un “servicio” y no como un Derecho¹⁰.

Así, en el año 1994 y a través de la Resolución ministerial N°790, se crea en la ciudad de Esquel el primer Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, el cual depende de la Dirección Provincial de Educación Especial. Dicha resolución establece que “los grados de educación especial en las escuelas comunes” pasarían a depender de este Centro de Servicios Alternativos y Complementarios. Según la resolución, el Centro se caracteriza por ser “un servicio de apoyo de la educación especial a la educación común, definiéndose como alternativo porque intentan ser una nueva opción en relación a lo existente y como complementario porque significa una oferta adicional a lo previsto para el conjunto” (Resolución 790/94). Este CSAYC se inicia con once cargos docentes “cedidos” por una escuela especial y con un cargo de director. Consideramos que la creación de este “Centro” por parte de la Dirección General de Educación Especial del Consejo Provincial de Educación de Chubut significa, para la política educativa provincial, enmarcarse en los lineamientos educativos nacionales que en ese momento se estaban desarrollando “a favor” de la integración educativa, en un contexto provincial donde Chubut rechaza la Ley Federal de Educación N°24.195.

Sin embargo, durante los primeros meses del año 1995 la política educativa a nivel provincial adquiere una redefinición importante con la creación del Ministerio de Educación y con la asunción de Massoni como Ministro de Educación provincial,

estableciendo estrechas relaciones con las autoridades educativas nacionales. Este acercamiento determina que la provincia de Chubut adhiera al Pacto Federal Educativo –al que no había suscripto en la fecha estipulada– y así se convierta en una de las provincias patagónicas que más rápido avanza en la implementación de la nueva estructura propuesta por la Ley Federal (Olmeda, 2003).

En este contexto político y económico en el año 1997 se inauguran los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios de las ciudades de Trelew, Gaiman y Rawson¹¹ a través de la Resolución ministerial 118/97 y el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Comodoro Rivadavia, por medio de la Resolución Ministerial N° 119. Esta última Resolución reconoce al CSAYC de Comodoro Rivadavia como institución desde mayo de 1995 y recupera como proyectos fundacionales: 1) Proyecto de integración escolar y abordaje de la problemática del fracaso escolar y 2) Proyecto de Integración del niño/a con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela común (1994). Asimismo, explicita que “los proyectos mencionados fueron elaborados por dos escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia” (Resolución 119/1997).

Al respecto, la primera directora del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Comodoro Rivadavia plantea:

En el año 97 nos enteramos por una copia de una Resolución que éramos una ‘institución’ y que teníamos un nombre que no habíamos elegido nosotras, Centro de Servicios Alternativos y Complementarios... un nombre larguísimo que tuvimos que empezar a descifrar cuál era su significado y a darle sentido. (Fernanda. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

Como anticipamos, los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Esquel y de Comodoro Rivadavia se crean con cargos docentes ya existentes pertenecientes a la planta docente de otras escuelas de educación especial. En consonancia y estableciendo conexiones con los procesos de integración educativa que se desplegaron a escala internacional en algunos países de Europa, podríamos afirmar que los “recursos” destinados para desarrollar dichos procesos se han obtenido de los ya existentes en las escuelas de educación especial, lo cual significa el foco de diversas críticas realizadas a los gobiernos de esos países. En el ya citado Informe Warnock (1987) identificamos entre los objetivos perseguidos por el Comité algunas de las preocupaciones que orientó al gobierno para solicitar y concretar la mencionada investigación, vinculada a “la utilización eficaz de recursos”. Al concluir el informe se aclara que no podían precisarse los “costos” de las diferentes intervenciones previstas, pero que se trataba de un momento oportuno:

La matriculación de las escuelas está descendiendo y se dispone cada vez de más edificios y profesores. Se consideró que una buena parte de las recomendaciones del Comité podrían ser financiadas con los presupuestos

existentes. (Warnock, 1987, p. 73).

Respecto a este párrafo, acordamos con el análisis de Diez (2004), quien plantea que existe un interés por “reducir el presupuesto destinado a educar y a asistir a las personas con discapacidad, quienes resultan para el Estado un gasto en tanto hombres y mujeres laboralmente improductivos” (p. 160). En consonancia, Vlachou (1999) sostiene que en algunos países de Europa el debate en torno a los procesos de integración educativa se centra únicamente en los “recursos” en las relaciones “costo-eficacia”, significando un “peligro” dado que “se puede entender a la integración como una alternativa barata a la educación especial” (p. 49). En otro análisis, esta autora sostiene que a lo largo de los años en que se han desarrollado las prácticas en torno a la educación especial, las cuales no sólo implican docentes, sino que también otros/as profesionales y especialistas, mantener dicha estructura ha sido costoso y contraproducente. Por ello, para los gobiernos una buena práctica en términos de costo y eficacia sería “colocar a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo común y ocultar este motivo bajo el principio del igualitarismo” (Vlachou, 1999, p. 32).

A continuación, presentamos los sentidos que adquieren estas prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa en las localidades de Gobernador Costa y sus alrededores y los vínculos que las mismas desplegaron con el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Esquel.

Los inicios de la educación especial y sus virajes hacia prácticas de integración educativa en la localidad de Gobernador Costa y sus alrededores

Podríamos iniciar este apartado planteando que reconocemos como un antecedente clave la creación del primer CSAYC en la provincia de Chubut, con sede en Esquel en el año 1994, y a partir de allí la conformación de los cargos de maestras integradoras en la localidad de Gobernador Costa y sus alrededores¹² en los años de 1996. Estos cargos dependían del CSAYC de la ciudad de Esquel. No obstante, advertimos ciertas particularidades que hacen a los propios procesos escolares que se desarrollan en dichas zonas. Por esto, identificar algunos aspectos propios nos permite visibilizar cómo se fueron desplegando las prácticas docentes vinculadas a la integración educativa, de manera compleja y diferenciada tanto en la localidad de Esquel como en Gobernador Costa. Dichas particularidades se relacionan con las necesidades educativas que cada una de estas localidades requieren.

Tal como describimos en el apartado anterior, en Esquel se crea el “aula especial en las escuelas de educación común” destinada a niños/as que hasta ese momento sólo asistían a las escuelas de educación especial, lo cual significó un gran avance en cuanto a los procesos de integración educativa en dicha ciudad. En cambio, en las escuelas de Gobernador Costa y sus alrededores, las docentes denominadas

maestras integradoras-que dependían del CSAYC de Esquel—comienzan a “retirar” a los/as estudiantes —con discapacidad y/o identificados/as por sus dificultades—de las aulas de educación común para que “reciban” una educación “diferenciada” en un aula especial “apartada” que funcionaba en la misma escuela de educación común. La modalidad de trabajo docente que adquiere el “aula especial” en Gobernador Costa y sus alrededores implica que las prácticas de las maestras integradoras sean “aisladas” y se desplieguen de manera “paralela” al resto de las prácticas escolares que se desarrollaban en la escuela de educación común.

Al iniciar las prácticas docentes vinculadas a la integración educativa, cada una de las escuelas primarias de las localidades de Gobernador Costa y sus alrededores, entre ellas José de San Martín, cedieron una de sus aulas para destinarla como “aula especial”. De acuerdo al decir de una de las maestras integradoras, “el ingreso de los/as niños/as que pertenecían al aula especial se hacía en un horario diferenciado del resto de los/as estudiantes que asistían a la escuela” (Federica. Entrevista año 2021. Gdor. Costa). Según el recuerdo de esta docente, con ello se intentaba evitar el contacto entre los/as niños/as de la escuela de educación común y los/as del aula especial ya que, si bien compartían el edificio, los/as niños/as del aula especial eran considerados/as “no parte del colectivo de estudiantes de la escuela”, por lo cual no parecía necesario generar vínculos entre los/as mismos/as:

Era un aula cuanto más aislada mejor. Estos chicos ingresaban más tarde que los demás chicos y por la puerta de atrás. El aula estaba en el fondo sobre un pasillo que quedaba entre la cocina, los baños y un depósito. Ingresaban algunas veces a la escuela o salían al patio. Las puertas de las aulas solían estar con llave, no compartían recreos, ni actos, ni nada. (Gimena. Entrevista año 2021, Gdor. Costa).

Al respecto, advertimos ciertas diferencias en relación a las prácticas docentes que se desarrollaron en la ciudad de Esquel. En este sentido, las particularidades que adquieren los procesos de integración educativa tanto en Esquel como en Gobernador Costa parte de las necesidades de cada una de estas localidades. Mientras que el CSAYC de Esquel acompañaba a estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias, en Gobernador Costa tienden a “apartar” a algunos/as estudiantes con discapacidad que hasta ese momento asistían a las aulas con el resto de sus compañeros/as en la escuela de educación común. La intención de esta práctica se basaba en la necesidad de que reciban un acompañamiento de una docente de educación especial en un aula “separada” del resto de sus compañeros/as. Consideramos que esta situación se propicia dada las necesidades poblacionales y los condicionantes institucionales de las localidades de Gobernador Costa y sus alrededores, lo cual produce que este “acompañamiento” adquiera otros sentidos ligados a cubrir la ausencia de una escuela de educación especial en dichas zonas. Tal es así que en el

año 1996, las familias de estudiantes con discapacidad, maestras de nivel inicial y de primaria y maestras de educación especial solicitan al Ministerio de Educación de la provincia de Chubut la creación de una escuela de educación especial “que pueda recibir, dar lugar y priorizar la escolaridad de los/as niños/as y jóvenes con discapacidad en estas localidades” (Gimena, Entrevista año 2021, Gdor. Costa). Sin embargo, la solicitud fue denegada por no cumplir con los requisitos requeridos por el Ministerio. Al decir de una maestra integradora:

Se pensó en una escuela que pudiera abarcar las dos localidades [Gobernador Costa y José de San Martín], pero por los trámites burocráticos y la matrícula de estudiantes de ese momento no se pudo llevar adelante, tampoco hubo convicción y fuerza en el pedido. (Federica. Entrevista año 2021. Gdor. Costa).

De acuerdo con Guglielmino (2013) podríamos decir que algunas acciones desarrolladas en torno a los procesos de integración educativa, en el marco de políticas neoliberales, pretenden dar respuestas a las necesidades educativas del momento como así también legitimar la atención de un/a sujeto/a considerado/a “necesitado/a” desde una mirada compensatoria y que acentuaba las desigualdades. Estos aspectos identificados por Guglielmino (2013) se resaltan en el aula especial de Gobernador Costa y sus alrededores, la cual, según nuestra perspectiva, se caracterizaban por brindar un “circuito escolar diferenciado” (Sinisi, 2010). Al decir de la maestra integradora: “había una necesidad, había una demanda, había chicos que estaban en la escuela común, pero por sus características necesitaban el acompañamiento de la educación especial, en otro espacio aparte” (Gimena. Entrevista año 2021. Gdor. Costa).

Tal como se menciona anteriormente, esta particularidad se debe a la ausencia de escuelas de educación especial en estas localidades, razón por la cual se concebía como la única alternativa y posibilidad de educación para los/as niños/as y jóvenes con discapacidad. De acuerdo con Nobile (2016), con la Ley Federal de Educación N°24.195, la escuela comienza a ser un espacio habitado y cotidiano para aquellas personas que no habían sido sus destinatarios históricos, aunque esta presencia se registra de modos desiguales. En correlato a este análisis, podríamos plantear que el “aula especial” dio lugar a que se desplieguen propuestas segregacionistas y desiguales para un sector de la población escolar que, si bien asistía a las escuelas de educación común, era considerado “diferente” respecto del colectivo de sus compañeros/as—y con recorridos escolares diferenciales. De esta manera lo expresa una maestra integradora:

Tenía chicos que eran mentales, con parálisis cerebral, con problemas motores, síndrome de Down y de distintas edades. Algunos de ellos no habían tenido mucha continuidad en el sistema escolar y otros nunca habían ingresado

a escuela. La mayoría eran niños, pero también algunos casi adolescentes. (Federica. Entrevista año 2021, Gdor. Costa)

La necesidad de una escuela de educación especial y que los/as estudiantes con discapacidad reciban una “atención” necesaria para “mejorar su calidad de vida”, solían ser los argumentos de quienes en ese momento se encontraban desplegando prácticas docentes como maestras integradoras. Esto hizo que se derive en prácticas docentes que hasta ese momento no se desarrollaban. Tal es el caso de las articulaciones y el trabajo con el Hospital de la localidad de Gobernador Costa, con el fin de gestionar viajes a la ciudad de Esquel para que niños/as y jóvenes puedan recibir la atención de especialistas de salud y educación:

Pedíamos ayuda al hospital para disponer de la ambulancia. Queríamos llevar a los chicos a Esquel, para que algunas docentes de educación especial trabajen con ellos o para que los vean los profesionales del Hospital de Esquel. Salíamos bien temprano, a la madrugada. (Gimena. Entrevista año 2021, Gdor. Costa)

Por otra parte, las características que adquirió el aula especial en estas localidades dan cuenta de los diversos modos en el que se llevaron a cabo los procesos de integración educativa durante la década del 90' en la provincia del Chubut.

Más adelante, en el año 2006 con la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se da lugar a una nueva configuración de la Educación Especial. Entre los cambios más significativos se encuentra que la Educación Especial es una de las ocho modalidades del sistema educativo y que se rige por el principio de inclusión educativa. Por su parte, la Resolución N°155/11 del Consejo Federal de Educación avala los fines y objetivos que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece para la modalidad de educación especial, entre ellos:

Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (LEN, Art. 11 Inc. n)

Extender la obligatoriedad, reconocimiento de las personas con discapacidad, como sujetos de derecho. (LEN, Cap. VIII)

Cabe aclarar que estas legislaciones nacionales adhieren a ciertos lineamientos y principios internacionales como la “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” del año 2006. Este último documento refiere en su artículo 24, inciso 1, que el derecho a la educación de las personas con discapacidad supone un punto de partida para la igualdad de oportunidades y afirma que: “con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados partes aseguraran un sistema de educación inclusivo a todos los

niveles” (ONU, 2006, p. 19).

En este marco legislativo internacional y nacional distinguimos una nueva etapa que da inicio a la creación de otros CSAYC en la provincia de Chubut. Tal es así que en el año 2005 se crea el CSAYC de la localidad de Gobernador Costa – por Resolución ministerial N° 13.484/05–, el cual interviene en todos los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) y depende de la supervisión de educación especial de la Región III situada en la ciudad de Esquel. Además, esta Resolución N° 13.484/05 explicita en su art. N°4 “transferir los cargos de maestros de ciclos titulares de las escuelas primarias a la planta funcional del Centro”. Desde esta normativa se habilita que docentes de educación primaria ingresen con su cargo al CSAYC y se desempeñen como maestras integradoras. Esta situación nos advierte respecto a la ausencia de maestras de educación especial para desempeñarse en los cargos de maestras integradoras. En este sentido, resulta importante poder reflexionar en relación a estas primeras prácticas docentes en torno a la integración educativa, en las cuales, a diferencia de otras localidades, quienes se desempeñaron como maestras integradoras fueron docentes de educación primaria. Si bien no es intención de este artículo profundizar en estas discusiones, consideramos pertinente interrogarnos acerca de las concepciones y nociones que poseen estas docentes, cuya formación de base es la educación común, respecto a los procesos de integración e inclusión educativa, la categoría de discapacidad, el campo de la educación especial y sus relaciones con la educación común, entre otras.

Por otra parte, podríamos plantear que la conformación de este CSAYC en Gobernador Costa- con intervención en José de San Martín y sus alrededores–surge como respuesta a la necesidad de acompañar los diferentes recorridos escolares que cada uno/a de los/as estudiantes con discapacidad se encontraban transitando tanto en las escuelas de nivel inicial y primaria, como así también en la escuela secundaria. A la vez, la presencia del CSAYC da entidad y sentido de pertenencia a las maestras integradoras que hasta ese momento trabajaban de manera “paralela” y “aislada” en un aula especial y en la escuela común.

Por último, si bien este CSAYC se afianza en el marco legislativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, dando cuenta de los avances en materia de educación y de inclusión en las localidades más alejadas y situadas al sur-oeste de la provincia de Chubut, no obstante reconocemos que sus intervenciones se despliegan de modo desigual en relación a otras localidades y ciudades. En particular, nos referimos a las condiciones materiales e institucionales en términos de falta y ausencia de recursos disponibles para llevar a cabo las intervenciones desde el CSAYC. No sólo aludimos a la ausencia de recursos materiales sino también a la falta de docentes formados/as en el área de educación especial para llevar a cabo las prácticas en torno a los procesos de integración y de inclusión educativa.

Reflexiones finales

Historizar acerca de las prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa durante las décadas de los 80' y 90' nos ha permitido conocer los momentos de conformación de los primeros CSAYC en distintas localidades de la provincia de Chubut. A través de los relatos de las docentes de aquella época, nos acercamos a los sentidos que éstas construyen desde el presente en torno a las prácticas vinculadas a la integración educativa y a los inicios de los CSAYC, como así también a los movimientos que al interior de las escuelas de educación especial se estaban gestando.

Entre estos sentidos y movimientos destacamos las interpelaciones respecto al carácter segregacionista y excluyente que presentaban las escuelas de educación especial, los cuestionamientos respecto a las derivaciones que realizaban las escuelas de educación común a las escuelas de educación especial y la búsqueda de estrategias para generar las condiciones necesarias que posibiliten que niños/as que asistían hasta ese momento a las escuelas de educación especial puedan comenzar a transitar su escolaridad por distintos espacios de la escuela común. En particular, estas estrategias se vieron plasmadas en las distintas modalidades que adquirieron las prácticas docentes en torno a los procesos de integración educativa: la maestra integradora en Comodoro Rivadavia y el aula especial en Esquel, Gobernador Costa y sus alrededores. Al respecto, consideramos que ambas modalidades posibilitaron generar tensiones respecto a las prácticas segregacionistas y excluyentes que se configuraban en las relaciones entre la educación especial y la educación común. Sostenemos que documentar estas tensiones en los inicios de los CSAYC permite complejizar los sentidos que actualmente se les otorgan a los mismos, intentando buscar en el pasado las huellas de continuidades y de rupturas en el presente (Roc-kwell, 2009). Asimismo, darían cuenta del tiempo y las condiciones que se requieren para que se produzcan las rupturas necesarias que implicarían los procesos de integración y de inclusión educativa.

Los análisis que se desprenden de los cruces entre los decires de las/os docentes –quienes fueron agentes fundacionales en la conformación de los CSAYC– y los documentos/normativas vinculadas a las políticas de integración educativa posibilitaron visibilizar que las/os docentes no reaccionan ante las acciones y definiciones de las políticas educativas estatales de modo homogéneo y unidireccional. Por ello, planteamos la necesidad de comprender los procesos socioeducativos como heterogéneos y en contextos particulares.

Por último, tal como intentamos presentar en este artículo, la conformación de los CSAYC en las distintas localidades de Chubut adquirió diversas modalidades, las cuales estuvieron atravesadas por las necesidades de las poblaciones escolares y las características que asumían las relaciones entre la educación común y la educa-

ción especial en cada una de estas localidades. También es importante mencionar que la creación de los primeros CSAYC en la provincia de Chubut implicó que las escuelas educación especial y también de educación común tengan que ceder sus cargos docentes con el fin de garantizar las prácticas en torno a la integración educativa. Esta ausencia en el financiamiento se vio reflejada en el transcurso de las décadas y en momentos de políticas públicas que proclaman como principio rector a la inclusión educativa.

Notas

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNPSJB. Doctora en Educación UBA. Becaria Post Doctoral del CONICET en el Centro de Investigaciones y transferencia Golfo San Jorge. Profesora Adjunta en la cátedra Eje de Investigación III y Auxiliar de Primera Regular en la asignatura Educación Especial, carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación UNPSJB. pereyra.cristina@gmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNPSJB. Maestranda en Psicología Educacional UBA. Docente en ISFD 804 anexos Esquel, Trevelin y Maitén. Chubut. valees-quel2018@gmail.com

³ Tesis Doctoral “Escuelas y Maestras de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios”. Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Fecha de Defensa: diciembre 2019.

⁴ Tesis de Grado “Trayectorias escolares de jóvenes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de Gobernador Costa”. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNPSJB. Fecha de Defensa: noviembre 2022.

⁵ Durante los años 2020 y 2021 el trabajo de campo de una de nuestras investigaciones se lleva a cabo a través de entrevistas y encuentros virtuales, por lo cual recurrimos a diversas plataformas virtuales (meet, zoom, WhatsApp, etc) para encontrarnos con nuestras entrevistadas y sujetas de la investigación.

⁶ Tal como se las designan en aquel momento.

⁷ Estas escuelas en sus inicios pertenecían a la modalidad de escuelas “diferenciales” para estudiantes con “discapacidad mental” llamadas en ese entonces “escuelas para mentales”. Durante la década de los noventa, estas escuelas nacionales pasaron a depender del Ministerio de Educación Provincial y cambiaron su denominación, la escuela N°11 comienza a llamarse escuela de educación especial provincial N°3 y la escuela N°37 se llamaría escuela de educación especial provincial N°4. Vale aclarar que todos estos nombres son ficticios (a modo de resguardo de identidad de las instituciones).

⁸ Proyecto “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” (1990). Escuela N°1. Comodoro Rivadavia.

⁹ Este informe se elabora a partir de una investigación realizada entre los años 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido-Inglaterra. Este informe concibe a las “Necesidades Educativas Especiales” como aquellas “dificultades de aprendizaje” que pueden

presentar los niños y las niñas a lo largo de su trayectoria escolar, por lo cual requieren de “atención” y “recursos educativos específicos”, distintos de los que necesitan los/as demás compañeros/as.

¹⁰ De esta manera se establece en la Ley Federal la cual define a la Educación Especial como un Régimen Especial en el Capítulo VII, art. 28 y entre sus objetivos menciona “Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial”.

¹¹ Estas son localidades situadas al norte y este de la provincia de Chubut.

¹² Nos referimos a las localidades de José de San Martín, Tecka, Colan –Conhue y Río Pico.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor: Rosario, Argentina.

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde, Editor: Rosario, Argentina.

Álvarez Uria, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En Barry, F. (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares.

Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. En *Revista Educação*, Porto Alegre, 31, (2) (139-1569).

Braslavsky, B. (1984). ¿Hay una pedagogía especial? *Revista Argentina de Educación*, 3, (5). Buenos Aires, Argentina.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Editorial Novedades educativas: Buenos Aires, Argentina.

Diez, A. C. (2004). Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la alteridad. En *Cuadernos de Antropología Social*, (19), (157-171).

Dubrovsky, S. (comp.) (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Colección Conjunciones. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, (70-80).

Favaro, O. y Luorno, G. (2006). Políticas y Estrategias de Reproducción en las Provincias. Neuquén y Río Negro, 1983-2003. En *Revista Estudios Sociales. UNL*. 31 (1) (165-189).

Guglielmino, E. (2013) Configuraciones de la integración e inclusión educativa. Una perspectiva genealógica. *Revista Contextos de Educación*. (14).

Ley N°22.431 de Sistema de Protección General al Discapacitado. (1981). Ministerio Nacional de Educación y Justicia. Bs. As. Argentina.

Ley Federal de Educación N° 24.195, (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. Argentina.

- Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2007). Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. Argentina.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Revista Última década*. (44), (109-131).
- Olmeda, J.C. (2003). Proyecto "las provincias educativas" estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. CIPPEC. Informe Jurisdiccional N°21.
- Pérez, A. (2014). Educación Especial y alteridad: en busca de lo común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol.8. (1). (53-59).
- Plan Nacional de Integración. Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. (1987) Dirección Nacional de Educación Especial. Bs. Argentina.
- Proyecto "Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar". (1990). Escuela N°1. Comodoro Rivadavia. Chubut.
- Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve Historización de la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.
- Resolución N°790. (1994). Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut.
- Resolución N° 118(1997). Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. Argentina.
- Resolución N°119 (1997). Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. Argentina.
- Resolución N° 13.484 (2005). Consejo Provincial de Educación Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. Argentina.
- Resolución N°155. (2011). Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, (35-50).
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica, México.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares *Revista de Antropología Social*, 16, (175-212). Universidad Complutense de Madrid Madrid, España.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. En: *Boletín de Antropología y Educación* (01), (11-14).
- Sinisi, L. (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas. En Elichiry, N. (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias*. (pp. 49-66) Manantial: Buenos Aires:

Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los inicios de las prácticas docentes en torno a la integración y la inclusión educativa en la provincia de Chubut

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la Piqueta: España.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. Editorial La Muralla.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. En *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, (45-73).

La Discapacidad como Constructo. Aportes para su Comprensión

Contributions to Understand Disability as a Construct

Marisa Labayen¹

Resumen

Cuando se habla de la discapacidad como constructo se hace referencia a un concepto que, durante las dos últimas décadas, ha evolucionado enfatizando una perspectiva socio-ecológica y multidimensional centrada en la interacción de factores personales y factores ambientales. Los aportes del Modelo Social de la Discapacidad han sido y son determinantes de cambios sustanciales en la configuración de este constructo que, en la actualidad, se define como un constructo social. Este nuevo modo de comprender y definir la discapacidad significa, en un plano teórico, un cambio de paradigma: se pasa de ser considerada un rasgo centrado en la persona a constituir un fenómeno humano con su génesis en factores sociales y orgánicos. Este artículo se enmarca en el proceso de investigación que se lleva a cabo en la elaboración de la Tesis Doctoral: *La comprensión del constructo de discapacidad. Su relación con las representaciones acerca de las prácticas profesionales de los profesores de Educación Especial*. La discapacidad como constructo ocupa un lugar central en la construcción del marco teórico de referencia de dicha investigación puesto que, para dar cuenta de la comprensión del mismo, en tanto constructo científico, es esencial conocer los supuestos teóricos que subyacen en él y en el entramado de relaciones que se van dando en este corpus en constante evolución. El objetivo de este trabajo, detallado en la introducción, es comunicar los avances logrados en la profundización del estudio del mencionado constructo con intenciones de realizar aportes para su comprensión, resaltando la consecuente relevancia de la discapacidad como constructo en la elaboración del marco teórico correspondiente. El trabajo consiste en una investigación cualitativa en la que dicho marco está en constante construcción puesto que la teoría es parte de todo el proceso de análisis de datos. Seguidamente, se desarrolla un marco teórico en el que se pone el foco en la definición, en el significado del término constructo y en el devenir que ha seguido la discapacidad en su configuración en tanto que tal. A continuación, se puntualizan

las decisiones metodológicas que orientan esta investigación. El artículo concluye con la comunicación de los aprendizajes parciales a los que se ha arribado hasta el momento actual en este trabajo por lo que se los considera a modo de conclusiones abiertas.

Palabras clave: Discapacidad; constructo; comprensión

Summary

When speaking of disability as a construct, reference is made to a concept that, during the last two decades, has evolved emphasizing a socio-ecological and multidimensional perspective centered on the interaction of personal and environmental factors. The contributions of the Social Model of Disability have been and are determinants of substantial changes in the configuration of this construct, which is currently defined as a social construct. This new way of understanding and defining disability means, on a theoretical level, a paradigm shift: It goes from being considered a person-centered trait to constituting a human phenomenon with its genesis in social and organic factors. This work is part of the research process that is developed in the preparation of the Ph.D. Thesis: *The understanding of the construct of disability. Its relationship with the representations about the professional practices of Special Education teachers*. Disability as a construct occupies a central place in the construction of the theoretical framework of reference of this research since, in order to account for its understanding, as a scientific construct, it is essential to know the theoretical assumptions that underlie it and the relationships network that are taking place in this constantly evolving corpus. The objective of this work, detailed in the introduction, is to communicate the advances achieved in the deepening of the study of the aforementioned construct with the intention of making contributions for its understanding, highlighting the consequent relevance of disability as a construct in the elaboration of the corresponding theoretical framework. This work consists of a qualitative investigation in which this framework is in constant construction since the theory is part of the entire data analysis process. Purposely, a theoretical framework is developed in which the focus is placed on the definition, the meaning of the construct term and the evolution that disability has followed in its configuration as such. The methodological decisions that guide this research are also specified below. Finally, the article concludes with the communication of the partial learning that has been reached up to the present moment in this work, which is why they are considered as open conclusions.

Keywords: Disability; Construct; Understanding

Fecha de recepción: 6/03/2023

Fecha de evaluación: 10/04/2023

Fecha de evaluación: 10/04/2023

Fecha de aceptación: 22/06/2023

Introducción

En el marco del proceso de investigación que implica la elaboración de la Tesis Doctoral “La comprensión del constructo de discapacidad. Su relación con las representaciones acerca de las prácticas profesionales de los profesores de Educación Especial”, uno de los objetivos generales que se plantea es analizar cómo estudiantes del Profesorado de Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, han construido y construyen comprensiones en torno al constructo de discapacidad. Entonces, dicho constructo ocupa un lugar central en la construcción del marco teórico de referencia de esta investigación puesto que, para dar cuenta de la comprensión del mismo en tanto constructo científico, es esencial conocer los supuestos teóricos que subyacen en él y en el entramado de relaciones que se van dando en este corpus en constante evolución.

Al tratarse de una investigación cualitativa, en la construcción de ese marco se consideran, en primera instancia, las perspectivas teóricas generales sobre el tema en estudio, en este caso la discapacidad como constructo. A medida que se avanza en el análisis de los datos se van infiriendo categorías analíticas y en la construcción de estas categorías se recurre a proposiciones teóricas. Es decir, este marco está en constante construcción puesto que la teoría precisamente, forma parte de todo el proceso de análisis de los datos.

Desde una perspectiva epistemológica y semántica se comprende que la discapacidad como un constructo es un objeto conceptual y se acuerda en que un concepto es el resultado de un proceso mental de construcción a partir de lo que nos rodea y podemos percibir. Así es como entran en juego las experiencias subjetivas. Consecuentemente, no siempre las mismas palabras tienen la misma referencia para el sujeto que las usa o las escucha. Al mismo tiempo, un mismo concepto, dentro de cierto ámbito de representación común, puede expresarse de formas lingüísticas muy diferentes. Es decir, la relación lenguaje-concepto supone una multiplicidad de expresiones que van variando con el devenir de los acontecimientos tanto en el plano individual (intrasubjetivo) como en el social (intersubjetivo). En esta investigación interesa, fundamentalmente, la discapacidad en tanto constructo científico, y en este sentido se profundiza en la comprensión de los supuestos teóricos que subyacen en él y en el entramado de relaciones que se van dando en este corpus en constante evolución.

El objetivo de este artículo es, precisamente, comunicar los avances logrados en la profundización del estudio del mencionado constructo que, como se dijo antes, es uno de los conceptos clave en el marco teórico de referencia de esta investigación con intenciones de realizar aportes para su comprensión.

Marco Teórico

En el desarrollo del marco teórico de esta investigación se identifican tres ejes conceptuales que contribuyen a comprender y definir el problema. El primero de estos ejes es la discapacidad como constructo que lleva a explicitar qué se entiende por constructo, cómo se fue configurando la concepción de la discapacidad a lo largo de su historia y cuál es la situación actual de esta temática. Luego, preguntarse cómo estudiantes del citado Profesorado han construido y comprendido la discapacidad como constructo plantea el segundo eje conceptual, que es la comprensión y cómo la logran (o no) en relación al mismo. En la formación de estos estudiantes, puede considerarse la discapacidad como un tópico transversal al Plan de Estudios. Finalmente, explicar cómo se relaciona la comprensión de la discapacidad como un constructo con las representaciones que esos estudiantes tienen acerca de las prácticas profesionales de los Profesores de Educación Especial plantea la necesidad de abordar el tercero de los ejes: las representaciones sociales. En la primera etapa del proceso de investigación que se realiza, se registra un avance significativo en la profundización teórica del primero de los ejes conceptuales antes enunciado, es decir, la discapacidad como constructo.

Constructo. Definición y Significado

Schalock et al. (2008), entienden “un constructo como una idea abstracta o general formada por partes o elementos organizados, basada en un fenómeno observado, en el contexto de una teoría” (p.6). Siguiendo con los aportes de estos autores,

A los constructos científicos se les pone un nombre y el término seleccionado para ese nombre pretende reflejar la idea general que subyace al constructo con la mayor precisión posible (Luckasson y Reeve, 2001). Los nombres de los constructos no se asignan de forma arbitraria en la ciencia; al seleccionar un término, el objetivo es captar de la forma más eficaz posible la intención del constructo al que el nombre-término se refiere. (p.8)

En este sentido, Cortada de Kohan (2004) afirma que “Cada disciplina científica desarrolla un sistema de conceptos propios de su actividad” (p.1); así, es posible que un mismo concepto se defina de diferentes maneras según el enfoque teórico desde el que se aborde. Estos términos científicos no siempre tienen una entidad física que les dé una existencia concreta, por lo que expresan supuestos teóricos. Es desde esta perspectiva que, en esta investigación, se habla de constructo. Nadie puede ver o tocar la discapacidad, pero puede inferirse. Estas inferencias dependen, precisamente, de las ideas que subyacen en dicho constructo. Desde una perspectiva epistemológica y semántica, aquí puede considerarse entonces al constructo como un objeto conceptual al que se define desde los aportes de diferentes disciplinas enmarcadas en contextos históricos, sociales y culturales. En esta línea de pensamiento,

Romañach y Lobato (2005) plantean que “las palabras o términos llevan asociados ideas y conceptos, y que esta correspondencia no es azarosa sino que representa valores culturalmente aceptados del objeto o ser nombrado” (p1).

Se acuerda entonces en que un concepto es el resultado de un proceso mental de construcción a partir de lo que nos rodea y podemos percibir. Así es como entran en juego las experiencias subjetivas. Consecuentemente, no siempre las mismas palabras tienen la misma referencia para el sujeto que las usa o las escucha. Al mismo tiempo, un mismo concepto, dentro de cierto ámbito de representación común, puede expresarse de formas lingüísticas muy diferentes. Es decir, la relación lenguaje-concepto supone una multiplicidad de expresiones que van variando con el devenir de los acontecimientos tanto en el plano individual (intrasubjetivo) como en el social (intersubjetivo). A partir de lo expuesto es que puede inferirse la complejidad implícita en la discapacidad como constructo y más aún en su comprensión.

La Discapacidad como Constructo

Hacer un recorrido de cómo se ha ido configurando el constructo de discapacidad a lo largo de su historia permite comprender la pluralidad de concepciones que se han ido construyendo en relación al mismo. Situándose en un contexto teórico, puede decirse que esta pluralidad surge al intentar responder el interrogante, ¿dónde reside la discapacidad?

Palacios (2008), quien focaliza su interés en el análisis de la discapacidad desde el punto de vista de los derechos humanos, poniendo la mirada en el devenir de los acontecimientos en torno a las personas con discapacidad, sostiene que la concepción de discapacidad resulta de una historia de persecución, exclusión y menosprecio a la que dichas personas han sido sometidas desde tiempos remotos. La autora distingue tres modelos que, si bien han ido desarrollándose con la particularidad de que cada uno que surge es superador del anterior, en algunos ámbitos coexisten en la actualidad.

El primer modelo es el de prescindencia. Éste supone que las causas que originan la discapacidad tienen un motivo religioso, que las personas con discapacidad son innecesarias y que sus vidas no merecen ser vividas. En consecuencia, la sociedad decide prescindir de ellas ya sea mediante políticas eugenésicas o las coloca en un espacio destinado a los anormales y las clases pobres que tienen como denominador común la dependencia y el sometimiento y por lo tanto son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia. Al segundo modelo Palacios lo llama rehabilitador. Desde su filosofía considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas sino científicas, y por lo tanto las personas con discapacidad no son inútiles o innecesarias siempre que puedan ser rehabilitadas. Por consiguiente, desde este modelo el objetivo es normalizar a dichas personas, entendiendo por normalizar

ocultar o hacer desaparecer la diferencia que la discapacidad representa. Tanto en el primer modelo como en el segundo, el problema se centra en la persona con sus diversidades y dificultades. La discapacidad se entiende entonces como el déficit, como la falta de, como un atributo propio de esta persona. Desde ambas perspectivas teóricas, la discapacidad reside en la persona.

En las últimas décadas del Siglo XX, con mayor vigor a partir de los años setenta, surge una nueva concepción de discapacidad resultante de la concurrencia de dos vertientes: una surgida en Estados Unidos y conocida como el movimiento de vida independiente y la otra, de origen en el Reino Unido, cuyas bases teóricas en la Sociología dieron lugar al modelo de barreras sociales, para pasar a ser conocido según Barnes, Oliver, & Barton (como se citó en Palacios, 2017) como el modelo social de la discapacidad. Desde esta perspectiva se considera que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. El modelo social redefine la rehabilitación o normalización, estableciendo que estas deben tener como objeto el cambio de la sociedad, y no de las personas. De este modo, ciertas herramientas, como el diseño para todos y la accesibilidad universal, cobran una importancia fundamental como medio de prevención de situaciones de discapacidad. Se llega así a definir a la discapacidad como una construcción social. Desde esta perspectiva la discapacidad no reside en la persona.

El principal aporte de este modelo es haber desplazado la mirada desde “la persona discapacitada” a “la persona con discapacidad”, entendiendo la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con una deficiencia y las barreras sociales y actitudinales impuestas por la sociedad. Pero, al respecto Romañach y Lobato (2005) plantean

(...) los intentos de desplazar el “problema” completamente a la persona o completamente a la sociedad, no han tenido demasiado éxito. (...) buscamos un lugar intermedio que no obvie la realidad. Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas.

(...) “diversidad funcional” se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. (p.4)

Es así como desde el Foro de Vida Independiente², en enero del 2005, se propone el término “mujeres y hombres con diversidad funcional”, fundamentando este cambio en el uso de una terminología no negativa puesto que alude a una característica

inherente y valiosa del ser humano como es la diversidad. Entonces, a los modelos enunciados y explicitados por Palacios (2008) se suma, en cierta forma como una variable del modelo social de la discapacidad, el modelo de la diversidad.

Rafael de Asís Roig (2006), en la presentación del libro *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional* (Palacios y Romañach, 2006), hace un planteo interesante respecto a este tema: “Tanto el modelo médico o rehabilitador, como el social, como el de la diversidad, permiten relacionar la discapacidad con los derechos humanos y exigen un diferente tipo de política pública” (p.22). “Entender y concebir la discapacidad como cuestión de derechos humanos requiere asumir un marco filosófico y sociológico referencial, que aborde la temática desde los valores y principios que sustentan dichos derechos” (Palacios, 2017, p.15). Estos valores y principios están plasmados en el art. 3 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006):

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (art.3, p.6-7)

Pero la comprensión del constructo discapacidad exige profundizar más en el conocimiento de los supuestos teóricos que subyacen y lo configuran. Responder si la discapacidad reside o no en la persona no es suficiente. Considerarla un atributo de la persona o considerarla una construcción social es posicionarse en perspectivas en las que se corre el riesgo de caer en posturas reduccionistas de la problemática de la discapacidad, igualmente perniciosas. Precisamente esta posibilidad de desconocer las causas médicas que influyen en la determinación de la discapacidad es lo que

incidió en la revisión que de esta clasificación hiciera la Organización Mundial de la Salud en el año 2001, con el fin de armonizar el modelo médico y el modelo social. El resultado de esta revisión es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud -CIF 2001- en la que se concibe la discapacidad como un fenómeno multidimensional, porque integra aspectos biomédicos y sociales en los que se incluyen todas las personas independientes de que tengan discapacidad o no (Hernández Ríos, como se citó en Seoane, 2011, p. 148).

Al respecto, Hernández Ríos (2015) puntualiza

En el año 2006, se concreta jurídicamente la integración de los modelos

médico y social con la promulgación de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que dio origen al denominado modelo del enfoque de derechos, en el que la persona con discapacidad es sujeto de derechos y obligaciones, (...). (p.50)

Esta Convención -aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2006- establece en el Artículo 1 Propósito:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.4)

Entonces, cobran relevancia los aportes del modelo biopsicosocial del funcionamiento humano y la discapacidad que, según Fernández-López et al. (2009) constituye el “marco conceptual de la OMS para una nueva comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud” (p.775). Según estos autores se trata de

un modelo integral del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Consta de tres componentes esenciales. (...) funciones y estructuras corporales, tiene que ver con las funciones fisiológicas/psicológicas y los elementos anatómicos, y es su ausencia o alteración lo que concebimos como deficiencias en las funciones y las estructuras. El segundo componente, la actividad, se refiere a la ejecución individual de tareas y las dificultades que tiene una persona para realizarlas son las limitaciones. El tercer componente, la participación, se refiere al desenvolvimiento de las situaciones sociales y los problemas que el individuo experimenta en tal desenvolvimiento constituyen las restricciones. Los tres componentes están integrados bajo los términos funcionamiento y discapacidad y dependen tanto de la condición de salud como de su interacción con los factores personales y ambientales. Discapacidad es el término genérico que incluye déficits, limitaciones y restricciones e indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una condición de salud dada) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Por el contrario, funcionamiento es el término genérico que incluye función, actividad y participación, indicando los aspectos positivos de esa interacción. Son las dos caras de una misma moneda dependiente de la condición de salud y de la influencia de los factores contextuales. (Fernández-López et al., 2009, p.777-778)

Desde esta perspectiva, “la discapacidad no es, pues, la característica de algunos grupos sociales, sino que se trata de una experiencia humana universal, un concepto dinámico bidireccional fruto de la interacción entre estado de salud y factores contextuales (modelo biopsicosocial)” (Fernández-López et al., 2009, p.776).

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), que desde el año 1876 lidera la comprensión, definición y clasificación del

constructo que en la actualidad se conoce con el nombre de discapacidad intelectual, adhiere a este enfoque por primera vez en su 9ª edición del manual (1992). Sobre la citada edición, Verdugo Alonso, M. (2010) escribe:

significó el gran cambio de paradigma en la concepción tradicionalmente utilizada en décadas anteriores. Se rechazó una concepción reduccionista basada solamente en las características o ‘patología’ de la persona, para proponer una concepción interaccionista en la cual el ambiente desempeña un papel sustancial. Se abrieron las puertas de un enfoque multidimensional, y se introdujo el concepto de apoyos. (p.9)

Esta 9ª edición, en síntesis, plantea que posicionarse en esta dirección –modelo biopsicosocial–no solo genera cambios en el modo en que se piensan y ofrecen los servicios y apoyos sino también, y de manera consecuente, cambia el modo de comprender el proceso discapacitador. Si se parte de definir la discapacidad como la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual de la persona dentro de un contexto social, la discapacidad deja de ser fija y pasa a ser cambiante en cuanto depende de las limitaciones funcionales de esa persona que, a su vez, están en relación directa con los apoyos disponibles en el ambiente en el que se desenvuelve. En este sentido entonces, es posible reducir la discapacidad de una persona en la medida que las intervenciones ofrezcan apoyos eficaces.

En la última edición de su manual, la AAIDD define la discapacidad en los siguientes términos: “un estado de funcionamiento caracterizado por limitaciones en el funcionamiento humano e influenciado por factores contextuales” (2021, p.17). Esta Asociación concibe dicho funcionamiento como

un término paraguas que se refiere a todas las actividades de la vida de una persona, y que comprende estructuras y funciones corporales, actividades personales y participación. (...) hace hincapié en un modelo multidimensional del funcionamiento humano que incluye cinco dimensiones (funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto) y refleja el rol recíproco y dinámico desempeñado por los apoyos individualizados. (p.164)

Un postulado significativo resultante de este modelo multidimensional del funcionamiento humano y de la discapacidad es que, si se ofrecen los apoyos apropiados durante el tiempo necesario, el funcionamiento vital de la persona con discapacidad generalmente mejora. Considerar la naturaleza multidimensional y socioecológica de la discapacidad da a los profesionales que integran el campo de intervenciones educativas de la misma la posibilidad de posicionarse mejor con claras intenciones de comprender este constructo y proponer buenas prácticas.

El modelo biopsicosocial del funcionamiento humano y la discapacidad, constituye un enfoque integrador que ofrece una definición constitutiva del constructo discapacidad permitiendo analizar tanto las deficiencias, como problemas de funciones y

estructuras corporales, (modelo médico) como las actividades y participación de la persona en la comunidad (modelos psicosociales). Se habla de manera explícita de factores personales y ambientales que son aspectos contextuales también determinantes de las situaciones de discapacidad. Para cerrar esta idea se toma una cita de Torgerson (como se citó en Cortada de Kohan, 2001) “Todos los constructos para ser útiles científicamente deben poseer un significado constitutivo”.

A partir de lo explicitado, se infiere que la construcción de este constructo –valga la redundancia–no es ajena a los cambios sociales que han ido aconteciendo y acontecen en la historia de la humanidad. En este sentido, la evolución de dicho constructo forma parte del complejo entramado que entretejen concepciones esenciales en este devenir histórico, que tampoco se han mantenido inmutables como lo son la de ser humano, la de dignidad humana, la de Derechos Humanos y su relación con el Estado y las políticas públicas. La discapacidad como cuestión de Derechos Humanos tiene sus fundamentos en la dignidad humana, entendida en la actualidad como un derecho irrenunciable e inalienable que se tiene por el solo hecho de ser humano. En este sentido se la asocia con la posibilidad de una vida humana digna. Al respecto, Rafael de Asís Roig (2006) apunta: “La dignidad es así tanto el presupuesto de los derechos como aquello que éstos tratan de proteger” (p.16).

La comprensión y el reconocimiento de la discapacidad como un asunto de Derechos Humanos, alcanza su punto culminante en esta evolución del tratamiento jurídico de la discapacidad (Biel Portero, 2011) con la aprobación en 2006 y entrada en vigor en 2008 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI. Dicha convención finalmente alcanza la fuerza jurídica vinculante necesaria sentando un cambio de paradigma, al pasar de una comprensión de la discapacidad con un marcado carácter asistencial que llevó a los Estados a implementar políticas de tratamiento meramente rehabilitador, de caridad y/o beneficencia, a comprender la discapacidad desde los aportes del modelo social implementando políticas centradas en estas personas como sujetos de derecho, promoviendo y asegurando de este modo “(...)el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y (...) el respeto de su dignidad inherente” (Artículo 1, p.4).

Biel Portero (2011), autor que lleva a cabo un análisis exhaustivo del marco jurídico sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad, en relación a esta Convención señala:

Otro elemento que puede destacarse es que la rehabilitación ya no es la finalidad última, como lo era en el contexto del modelo médico de la discapacidad. Ahora es, de acuerdo con el artículo 26, un derecho más; un elemento para que las personas con discapacidad puedan lograr y mantener la máxima

independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida. (p.47)

A diferencia de otros tratados de derechos humanos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad regula con gran detalle el modo en el que los derechos incluidos deben ser desarrollados. De esta forma, explicita en cada supuesto los aspectos problemáticos para el acceso a los derechos por parte de las personas con discapacidad, indicando a los Estados cómo deben asegurar y garantizar los diferentes derechos. Entiende Mégret que una de las razones por las que los Pactos Internacionales no se han aplicado de forma satisfactoria a las personas con discapacidad fue la utilización de un modelo sumamente igualitario en la regulación de derechos, que no tuvo en consideración el hecho de que no todas las personas se encuentran en la misma posición de igualdad real para poder ejercer sus derechos [173]. Esta falta de atención hacia las particularidades de las personas con discapacidad se subsana en la nueva Convención. (p.48)

Este cambio de paradigma que, en el momento actual, considera la discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos pone en la mesa de discusión otra problemática que puede plantearse en los siguientes interrogantes: ¿Cómo los Derechos Humanos universales incluyen a las personas con discapacidad? ¿Es necesario considerar la especificación de los Derechos Humanos de este grupo de personas que plantean –desde su perspectiva- argumentos particularistas (personas en un contexto espacial, social, temporal y político concreto)?

Al respecto, Rafael de Asís Roig (2006) sostiene que posicionarse en el modelo social de la discapacidad lleva a pensar políticas públicas tendientes a extender la satisfacción de los Derechos Humanos poniendo la mirada en la eliminación de barreras del ámbito social, mientras que situarse en el modelo de la diversidad implica reconocer que la persona con discapacidad es diversa y esta diversidad es un valor y, en este sentido, “En términos de derechos, (...)demanda el reconocimiento de derechos específicos de estos grupos,”. (p.24). Finalmente, el citado autor propone centrar la reflexión moral en el valor de la persona con discapacidad, en su autonomía e independencia como valor configurador de una vida humana digna, sin dejar de conocer su situación en el contexto real y concreto en el que se encuentra.

Decisiones Metodológicas

Teniendo en cuenta el alcance de esta investigación y a partir de una reflexión epistemológica se la sitúa en el paradigma interpretativo que se inscribe en la lógica de la investigación cualitativa. Lo esencial es comprender una realidad particular que no se reduce a variables, sino que se ve como un texto a descifrar e interpretar. Por lo tanto, se trata de describir e interpretar cada situación singular, valorando el punto

de vista de sus actores, se busca precisamente comprender esa realidad subjetiva:

Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. Tales investigadores hacen énfasis en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación. Formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido. (Denzin y Lincoln, 2012, p.62)

Desde esta perspectiva, se plantea un abordaje holístico del problema a investigar. Se opta por el estudio de caso como estrategia de investigación puesto que las preguntas giran en torno al cómo el investigador tiene poco control sobre los eventos y el foco se encuentra en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. Considerar el estudio de caso como una estrategia de investigación implica un conjunto de decisiones que se toman fuera del campo de estudio a la hora de planear cómo resolver un problema. El diseño de investigación se constituye entonces por la formalización de decisiones que hacen al protocolo de trabajo de campo. Se trata de un diseño flexible y centrado en las preguntas problemáticas. La recolección de datos puede comenzar en cualquier momento. El análisis e interpretación de los datos es un proceso progresivo y convergente.

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación planteadas: ¿Cómo los estudiantes del Profesorado de Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, han construido y comprendido el constructo de discapacidad desde el 1° año de su carrera y cómo lo resignifican o no en el 4° año? y ¿Qué experiencias de aprendizaje seleccionan los estudiantes del 4° año como más potentes para lograr resignificar y reconstruir ese constructo?, la unidad de análisis es el estudiante de dicho profesorado. Por consiguiente, la población está conformada por el conjunto de los estudiantes del mismo. Como esta población no podría ser abordada en su totalidad por la cantidad de estudiantes se selecciona una muestra. Se utiliza como técnica de muestreo la muestra no probabilística. Se seleccionan dos grupos de estudiantes del citado profesorado; para ello se considera como primer criterio, que hayan cursado y regularizado espacios curriculares en los que se aborda el tema de la discapacidad. Así la muestra queda conformada por:

- Estudiantes del 1° año que tienen regularizadas las materias Educación Especial del 1° Cuatrimestre y Sociología de la Educación del 2° Cuatrimestre.
- Estudiantes del 4° año que tienen regularizada la materia: La intervención educativa en la problemática del desarrollo mental y motor del 1° Cuatrimestre.

Además, en esta selección de estudiantes se tiene en cuenta otro criterio que es el de la “pertinencia teórica en función de los objetivos de investigación” (Patton 2002; Goetz y LeCompte 1988; Valles 2000, como se citó en Navarro 2009). Es

decir, del grupo de estudiantes del 1° año se seleccionan los casos que resulten “ricos” (Patton 2002) y representativos en el sentido que den cuenta de los propósitos de esta investigación. Por último, otro criterio que se tiene en cuenta es el de “accesibilidad”, es decir, la posibilidad real de entrevistar al estudiante y de analizar sus producciones escritas. Respecto a la cantidad de estudiantes y siguiendo con los aportes de la citada autora, “no hay reglas para el tamaño de la muestra en la investigación cualitativa”. (Patton, 2002, como se citó en Navarro 2009). El tamaño en este caso depende de lo que se desea indagar y del propósito de esta investigación.

También se incluyen en la muestra los profesores responsables de las materias que abordan el tema de la discapacidad en diferentes años del trayecto formativo. El problema a investigar se inscribe en el ámbito de la Educación Superior Universitaria; precisamente se genera en el marco del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) (Plan Ord. 013/00 y su Rectificatoria Ord. 03/05).

En cuanto a la recolección de datos es oportuno y relevante informar que se inicia el trabajo de recolección de datos en el año 2020, año en el que la pandemia del COVID 19 marca un antes y un después en la vida de todos y determina en este proceso de investigación, las condiciones de trabajo en el campo. La educación en general es uno de los ámbitos en los que el impacto de la pandemia conmueve su esencia, con la suspensión de la presencialidad por tiempo prolongado y los esquemas de intermitencia, “con la forzada migración a entornos virtuales” (Dussel y cols., 2020. p.12). Si bien este es un problema que excede ampliamente los objetivos de esta investigación, no puede no ser considerado porque determina el contexto en el que se desarrolla. En el caso puntual que supone realizar esta tarea de recolección de datos, los efectos de la pandemia exigieron buscar y aplicar recursos propios de la modalidad virtual: Plataforma Meet, grabaciones de clases, correo electrónico, video llamadas, Classroom, Drive y la posibilidad de compartir e interactuar mediante Documentos de Google y Formularios Google. En este contexto de trabajo, el material recogido mediante el uso de los recursos citados, facilita la tarea de documentarlo y también la de seleccionarlo y analizarlo puesto que da la posibilidad de ver y rever una entrevista, una clase, producciones escritas o gráficas.

Poniendo la atención en las características de una investigación cualitativa como la que se ha planteado realizar, “el plan de recolección de información se va completando y precisando en la misma medida que avanza el contacto con las personas y situaciones fuentes de datos” (Sandoval Casilimas, 1996, p.134). Esto quiere decir que, partiendo de una intencionalidad clara, se prioriza la flexibilidad de este plan como medio para acceder a lo que se quiere conocer desde la perspectiva de los interlocutores seleccionados.

En este trabajo se utiliza el análisis documental. Se consideran documentos fuente

a las producciones escritas de los estudiantes seleccionados tales como trabajos prácticos, parciales, fotografías, infografías, en las que hayan abordado el tema de la discapacidad. También se analizan autoevaluaciones y apreciaciones de los/as estudiantes respecto a las propuestas de trabajo planteadas por los equipos docentes. Las producciones de los/as estudiantes, en su totalidad quedaron registradas en formato digital, ya sean escritas o en imágenes (fotos de trabajos). También se han grabado las clases de consulta e intercambio sobre los temas abordados.

El análisis de este material abre un abanico de posibilidades, escenarios y actores que resultan relevantes de considerar en esta tarea de recolectar datos, precisamente por su pertinencia en relación con el tema que se investiga y que no fueron pensados en una primera instancia de la investigación. En este caso, surge así la necesidad de analizar, además, los programas de las materias que abordan el tema de la discapacidad en diferentes momentos del trayecto formativo y las respuestas que dan estudiantes del primer año, puntualmente, a preguntas que tienen como objetivo indagar sus conocimientos previos sobre el tema de la discapacidad, los motivos que impulsaron la elección de la carrera y cómo se representan las prácticas profesionales del Profesor de Educación Especial.

Considerando que al investigador le interesa explicar, a los estudiantes seleccionados en la muestra, el propósito del estudio y especificar la información que necesita se decide utilizar la entrevista individual semi-estructurada. Este tipo de herramienta es flexible y abierta, su contenido, orden, formulación y profundidad se encuentran en manos de la entrevistadora. Es ella quien puede, según necesidad, modificar la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarla a diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio. A las personas seleccionadas para realizar entrevistas se les ha dado la posibilidad de optar por el recurso virtual que les resultara más accesible. Algunos han preferido el encuentro por la Plataforma Meet. En todos estos casos, el entrevistado ha fijado fecha y horario para el encuentro y dado su consentimiento de grabar la entrevista. Otros han preferido tener las preguntas escritas y responderlas en Documentos de Google lo que posibilita el intercambio cuando es necesario aclarar y/o ampliar algo de la información aportada en las respuestas dadas.

Aprendizajes parciales a modo de conclusiones abiertas

En la introducción de este artículo se anticipó que el objetivo del mismo es, precisamente, comunicar los avances logrados en la profundización del estudio de dicho constructo con intenciones de realizar aportes para su comprensión. En esa profundización se llega a explicitar que la discapacidad no es solo un objeto conceptual al que se le asigna un término para nombrarlo y se lo define de una vez y para siempre, es decir, no es un concepto “terminado”, sino que es un constructo

cuyo significado devela un conjunto de ideas organizadas en un contexto teórico, resultante de cambios en el campo de las ciencias implicadas que responden a demandas sociales y culturales.

Por un lado, la discapacidad es un objeto conceptual, en el sentido que su definición es producto de un proceso mental de construcción a partir de lo que nos rodea y podemos percibir. Así es como entran en juego las experiencias subjetivas. Consecuentemente, no siempre la palabra discapacidad tiene el mismo significado para cada sujeto que la usa o la escucha. Al mismo tiempo este mismo concepto, dentro de cierto ámbito de representación común, puede expresarse de formas lingüísticas muy diferentes. Por este motivo en esta investigación interesan y se abordan las experiencias prácticas que viven los estudiantes con la intención de conocer cómo han construido y comprendido el constructo de discapacidad desde el 1° año de su carrera y cómo lo resignifican o no en el 4° año. Por otro lado, interesa fundamentalmente, la discapacidad en tanto constructo científico y en este sentido se profundiza en la comprensión de los supuestos teóricos que subyacen en él y en el entramado de relaciones que se van dando en este corpus en constante evolución.

Otro de los objetivos de este trabajo es realizar aportes para la comprensión de la discapacidad como constructo. Llegados a este punto es que resulta oportuno considerar qué se entiende por comprensión. Según Perkins (1999) “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad” (p.70). Desde esta perspectiva, comprender exige ir más allá del conocimiento y la habilidad. Siguiendo con los aportes del citado autor,

El conocimiento es información a mano. Nos sentimos seguros de que un alumno tiene conocimientos si puede reproducirlos cuando se lo interroga” (...) Y si el conocimiento es información a mano, las habilidades son desempeños de rutina a mano. Descubrimos si las habilidades están presentes extendiendo la mano. (p 70)

Entonces, se registra que los/as estudiantes pueden reproducir la historia de la discapacidad, su definición desde diferentes modelos y que también evidencian habilidad, por ejemplo, para responder preguntas en exámenes orales y/o escritos y para resolver algunas instancias prácticas, más puntualmente aquellas que no implican ir más allá de su conocimiento sobre este tema. Pero, llegar a comprender la discapacidad como constructo científico implica no sólo estudiar y conocer el devenir histórico del mismo, sino profundizar en este estudio hasta llegar a ver con claridad el entramado que se teje entre los aportes teóricos desde los que se lo trata de explicar. En este entramado resultan clave cuándo, dónde, por qué y cómo surgen esos aportes teóricos, cómo se relacionan y en este caso es esencial poder visualizar en qué aspectos se diferencian y en qué se complementan unos y otros.

También es necesario identificar los hitos que marcan un antes y un después en esta construcción teórica del constructo –valga la redundancia– que impulsan su evolución y desarrollo y que sin dudas impacta en el contexto social y político.

Notas

¹ Profesora de Enseñanza Diferenciada en Problemas de Aprendizaje -Abril de 1989 – UNSL. Licenciada en Gestión de la Educación Especial – Universidad Nacional de Cuyo Septiembre de 2006. Doctoranda - Doctorado en Educación – Universidad Católica de Cuyo San Juan – Tesis en elaboración. Diplomada en Gestión de Servicios para Jóvenes y Adultos con Discapacidad. Perspectiva de Inclusión enmarcada en el Diseño Universal – Universidad Católica de Córdoba y Perkins International – 2015. Diplomada en Inclusión Educativa y Social – Universidad Católica de Córdoba – 2018 Diplomado en: “DISCAPACIDAD INTELECTUAL”. Abordaje integral. Áreas: Fonoaudiología, Psicopedagogía, Terapia Ocupacional y Psicología –Fundación Bologna - Universidad de Bologna – Italia -2021. mlabayen.ml@gmail.com

² El Foro de Vida Independiente y Divertad tiene su origen a mediados del año 2001 con el objetivo de impulsar en España el movimiento de Vida Independiente, surgido en EE.UU. en 1962 y muy arraigado en Europa en la actualidad. <http://forovidaindependiente.org/>.

Referencias bibliográficas

- Biel Portero, I. (2011). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad* [Archivo PDF] <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31004.pdf>
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 1. 13 de Diciembre de 2006 (Estados Unidos). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cortada de Kohan, N. (2001). Constructos psicológicos y variables. *Psicología y Psicopedagogía Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, Año II* (2). http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/216/2014/04/cortada_de_kohan.doc
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). El campo de investigación cualitativa. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln. (Ed.), *Manual de Investigación Cualitativa Vol.I.* (11-367). Barcelona, España: gedisa editorial.
- Dussel, I.; Ferrante, P. & Pulfer, D. (Eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Fernández-López, J.; Fernández-Fidalgo, M.; Geoffrey, R.; Stucki, G. & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v83n6/colaboracion1.pdf>
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *CES Derecho*, 6(2), 46–59. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/derecho/article/>

[view/3661](#)

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://acnudh.org/load/2014/10/newCoreTreatiessp-1-nuevos.7-46.pdf>

Navarro, A. (2009). Capítulo 5: La entrevista: el antes, el durante y el después [Archivo PDF]. <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/La-voz-de-los-otros.-Capu00EDtulo-5.pdf>

Palacios A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2019/04/El-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 14-18. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78154?show=full>

Romañach, J. Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/diversidad%20funcional_vf.pdf

Sandoval Casilimas, C (1996). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Schalock, R.; Borthwick-Duffy, S.; Bradley, V.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Gomez, S.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R.; Reeve, A.; Shogren, K.; Snell, M.; Spreat, S.; Tassé, M.; Thompson, J.; Verdugo-Alonso, M.; Wehmeyer, M. & Yeager, M. (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo (AAIDD 11ª edición)* (M.A. Verdugo Alonso, traductor). Alianza Editorial.

Schalock, R.L. & Luckasson, R. & Tassé, M.J. (2021). *Discapacidad Intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (AAIDD, 12ª edición)* (M. A. Verdugo A y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión* (pp. 69-94). Paidós.

Verdugo Alonso, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), (236), 7-21. https://www.researchgate.net/publication/292585397_Ultimos_avances_en_el_enfo-que_y_concepcion_de_las_personas_con_discapacidad_intelectual

Wehmeyer, M; Buntinx, W.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R.; Schalock, R. y Verdugo, M. con Borthwick-Duffy, S.; Bradley, V.; Craig, E.; Coulter, D.; Gómez, S.; Reeve, A.; Shogren, K.; Snell, M.; Spreat, S.; Tassé, M.; Thompson, J. & Yeager, M. (2008). Constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero, Volumen* (39 (3)) pp. 5-18. <file:///C:/Users/Marisa%20Labayen/Downloads/constructo%20de%20discapacidad.pdf>

Literatura y Cárceles: análisis de dos proyectos “desde arriba”, sus alcances y limitaciones

Prisons and Literature: The Assessment of Two ‘Top-down’ Projects

Luciana Morini¹

Resumen

Nos proponemos analizar y comentar los alcances y las limitaciones de dos proyectos impulsados “desde arriba”, en tanto provienen del Ministerio de Justicia y DD.HH de la provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense en articulación con otros organismos estatales. Específicamente nos referimos al programa “Mediadores del Conocimiento” y el programa “Pabellones Literarios para la Libertad” que tienen como eje a la literatura–disciplina que hace varios años viene ganando terreno en contextos de encierro punitivo en Argentina. Para ello, recuperaremos el propio trabajo en los mencionados programas, ocupando los roles de “mediadora” y “tallerista voluntaria” y nos detendremos en experiencias específicas para dar cuenta de su implementación, sus objetivos, obstáculos, desafíos y, también, de los sentidos y significados atribuidos a los mismos por parte de los/as participantes, destinatarios/as de los programas.

Palabras clave: cárcel; literatura; educación; mediadores del conocimiento; Pabellones Literarios para la Libertad

Summary

We propose to analyze and comment on the scope and limitations of two ‘top-down’ projects, originated in the Ministry of Justice and Human Rights of the province of Buenos Aires and the Buenos Aires Penitentiary Service in coordination with other state offices. We will specifically address the “Mediators of Knowledge” and the “Literary Pavilions for Freedom” programmes, which focus on literature—a discipline that has been gaining ground in contexts of punitive imprisonment in Argentina for many years now. To this end, we will recover our own work in the aforementioned programmes, occupying the roles of “mediator” and “volunteer workshop leader” and we will focus on specific experiences to provide an account of their implementation, their objectives, obstacles, challenges and also the meanings attributed to them by the participants, recipients of the programmes.

Keywords: Prison; Literature; Education; Knowledge Mediators; Literary Pavilions for Freedom

Fecha de recepción: 20/03/2023
Fecha de evaluación: 20/04/2023
Fecha de evaluación: 20/04/2023
Fecha de aceptación: 2/06/2023

Introducción

La educación en contextos de encierro en Argentina se constituye como un campo de estudios relativamente reciente. La historia y las políticas educativas en contextos de encierro punitivo han sido poco estudiadas; por ello continúa siendo un área de vacancia (Acín et al., 2016; Frejtman y Herrera, 2010; Pérez, 2020). No obstante, en las últimas décadas se han producido importantes avances en el plano normativo y de las políticas públicas (Frejtman, 2008; Zapata 2023), que se articulan con programas y acciones institucionales llevadas adelante por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad ambulatoria y liberadas. En este marco, programas universitarios o de distintas instituciones, asociaciones civiles y organizaciones sociales con trabajo en cárceles han expandido el dictado de talleres de lectura, escritura y espacios de edición en contextos de encierro, en los que se producen libros, revistas, periódicos, folletos, antologías de fotografías. Las mencionadas publicaciones circulan en soporte papel, ya sea con tapas pintadas a mano, encuadernación artesanal, ediciones de imprenta, pliegos formados por hojas de fotocopia, pero también en formato digital, en blogs, revistas digitales y, más recientemente, en redes sociales. En dichas producciones se leen poemas, cuentos, autobiografías, crónicas, notas de opinión, historietas, recetas, letras de canciones, entre otros. En este sentido, numerosas investigaciones dan cuenta del trabajo con la literatura en cárceles, principalmente a partir de proyectos de extensión e investigación universitaria (Adur, Woinillowicz y de Mello, 2016; Barral, 2017; Broide y Herrera, 2013; Bustelo 2017, 2020; Camarda 2020; Charaf, 2019; Charaf y García, 2020; Fernández, 2006, 2014; Frugoni, 2018, 2020; Gerbaudo y Tosti, 2017; Ichaso, 2020; Mercado, 2017; Parchuc, 2013, 2020, 2021; Peralta, 2001; Rodríguez Alzueta *et al.*, 2018; Salvini, 2006; Vernier, 2019; Vílchez, 2021; Wilson, 2019).

En nuestro caso, el presente trabajo persigue el objetivo analizar y comentar los alcances y limitaciones –en tanto partícipe ocupando los roles de “mediadora” y “tallerista voluntaria” –de dos proyectos desarrollados “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983)² en tanto provienen del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires (PBA) y el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) en articulación con otros organismos estatales, que tienen como eje a la literatura³. Nos referimos al programa “Mediadores del Conocimiento” y el programa “Pabellones Literarios para la Libertad”.

Programa Mediadores del Conocimiento

El programa “Mediadores del Conocimiento” (en adelante Mediadores), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la PBA en vínculo con el Ministerio de Justicia de la PBA, tuvo como finalidad la promoción de la lectura

por medio de un ciclo de “capacitaciones” en lectura, juego y conocimiento. Una vez atravesado este proceso se les brindaba a las unidades penitenciarias una biblioteca móvil, fabricada por privados de libertad en la Unidad n°1 de Olmos, con cien volúmenes de literatura universal. El programa no sólo se desarrolló en contextos de encierro punitivo, pero sí comenzó destinado para estas poblaciones y fue allí donde tuvo mayor incidencia. En la página del programa se lee:

Talleres que buscan estimular en las personas en contexto de encierro un rol activo como sujetos del conocimiento. El mediador es el encargado de propiciar condiciones favorables para generar interés por el conocimiento, proponer nuevas experiencias y, a partir de las vivencias adquiridas, promover entre sus pares la posibilidad de multiplicar su rol. La iniciativa coordinada con el Ministerio de Justicia de la Provincia, incluye la donación de bibliotecas móviles a las instituciones donde se desarrollan los encuentros para facilitar el acceso a material literario y que los participantes actúen como agentes de difusión en las propias unidades penitenciarias y en sus grupos familiares. Durante los talleres se propone abordar la importancia de la lectura y el conocimiento como herramientas transformadoras de la sociedad⁴.

Durante el año 2018 y parte del 2019 impartimos dichas capacitaciones en las unidades penitenciarias N°1 y N°26 de Olmos, N° 35 de Magdalena, N°15, N° 44 y N°50 de Batán y en los Centros Cerrados del Complejo Villa Nueva Esperanza, Abasto. Coincidimos con Sergio Frugoni (2018) cuando señala que el programa atendió a “un aspecto doblemente complejo para las prácticas del libro y la lectura en una cárcel: la circulación concreta de material impreso en la forma de una biblioteca itinerante y la formación de personas en situación de encierro como agentes activos de la difusión cultural en condiciones adversas o directamente hostiles” (p. 116).

Alcances y limitaciones

Durante nuestra experiencia en el programa, a partir de conversaciones informales con los/as estudiantes participantes así como con diferentes actores y actrices de las instituciones, ya sean profesores/as, jefes/as del área educativa, entre otros/as, llegamos a la conclusión de que el programa resultaba atractivo por diferentes motivos. Por un lado, la duración del mismo era breve: los ciclos de capacitaciones comprendían seis encuentros y un encuentro de cierre donde se conversaba al respecto del mismo, se leían algunas producciones y se realizaba la entrega de la Biblioteca y los certificados de asistencia – entendiendo la importancia de la certificación en estos espacios. A su vez, su corta duración generaba que la asistencia fuera constante, no hubiera fluctuación en sus participantes y estos/as no perdieran el interés en las propuestas. No obstante, esta misma brevedad puede ser tomada como una limitación ya que la mayoría de los/as participantes expresó la voluntad de que el programa continúe.

Asimismo, en términos de enseñanza de la disciplina, no se pudo profundizar en concepciones teóricas y epistemológicas y los materiales de lectura escogidos eran breves o fragmentos para que pudieran ser leídos y discutidos en los tiempos de la clase. Por su parte, las consignas de escritura impartidas eran aquellas donde se “motoriza” la producción de escritura. Para ejemplificar, nos referimos a que si trabajamos con un cuento, una consigna puede ser volver a escribirlo cambiando el “foco” (1ra, 2da o 3ra persona) o modificar el principio o el final del mismo. Si trabajamos con poesía, las tareas de continuar los versos, de copiar la estructura cambiando el contenido o de mezclar fragmentos de distintos poemas y reordenarlos e intervenirlos son consignas que motorizan la escritura, pero principalmente animan a aquellos/as estudiantes que manifiestan más dificultades a la hora de escribir literatura desde la “página en blanco”. Este tipo de consignas que tienen “algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Grafein, 1981) –y pueden ser formuladas a partir de las orientaciones de *Teoría y práctica de un taller de escritura* (Grafein, 1981), *El nuevo escriturón* (Alvarado et al., 2003), *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club* (Andruetto y Lardone, 2011), *La gramática de la Fantasía* (Rodari, 1997), entre otros–son de larga duración en todo el sistema educativo y responden a la tradición del taller literario, con antecedentes de sistematización ya en los estructuralistas argentinos cuyas producciones de los años '60 hasta los '80 marcaron las metodologías de la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país (Massarella, 2017).

Otra limitación del programa que juzgamos necesario destacar es la concerniente a la gestión de la biblioteca. La finalidad última del programa era que quienes fueron “capacitados/as” pudieran replicar las actividades hacia el interior de las unidades con otros/as compañeros/as, y que un/a voluntario/a se encargara de la gestión de la biblioteca en términos de su funcionamiento (préstamos, devoluciones, cuidado, ordenamiento, etc.); también se buscaba que esta biblioteca “itinerante” llegara a otros sectores de la cárcel, como los pabellones, donde la biblioteca escolar no puede por diversas restricciones. No obstante, por la propia rigidez del sistema carcelario, en muchos casos esto no se generó, ya que la biblioteca quedó a disposición del área educativa y su acceso se vio limitado. En otras ocasiones, la biblioteca móvil fue anexada al espacio de Biblioteca ya existente; por ende, el/la encargado/a de la gestión de la misma era el/la bibliotecario/a y el acceso y distribución se supeditó al ya existente.

En otro orden de cosas, creemos que al estar enmarcada en un espacio de educación no formal, en modalidad taller y por ende no obligatorio, la propuesta conlleva a que participen quienes lo hacen por interés personal. A su vez, la ausencia de evaluación y calificación distiende y desestructura el espacio. Si bien las actividades de lectura y escritura son comentadas, no son “corregidas” o “calificadas” precisamente por ser consignas donde las personas están interpretando, construyendo y discutiendo

sentidos (Cuesta, 2006). Los contenidos y actividades pueden redefinirse sobre la marcha, siempre de la mano de qué resulta atractivo y genera la participación de los/as estudiantes. Por ejemplo, en la Unidad n°1 de Olmos trabajamos con estudiantes pertenecientes al pabellón universitario, muchos de los cuales eran estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y en el primer encuentro manifestaron interés en leer y escribir crónicas, ya que les era útil para su carrera. Así, a partir del encuentro siguiente, focalizamos en este género literario-periodístico.

También consideramos que en estos espacios el vínculo entre docente y estudiantes rompe el formato tradicional asimétrico, marcado por una jerarquía de saberes, y se redefine desde un saber construido en el vínculo (Nobile, 2011). Esto genera un ambiente de confianza, de reconocimiento mutuo, donde las reglas de convivencia no son impuestas sino negociadas (Gessaghi, 2014). De esta manera, si bien las lógicas y formatos de los talleres difieren en parte de los desarrollados en la escuela tradicional, creemos que para quienes asisten a la escuela tanto primaria como secundaria, toda oferta de taller extracurricular dialoga con la institución escolar (Fuentes, 2014). Entonces, ciertos contenidos que pueden estar abordando o haber abordado con anterioridad en la disciplina escolar Lengua y Literatura se reactualizan con los desarrollados en el taller puesto que, como desarrollamos en otra investigación (Morini, 2021a), los modos de trabajo, las consignas desarrolladas, los materiales de lectura, entre otros, manifiestan continuidades tanto en espacios educativos formales como no formales y en espacios educativos intramuros y extramuros—es decir que se encuentran arraigados en la disciplina escolar en los fundamentos curriculares del área en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

En este sentido, quisiéramos detenernos en la noción de “mediación” y en la figura de los/as “mediadores”, ya que este concepto es acuñado en nuestro país desde finales de los años noventa y desproblematiza el concepto de *enseñanza* como característica de época, como explican Feldman (1999; 2010) y Vaca Uribe (2020). Siguiendo a Cuesta (2019), si en los años noventa “El trabajo de enseñar lengua y literatura se reduce a que los docentes controlen y evalúen, y a que los alumnos se sumerjan en una serie de constataciones de los textos que se podrán describir y categorizar según cada modelo teórico” (p. 93), desde los años dos mil en adelante, “el docente es considerado un ayudante (no es un profesional que enseña) de los alumnos” que, “hacen pesar su individualidad (leer no se trata de un hecho social), para que encuentren (no aprendan) estrategias (no conocimientos o saberes) para cada propósito de lectura (de nuevo, no conocimientos o saberes) que ofrece el tipo textual trabajado (no existen textos misturados o híbridos) en cada situación de lectura (no en la clase de lengua o literatura)” (Cuesta, 2019, pp. 100-101). El concepto de “mediación” está presente en las primeras publicaciones de Petit (1999)⁵, ampliamente referenciada en los enfoques dominantes de la ense-

ñanza de la literatura en nuestro país, tanto en espacios educativos formales como no formales. Asimismo, señalamos que este concepto ya se encuentra desarrollado en *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* de Bombini en la edición de 1989⁶ que, siguiendo a Mariano Dubin (2019)⁷, inaugura una serie de principios para la enseñanza de la literatura de larga duración y que aún hoy, con ciertas reformulaciones, se encuentran vigentes tanto en la formación docente en Letras, sea esta universitaria o terciaria, como en ciertas políticas públicas que orientan los lineamientos de la enseñanza de la literatura y de la formación de lectores en los distintos niveles educativos y modalidades de nuestro país.

Experiencia en el Complejo Penitenciario Batán

Durante los meses de enero y febrero de 2019 se trabajó de manera intensiva en tres unidades del Complejo Penitenciario Batán perteneciente al SPB, el cual está ubicado sobre la Ruta n°88 que conecta las ciudades de Mar del Plata y Batán. Los grupos de trabajo eran disímiles: en la U. N°15 el grupo quedó conformado por 30 varones adultos, entre 30 y 65 años, todos participantes activos de la Pastoral. Sus recorridos escolares y académicos también variaban. Algunos de ellos estaban habituados a las prácticas de lectura y escritura literarias; muchos eran, a su vez, participantes de otros talleres. Un conjunto numeroso estaba terminando la escuela secundaria, unos pocos la primaria, sólo dos eran estudiantes universitarios, y, a su vez, otros tres eran profesionales (Lic. en Diseño y Publicidad, Lic. en Comunicación Social, Prof. de Lengua y Literatura). Las capacitaciones tenían lugar en la Pastoral, y uno de ellos era el encargado de este espacio, el cual goza de una pequeña cocina, un mueble con algunos libros, y una salida a un pequeño jardín con rosales, flores y un mural de Piazzola por el cual ganaron una mención en el Concurso de murales “El muro que Libera”, organizado por el Ministerio de Justicia y DD.HH y el SPB. Por su parte, en la U. N°50 de mujeres el grupo era mucho más reducido: doce alumnas de diferentes lugares de procedencia y de un rango etario amplio, entre 22 y 54 años. Cuatro de ellas leían y escribían con regularidad. En los primeros encuentros comentaron cómo obtenían y hacían circular los libros: utilizaban la biblioteca cuando podían (por fuera de los meses del ciclo lectivo la misma está cerrada y no pueden retirar ningún material), durante la visita sus hijos/as mayores les traían material de lectura que luego intercambiaban o prestaban a otras compañeras del pabellón, pero casi nunca de un pabellón a otro ya que no tenían contacto salvo por los talleres esporádicos o si compartían el área de trabajo. En términos de nivel de escolarización, el grupo era diverso: algunas alumnas se encontraban finalizando sus estudios secundarios al interior de la Unidad, otras habían obtenido su título recientemente y dos eran profesionales (Lic. en Artes Visuales y Prof. de Matemática). Salvo una de las participantes, el resto eran madres. Por último en la Alcaldía N°44 el grupo

de trabajo era de 25 estudiantes: varones adultos, varones jóvenes y mujeres trans. Las edades también eran variadas, entre 18 y 60 años. La población de mujeres trans era en su totalidad extranjera, principalmente oriunda de Perú; los varones eran de distintas ciudades, principalmente del conurbano bonaerense. En cuanto a sus recorridos escolares, la mayoría se encontraba estudiando el ciclo básico o el nivel medio; uno sólo era profesional: Lic. en Comunicación. El clima de trabajo era de mucha confianza y compañerismo. Las mujeres trans pertenecían todas a un mismo pabellón específico y quienes participaban con ellas de las actividades extracurriculares eran varones de “buena conducta” habituados a la dinámica de trabajo. Ya participaban o habían participado de otras actividades en conjunto. En los tres casos, los/as participantes no fueron escogidos “al azar”, sino que se trabajó en el primer y tercer grupo con “comunidades específicas”, habituados/as a participar de actividades, talleres, jornadas. En el caso de las mujeres, si bien no conformaban un “grupo” de antemano, muchas de ellas también participaban de otros talleres o trabajaban juntas, justamente por gozar de “buena conducta” en palabras de la jefa del área educativa. Durante los encuentros se trabajó con diversas actividades de lectura y escritura a partir de distintos/as autores/as y géneros literarios. La modalidad solía repetirse: se leía un texto literario y luego se realizaban consignas de escritura en grupo o de forma individual. El trabajo en las UP. N° 15 y N°44 estuvo centrado en la enseñanza de poesía, mientras que en la UP. N°50 se trabajó también con cuentos cortos y fragmentos de novelas— posibilidad dada al ser un grupo más reducido y por lo tanto los tiempos de habla y escucha se multiplicaban, y existía la posibilidad de dejar material de lectura para la semana siguiente.

Para el trabajo con poesía se partió de preguntarles qué era la poesía, cómo estaba construida, si recordaban algún poema o poeta que les gustara. El siguiente encuentro estuvo destinado a romper con la idea que se tiene de poesía (generalmente asociada a la poesía tradicional, que habla de los grandes temas como el amor, la muerte, el dolor; construida con estructuras fija, etc.). Luego presentamos poesías de distintos subgéneros y autores/as representantes de distintos países y movimientos: poesía en prosa, poesía amorosa tradicional, verso libre, poesía de vanguardia, poesía breve, haikus, poesía de denuncia social o política, poesía visual etc. Los/as participantes acercaban a los encuentros textos que habían escrito con anterioridad para compartir con el grupo, textos que habían enviado a concursos literarios como el Concurso Literario Concepción Arenal Ponte, organizado por el Ministerio de Justicia y DD.HH y el SPB todos los años, así como libros que tenían en sus celdas, o materiales con los que habían trabajado en la escuela. También en diversas oportunidades trajeron una guitarra y cantamos canciones o se hicieron recitados, en el marco de identificar las diferencias entre poesía y canción y la posibilidad de mutar de un género a otro.

Dada la proximidad de las unidades y del contacto entre ellas a través de la

figura de la tallerista, surgió la idea de hacer *fanzines* que pudieran ser puestos en circulación entre los grupos participantes del programa. Esta práctica volcada a la materialidad del objeto (Chartier, 1997, 1999) permitió desandar ciertos conceptos históricamente arraigados, tales como “autor” en tanto figura consagrada, “libro” como aquel soporte único legitimado de circulación, “lector”, “lectura”, “literatura”. Previamente fueron llevados algunos modelos de *fanzines* con el objetivo de continuar reflexionando sobre el objeto y también para que sirvan de “modelos”. Luego de algunas dudas y temores iniciales nos lanzamos a fabricar los *fanzines*. El soporte fue elaborado previamente, ya que al interior de las unidades se dificulta el trabajo con elementos cortantes, y también hubiera tomado mucho tiempo de la clase—los tiempos apremian. El resultado fue muy gratificante: casi todos/as los/as participantes hicieron su *fanzine*, escrito a mano y en algunos casos en “collage” alternando con poesías de ellos/as que les habíamos llevado tipeadas e impresas; algunos/as incorporaron dibujos, frases, refranes y/o versos de canciones. Una vez elaborados, los *fanzines* fueron fotocopiados con la intención de que cada uno/a se quedara con el original y contara con unas copias para regalar a sus allegados/as: otras copias circularon por las otras dos unidades. En suma, la actividad desarrollada resultó placentera, pero no por ello menos desafiante. En conclusión, si bien consideramos que el programa tuvo algunas limitaciones tanto inherentes a él como propias del contexto donde se desarrolla, consideramos que fue una instancia altamente provechosa para poner al ruedo estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura, enmarcadas en un contexto de educación no formal, el cual permite “abrir el juego” a actividades y proyectos que incentiven la producción del conjunto de los/as participantes. Para finalizar, no queremos dejar de mencionar que en todas las unidades donde trabajamos se generaron intercambios muy valiosos pero por motivos de espacio no podemos detenernos en cada una de las experiencias.

Programa Pabellones Literarios para la Libertad

El Programa Pabellones Literarios para la Libertad (Resol. Min. N°519/21) (en adelante “Pabellones Literarios”) comienza oficialmente en el 2020. El programa se crea por iniciativa del Juez Roberto Conti quien lo idea y lleva adelante en el 2018 en la Unidad 40 de Lomas de Zamora, en el pabellón de población N° 7. Para su realización interviene el Ministerio de Justicia y DDHH de la PBA, la Capellanía⁸ General y el Departamento de Cultura del SPB. Para su concreción las personas alojadas en el pabellón deben firmar un Acta de acuerdo, contar con una Biblioteca y asistir a un Taller Literario. Actualmente participan de “Pabellones Literarios” más de 5000 detenidos/as y se crearon 90 pabellones en diferentes UP de la PBA.

En la Fundamentación del programa se expresa:

La lectura frecuente contribuye en el desarrollo del vocabulario, la adqui-

sición de conocimientos y la orientación en la escritura. Al mismo tiempo, promueve el reconocimiento de palabras escritas y al desarrollo del esquema narrativo, el cual facilita la comprensión y producción de relatos expresivos. Esto proporciona al participante la oportunidad de descubrir y explorar nuevos mundos. Y de compartir esos conocimientos entre sus pares, familiares, allegados y amigos. También la lectura logra una mejora en el dialecto, lo que permite descubrir un nuevo comienzo, desde lo interno hacia lo externo, materializándose en el trato con sus pares de manera respetuosa y adecuada, y generando una mejor armonía con el Personal Penitenciario con quienes conviven a diario. (Proyecto Pabellones Literarios para la Libertad, 2022, p. 2)⁹

Asimismo, en otro documento proporcionado a los/as talleristas durante una Capacitación dictada el 11 de julio de 2022 se informa que los objetivos del programa son:

- Erradicación de todas las formas de violencia dentro del pabellón.
- Generar un intercambio transversal que involucre a la sociedad en la realidad carcelaria.
- Estimular la lectoescritura, lecto-comprensión y el interés por la literatura.
- Fortalecer la expresión de sentimientos, vivencias y pensamientos.
- Acompañar toda iniciativa cultural que surja.

Para poder participar del programa los/as talleristas deben cumplimentar cuatro instancias “informativas y formativas”. En principio, completar un Formulario en el cual se preguntan datos personales—si han ingresado a alguna cárcel anteriormente, entre otras. En segundo lugar, ellos/as deben participar de una Capacitación que consta de dos partes: la primera es una charla introductoria e informativa sobre el programa donde se evacúan distintas dudas y se informan cuestiones básicas respecto al funcionamiento de las UP y cómo han de desenvolverse en las mismas. La segunda parte consta de una charla-taller con una docente del área de Lengua y Literatura donde se presentan cuestiones básicas de la disciplina y se proponen ideas sobre cómo llevar adelante los talleres. En nuestro caso, esta capacitación tuvo lugar en la Jefatura del SPB de La Plata, donde además de dichas actividades conocimos a algunas autoridades del programa. En tercer lugar, los/as talleristas deben observar un taller que se esté dictando en ese momento, pudiendo escoger en modalidad virtual o presencial – privilegiando siempre si la UP donde dictarán el taller se desarrolla en una u otra modalidad. En nuestro caso, las observaciones fueron realizadas en ambas modalidades: en la UP N°19 de Saavedra de forma virtual y en la UP N°9 de La Plata de forma presencial. Por último, los/as talleristas son entrevistados de forma individual por algún/a coordinador/a del programa. En nuestro caso la entrevista fue desarrollada de forma virtual el día 8 de agosto de 2022 por una agente penitenciaria perteneciente a la Capellanía General - Equipo

de Admisión y Acompañamiento de los/as talleristas.

Alcances y limitaciones

En primer lugar, recuperamos la noción de “talleristas voluntarios”, lo cual implica que las personas “voluntarias” no cobran un salario por su tarea. Si bien ello está en alguna manera implícito en la noción de “voluntario”, tampoco sus viáticos son cubiertos en ninguna forma: los/as voluntarios/as – generalmente jóvenes – pagan su boleto de colectivo o nafta, compran los materiales que llevarán a las UP (hojas, lápices, lapiceras, fotocopias, etc.). Asimismo, retomando las “tres partes” del programa para que este pueda realizarse—recordemos: Acta de compromiso, Biblioteca dentro del pabellón, Taller Literario—los volúmenes que conformarán esa biblioteca no son otorgados por el SPB o el Ministerio de Justicia y DD.HH, sino que los/as mismos/as “talleristas voluntarios/as” han de proporcionarlos, buscar ellos/as mismos/as donaciones, encargarse de su transporte e ingreso a las UP.

Por otro lado, los/as talleristas no son personas necesariamente vinculadas a la literatura ni a la docencia. En este sentido, se desdibuja la tarea y el trabajo docente y los conocimientos propios de la disciplina Lengua y Literatura, presuponiendo que cualquier persona que “lea literatura” y que “le guste” puede “enseñarla”, abonando así a la desproblematización del concepto de enseñanza como ya explicamos con Cuesta (2019). También creemos que ello abona a una “propuesta educativa precaria” (Pasin y Suárez, 2012, p.266) —término empleado por las autoras para describir el tipo de educación impartida en contextos de encierro en tanto “el derecho a la educación se hace operativo a través de prácticas irregulares y discontinuas que devalúan la calidad educativa y las posibilidades concretas para el aprendizaje” (Pasin y Suárez, 2012, p.265).

Ahora bien, respecto a los alcances, el último informe del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) informa que de 46.437 personas alojadas bajo la órbita del SPB, sólo 2.496 participaron de un programa de educación no formal (SNEEP, 2021, p.9). Toma impulso entonces la idea de que el programa es una puerta de entrada para muchas personas detenidas para realizar actividades ligadas a la educación, al ocio, al esparcimiento. Al mismo tiempo, el hecho de que toda persona “voluntaria” luego de pasar por una capacitación, una entrevista y una observación pueda participar es en cierto punto favorable, en tanto hace más porosos los muros de la prisión. Quizás es la manera de lograr “entrar” a una institución de por sí hermética, cerrada o, como apunta Caimari, “un lugar oculto, por definición invisible a los ojos sociales” (2012, p.16) donde muchas veces el ingreso para los/as docentes y talleristas se da únicamente a través de proyectos de extensión e investigación universitaria o tomando horas en los actos públicos una vez alcanzado un puntaje alto. También nos resulta prudente que en esas tres etapas de “ingreso” al programa los/as talleristas deban realizar observaciones, ya que no se está dejando a

los talleristas a su merced sino que se los/as introduce y acompaña. En este mismo sentido, los talleres son desarrollados en pareja pedagógica o en grupos de talleristas para asegurar tanto el acompañamiento como la continuidad de los talleres.

Experiencia en la Unidad Penitenciaria N°9

Durante el año 2022 dictamos junto a Nicolás y Bianca el Taller Literario en la UP N° 9 de La Plata con un grupo de jóvenes-adultos alojados en el pabellón 10. En dicha unidad el programa “Pabellones Literarios” se desarrolla en el pabellón 18 –donde anteriormente realizamos la observación y que es un pabellón de trabajadores que posee un régimen amplio– y en el pabellón 10 de jóvenes-adultos. La diferencia sustancial consiste en que el 18 es un pabellón literario en los términos que establece el programa– tiene una biblioteca, tienen dos horas de lectura pautadas por día, realizan ejercicios de escritura, asiste el conjunto de la población alojada en el mismo al taller literario dictado por Camila y Sebastián, y también, los participantes han creado un blog en el cual suben las producciones realizadas por el colectivo “Mentes Libres”, como se autodenominaron.

La dinámica del taller literario desarrollado con el grupo de jóvenes del pabellón 10 es distinta. El mismo se dicta en el espacio de la Biblioteca Popular y forma parte de los cursos ofertados por el Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (PIATJA)¹⁰ junto con electricidad, alfabetización, diseño gráfico, arbitraje, rugby, boxeo, entre otros, ya que la oferta varía a lo largo del tiempo. Los encuentros son semanales y poseen una duración de dos horas. Al taller asisten entre doce y quince jóvenes. Con el correr de los encuentros, algunos dejaron de asistir por desinterés, por haber sido cambiados de pabellón o por motivos de traslado a otras unidades; al mismo tiempo, otros jóvenes se incorporaron, manteniendo así la misma cantidad de participantes. Entre ellos, ocho jóvenes sostuvieron la asistencia de manera estable todo el año. La dinámica del taller no varía sustancialmente de la empleada en el programa “Mediadores”: consiste en leer textos pertenecientes a algún género literario específico (trabajamos principalmente con poesía y narrativa breve); una vez finalizada la lectura los/as docentes talleristas realizamos preguntas disparadoras con el objetivo de generar un momento de debate e intercambio oral. A continuación, proponemos alguna consigna de producción de escritura que se derive del texto leído previamente, la cual puede ser resuelta de forma individual, en parejas o en grupos, siempre con el acompañamiento de los/as docentes talleristas. Finalmente se leen y comentan las producciones.

Los jóvenes-adultos que asisten al taller tienen entre 18 y 23 años y son provenientes del conurbano bonaerense. De ellos, tres asisten al CENS N°471 (dos a primer año, al mismo curso donde se realizan las observaciones participantes, y uno a segundo año), otros dos asisten a la EEPA N°731, a cuarto y sexto grado. El

resto no se encuentra escolarizado. Por otro lado, varios jóvenes asisten a un taller de alfabetización por presentar “problemas de lectoescritura” en palabras de las psicólogas del PIATJA. Los jóvenes que se encuentran en proceso de alfabetización participan de distintas formas: a veces sólo del intercambio oral, en otras oportunidades mediante “escritura delegada”, esto es, le dictan a algún compañero o tallerista la respuesta a la consigna o bien a la inversa: los compañeros o talleristas ayudan con el dictado de las letras que conforman las palabras y los jóvenes escriben. En diversas oportunidades se les consultó por qué no asistían a la escuela; las respuestas fueron diversas: por falta de cupo, de documentación (analítico, certificado de estudio), porque ingresaron hace poco a la Unidad, ausencia de interés o problemas con otros presos. Una de las psicólogas del Programa nos comentó que los jóvenes “están enganchados con el taller, asisten porque les gusta, porque si no dejan los cursos” (Conversación personal en su oficina 16/09/2022). A partir de allí nos preguntamos qué motivaba a los jóvenes – sobre todo a aquellos que no asistían a la escuela por desinterés – a asistir al taller en detrimento de otros cursos y talleres ofertados por el PIATJA, entendiendo que lo propiamente “escolar” no se desdibuja del todo, puesto que hay una función educativa, una propuesta de enseñanza y unos contenidos que también se dictan en espacios curriculares oficiales. Cuando consultamos a los jóvenes, estos señalaron que el taller “es entretenido” (Ariel); “yo para la escritura soy bueno” (Ismael) “para aprender algo nuevo” (Claudio); “yo te soy sincero, dijeron ‘hay un curso literario ¿se quieren anotar?’ ‘Sí, yo me anoto’” (Tadeo); “aprovecho a salir, abrir la cabeza, aprender a leer y escribir” (David); “yo para tener más conocimientos, más vocabulario” (Kevin); “Los vemos a ustedes que vienen de la calle y nos cuentan otras cosas, nos enseñan otras cosas” (Lisandro). (Conversaciones agosto-diciembre 2022)¹¹.

A partir de estudiar la dinámica de talleres extracurriculares desarrollados en diferentes escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires, Sebastián Fuentes (2014) señaló que los talleres son entendidos como espacios que pueden realizar ajustes en el vínculo entre la escuela y los jóvenes. Por un lado, existen aquellos talleres que les permiten a los estudiantes “con dificultades” o que, todavía, no alcanzaron el “ritmo escolar”, adaptarse mejor y adquirir competencias y saberes. Por otro lado, existen otros talleres que buscan fortalecer la expresión artística, lo “estético”, que habilita que los jóvenes cuenten con otro tipo de prácticas escolares, producción de saberes y relación con el conocimiento. En el caso analizado, si bien el taller no depende de la escuela, estaría cumpliendo ambas funciones: los jóvenes adquieren nuevos conocimientos, realizan actividades de lectura y escritura, realizan actividades de tipo creativas, estéticas, lúdicas y al mismo tiempo. Como talleristas reforzamos la pregunta por las trayectorias escolares de los jóvenes y buscamos generar en los participantes conciencia respecto a la importancia de la escolarización formal:

Si las clases y las disciplinas obligatorias no llegaron a incidir en los estudiantes, a gustarles o a interiorizar la relevancia de la experiencia escolar, los talleres vienen a suplir y completar esa misión inacabada del currículum obligatorio, de su temporalidad, su relación pedagógica y su relación con los saberes. (Fuentes, 2014, p.9)

Esta idea cobra relevancia en nuestro caso de estudio en dos variables. Por un lado, aquellos estudiantes que participan de ambos espacios educativos, en el taller refuerzan las prácticas de lectura y escritura y realizan un mayor número de actividades asociadas a lo creativo, lo lúdico, lo estético. Por otro lado, aquellos jóvenes que no asisten a la escuela pero sí al taller literario logran adquirir conocimientos propios de la disciplina escolar Lengua y Literatura, ya que como mencionamos anteriormente estos se encuentran arraigados en la misma, independientemente de su modalidad formal o no formal, intramuros o extramuros (Morini, 2021a).

Por otra parte, consideramos que en el taller literario se despliegan “estrategias de personalización de los vínculos” (Nobile, 2013) en tanto hay una dedicación y seguimiento personalizados por parte de los talleristas, una atención a la dimensión subjetiva de los estudiantes, una relación cercana y de respeto mutuo. Los jóvenes suelen agradecer el “compromiso” y la “voluntad” de los/as talleristas al tiempo que descansan sobre ellos vicisitudes de la vida cotidiana. Asimismo, en varios encuentros los jóvenes afirmaron que en el taller construyeron vínculos de confianza y respeto entre pares. Por ejemplo, a raíz de que los/as talleristas señalamos que muchas veces en las consignas de producción de escritura poética se pone en juego la intimidad y la subjetividad puesto que remiten a sus sentimientos, experiencias de vida, etc., Lisandro señaló que en el taller aprendieron “a escuchar al otro, con respeto”; Kevin complementó la idea apuntando que “generamos confianza” y Tadeo remató “más sabiendo que estamos en una cárcel y hay muy pocos lugares donde se puede hablar así” (Diario de campo. 2 de diciembre 2022).

A modo de cierre

A lo largo del trabajo hemos descripto los alcances y limitaciones de dos proyectos “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) que tienen como eje a la literatura y, para ello, hemos recuperado dos casos específicos donde se desarrollaron.

Nuevamente, coincidimos con Pasin y Suárez en que en ambos subyace un carácter de lo “contingente”. A grandes rasgos, en el programa “Mediadores” los talleres constaban de unos pocos encuentros y, más aún, el programa duró unos años y con la llegada del nuevo gobierno se disolvió. En el caso del programa “Pabellones Literarios”, el dictado del taller literario depende de personas de la comunidad que se ofrecen y que asisten voluntariamente. En ambos programas no hay un plan de trabajo, un cronograma, unos contenidos y materiales pensados y definidos de

antemano, sino que estos se van generando con el correr de los encuentros. No estamos aquí desvalorizando la espontaneidad, sino más bien llamando la atención sobre unos objetivos poco claros. En palabras de las autoras:

La naturaleza de estos valorables aportes no deja de constituir un “tratamiento” basado en espacios educativos contingentes, no programados ni definidos por una política penal juvenil que privilegie la formación en determinadas competencias u otro tipo de sustento técnico. Simplemente es “lo que hay”, “para algunos” y “mientras dure”. (Pasin y Suarez, 2012, pp. 275-276).

A su vez, ello amerita que en muchas oportunidades sean los agentes penitenciarios los encargados de “seleccionar” a los/as participantes, generando así que la asistencia a estos talleres/encuentros/capacitaciones se convierta en un “beneficio” – como era el caso del programa “Mediadores” donde los/as participantes siempre eran aquellos/as “recomendados/as” por gozar de buena conducta.

No obstante, si atendemos también a nuestras experiencias previas en terreno (Morini, 2019, 2021b, 2022), entendemos que estos espacios son valorados muy positivamente y consideramos que pueden llegar a ser iniciativas potentes, provechosas y duraderas o, al menos, iniciativas que le “ganen” un tiempo y un espacio a la cárcel y sus lógicas punitivistas. En principio, en ellos se suspenden dos mecanismos centrales de control y disciplinamiento: la asistencia y la evaluación, al tiempo que se generan otro tipo de vínculos entre los/as participantes, donde prima la escucha, el acompañamiento, el respeto, en suma, lo humano. Asimismo, en el caso del programa “Pabellones Literarios” el taller literario también resultó ser un modo de re-vincular a muchos jóvenes con la educación formal.

Para finalizar, queremos hacer una última reflexión y dejar sentado un interrogante: ¿por qué la literatura?, ¿qué propiedades tendría la literatura entre otras formas del arte y entre otros discursos sociales (Angenot, 2010) que generan una profusión de talleres, programas y proyectos al interior de las instituciones de reclusión?

Vamos a ensayar una respuesta: no queremos dejar de mencionar que no coincidimos plenamente con ciertos “eslóganes propios de los discursos educacionales” –concepto introducido por Fonseca de Carvalho (2001) y recuperado por Mariano Dubin (2019) para pensar las orientaciones que hoy en día permean la enseñanza de la literatura. Un eslogan educacional es definido como “un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa (Fonseca de Carvalho, 2001: 96)” (Dubin, 2019, p. 38). Destacamos que si bien el estudio de Fonseca de Carvalho estudia los eslóganes del constructivismo en Brasil, Dubin amplía esta noción para pensar los efectos que poseen estos eslóganes educacionales en Argentina, provenientes de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país, esto es, la

perspectiva psicogenética y la perspectiva sociocultural. Así, Dubin advierte sobre la creación de una retórica que impacta en sus destinatarios/as principalmente porque actúa en forma persuasiva. Este efecto persuasivo es inherente al tipo de discurso que encarna un *eslogan* dado que “el recurso de los eslóganes siempre representa una simplificación extrema de las ideas o de las teorías que los originaron, puesto que ‘presentan apenas un fragmento, aunque representativo, de una construcción teórica mucho más amplia y compleja’ (Fonseca de Carvalho, 2001, p. 97)” (Dubin, 2019, p.39). De esta manera, Dubin expone que:

(...) los eslóganes sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores ofician a modo de doctrina cuyos efectos persuasivos no admiten problematizaciones o discusiones de quienes se piensan como sus receptores, sino reafirmaciones axiomáticas: “la literatura hace bien”, “la literatura mejora a las personas”, “la literatura hace una persona más reflexiva”, porque, “la literatura es el ingreso a la cultura”, entre otras expresiones similares. (Dubin, 2019, pp. 41-42)

Entonces, suspendiendo y alejándonos de ciertos *eslóganes* hartos escuchados como la literatura “cura”, “salva”, “libera”, “emancipa”, “construye subjetividades”, “nos convierte en ciudadanos de la cultura escrita”, “permite la entrada a otros mundos posibles”, entre otros, igualmente nos permitimos pensar que, en los casos analizados, el encuentro con la literatura supone un trabajo que tiene en cuenta el derecho a la educación, a la comunicación, al ocio y al esparcimiento. Así, los espacios educativos donde se lee y escribe literatura pueden ser perfilados como un lugar donde se puede decir y se tiene a quien escuche, donde se puede escribir y se tiene a quien lea y, en este sentido, proponen relaciones distintas a las que predominan en el resto de los espacios carcelarios signadas por la violencia, la vulnerabilidad y el abandono.

Notas

Profesora y Licenciada en Letras, Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) con lugar de trabajo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina (FLACSO). Investigadora en temas de didáctica de la lengua y la literatura, contextos de encierro punitivo y juventudes. Es docente de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED) y miembro del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárcel (GESEC). Correo electrónico: lmorini@flacso.org.ar

² Ezpeleta y Rockwell (1983) señalan que los saberes pedagógicos enuncian a la escuela “desde arriba”, ubicando al docente en un lugar subalterno, técnico y reproductor. Desde esta perspectiva, la escuela y la cárcel estarían definidas de antemano.

³ En los últimos años se vienen desarrollando diferentes programas y acciones desde el Estado con el objetivo de promocionar la lectura. Creemos que la implementación de estos

programas no es azarosa sino que forma parte de una política educativa. En contextos de encierro, como antecedente de estos programas, podemos mencionar el Proyecto Bibliotecas Abiertas. Para una mayor profundidad en el tema ver Bombini, Gustavo (2008). “La lectura como política educativa” en Perspectivas en torno a la lectura *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008 no. 46 p. 19-35.

⁴ Fuente: https://www.gba.gob.ar/ciencia/acciones/mediadores_del_conocimiento

⁵ En el libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* Michéle Petit (1999) desarrolla la idea de *mediación* y el papel de los *mediadores* a partir de un análisis de entrevistas realizadas a jóvenes que frecuentan bibliotecas municipales en Francia. A lo largo de todo el texto destaca que son jóvenes “pobres”, “marginales”, de familias migrantes. Al respecto señala, “Cuando un joven proviene de un medio donde predomina el miedo al libro, el mediador puede autorizar, legitimar, un deseo mal afinado de leer o aprender, e incluso revelarlo. Y otros mediadores podrán acompañar enseguida al lector, en diferentes momentos de su recorrido.” (pp. 154-155). Continúa, “Este mediador es a menudo un maestro, un bibliotecario, un documentalista, o a veces un librero, un prefecto, un trabajador social o un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien se topa uno” (p. 155). Petit (1999) señala que esa mediación es posible debido al “amor” (p. 159), la “pasión” (p. 159; p.164), el “deseo” (p. 159; p. 164), la “curiosidad” (p. 164) que los mediadores de lectura sienten por la literatura y logran transmitir el saber a los jóvenes.

⁶ Bombini (1989) señala “pensemos específicamente en la figura del profesor, que funciona como un mediador de lectura en relación a sus alumnos” (p.44); también sostiene “(...) por otro lado, ‘lector’ empírico, inmediato, aquel a quien el profesor, como mediador del saber sobre la literatura, dirige su enseñanza: el sujeto final del proceso de enseñanza-aprendizaje, al decir de los pedagogos” (Bombini, 1989, p.18). Recientemente, en el libro *La literatura entre la enseñanza y la mediación* (2017) el autor profundiza en la temática. Entonces, relevamos que es un concepto que permea las orientaciones pedagógicas y didácticas hace alrededor de treinta años.

⁷ Dubin (2019) argumenta que en la producción de Bombini se presentan cuatro conceptos que estructuran gran parte de la producción sobre la enseñanza de la literatura contemporánea: *literatura*, *canon literario*, *lectura* y *teoría literaria* que, “se fijan en sus usos unos sentidos de larga duración en cuanto proponen pensar a la literatura como “construcción de subjetividades”, al canon literario como la tradición literaria prestigiada por el humanismo europeo, a la lectura en tanto un lector abstracto y universal, y a la teoría literaria -a un recorte relacionado con apropiaciones realizadas particularmente de la narratología francesa y/o del postestructuralismo francés- como el saber base de la didáctica de la literatura. (p.32).

⁸ Por motivos de espacio y a los fines del presente artículo no profundizaremos en el vínculo con la Capellanía del SPB, pero sí adelantamos que Lombraña et al., (2020) estudian cómo en las cárceles de la PBA existen diversas propuestas ligadas al deporte, la educación, el trabajo y, sobretodo, la religión desarrolladas por parte de actores estatales y no estatales que reproducen prácticas y discursos ligados al diseño y control de propuestas de *tratamiento* orientadas a la *resocialización* de las personas privadas de su libertad. Creemos que este programa también puede ser estudiado a la luz de dicha perspectiva.

⁹ Documento proporcionado a los/as talleristas voluntarios/as del Programa.

¹⁰ En el 2009 el SPB crea el Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos (PIATJA) (Resol.4864/09). Este funciona en nueve UP de la PBA y enuncia que alcanza a aproximadamente 2500 jóvenes. La denominación “jóvenes-adultos” refiere a una categoría jurídica, por tanto, el PIATJA expresa que deben separarse aquellos jóvenes de los adultos mayores, con el objetivo de brindarles un tratamiento especial para su inclusión ciudadana, en procura de disminuir la posibilidad de reincidencia. El Programa se encuentra estructurado en tres etapas: Admisión, Tratamiento y Proyecto Ciudadano para la Inclusión Social que los jóvenes detenidos transitan de acuerdo con sus procesos personales. Para ingresar al mismo se requiere expresa voluntad de la persona privada de libertad que, mediante la firma de un acta de acuerdo se compromete a respetar las propuestas del mismo, una de ellas es la asistencia a la escuela primaria o secundaria y a diferentes cursos ofertados en las unidades penitenciarias.

¹¹ Los nombres de los jóvenes han sido modificados con el objetivo de mantener su anonimato.

Referencias bibliográficas

Acin, A. (2021). La educación universitaria en prisiones en pandemia: Singularidades del Programa Universitario en la Cárcel (FFyHH-UNC), *Revista IRICE*, (40), pp. 253-281.

Adur, L.; Woinilowicz, M. E. y De Mello, L. (2016). Narrar es como jugar al póker. Reflexiones sobre autoría, lectura, ficción y valor literario desde el Taller de Narrativa de Devoto. *Espacios de Crítica y Producción*, 52, pp. 111-112.

Alvarado, M.; Bombini, G.; Feldman y D. Istvan (2012). *El nuevo escriturón*. El Hacedor.

Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Bombini, G. (2008). “La lectura como política educativa” en *Perspectivas en torno a la lectura Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 19-35.

Bombini, G. [1989] (2005). *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. El Lugar.

Broide, M. y Herrera, P. (2013). *Bibliotecas abiertas en contextos de encierro. Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, 9. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]

Bustelo, C. (2020). Decidir el lenguaje. Estrategias de subjetivación y supervivencia colectiva a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(15).

Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente, crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI

Charaf, S. (2019). “Contenga su intriga, lector”: la ruptura de expectativas en textos producidos en la cárcel. Ponencia presentada en el *X Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*.

- Charaf, S y García, Y. (2020). Un lápiz sin punta, ¿no puede escribir? Un abordaje de experiencias de talleres de lectoescritura en contexto de encierro adolescente. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Chartier, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. Universidad Iberoamericana.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM EDITA y Miño y Dávila Editores.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros Del Zorzal.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa. *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Fernández, M. G. (2014). *Hurtar la palabra poética: escritura, adolescencia y contextos de encierro* / Mirta Gloria Fernández; dirección de colección a cargo de Gustavo Bombini - 1a ed., El Hacedor.
- Fernández, M. G. (2006). ¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social. Biblos.
- Frugoni, S. (2018, diciembre). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 4; (7), pp. 114-126.
- Frugoni, S. (2020). El hilo de Beto. Trayectorias de escritura en una cárcel del conurbano bonaerense. *Actas del Primer Simposio Literatura y Conurbanos*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://www.aacademica.org/martin.alejandro.biaggini/51>
- Fuentes, S. (2014). El ajuste al régimen escolar y la escuela como centro cultural: otros sentidos de la experiencia escolar. En Tiramonti, G. (Comp.) *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar*. Flacso Argentina, pp.6-13
- Gerbudo, A. y Tosti, I. (eds). (2017). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Gessaghi, V. (2014). Los talleres y la redefinición del vínculo docente alumno”. En Tiramonti, G. (Comp.) *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares, otro sentido de la experiencia escolar*. Flacso Argentina, pp. 14-20.
- Grupo Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena Editores
- Ichaso, I. (2020). Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto. En Parchuc, J.P [et al.] *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Lombráña, A. N.; Ojeda, N. S.; Di Próspero, C. E. y Pepe, M. B. (2020). Entre la redención y la ruta de la inclusión. Intervenciones tratamentales de actores no estatales en cárceles

bonaerenses. CS, (32), pp. 131-161.

Massarella, M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: el caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata].

Mercado, M. E. (2017). Ponencia presentada en el *1er Encuentro Internacional de Tesis-tas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos* (EITICE). 10 y 11 de noviembre de 2017, Centro Cultural Universitario de la ciudad de Tandil.

Morini, L. (2022). Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (32), pp. 31-44.

Morini, L. (2021a). Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020). [tesis de licenciatura, Nacional de La Plata] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2159/te.2159.pdf>

Morini, L. (2021b). ¡Acá no hay maricones! Experiencia de lectura y escritura en el Centro Cerrado Almafuerde. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5, (2) pp 1-10.

Morini, L. (2019). La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores. *Revista Alquimia Educativa*, 1, (6), pp. 22- 39.

Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 14 (6), pp. 68-80.

Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel, *Educação Unisinos*, núm. 25.

Parchuc, J.P. (2020). Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel. *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Parchuc, J.P [et al.] Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Parchuc, J. P. (2013). Escribir en la cárcel: marcos, acciones, políticas. *Boletín de la Biblioteca del Congreso Nacional*, 128, pp. 67-81.

Pasin, J. y Suárez, A. (2012). Educación, talleres y trabajo: entre lo discontinuo, lo precario y lo escaso. En *Sujetos de castigo. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Editorial Homo Sapiens, pp. 263-279.

Peralta, L. (2001). Escuela y escritura, una dupla problemática. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, N° 1, septiembre, El Hacedor, pp. 112-117

Pérez, C. (2020). *¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros*. [tesis doctoral, Universidad Nacional de San Martín]

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Rodari, G. (1997). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihue

Rodríguez Alzueta, E. et al. (2018). *Cuestiones Criminales*, núm. 2: Cárcel y escritura. En línea: <http://www.lesyc.com/sumariocc2>

Roldán, N. y Rodríguez Alzueta, E. (2018). *Cuestiones Criminales*, 1 (2), 2018.

Salvini, G. (2006). Prácticas de lectura y escritura en situaciones de encierro. Trabajo presentado para la materia Taller de tesina en la Licenciatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de San Martín.

Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2021) Informe Ejecutivo. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/10/sneepbuenosaires2021_2.pdf

Vaca Uribe, J. (2020). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. *El Toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Número 20/21, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Vernier, Y. D. (2019). Faltan las presas. Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona. *Revista Alquimia Educativa*. N° 6. V.I. pp. 125-147.

Vilchez, M. (2021). Las escrituras de los no aptos. Juventud y literatura del encierro. *Prácticas docentes en juego*, 01, pp.91-102.

Wilson, P. (2019). Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de libertad. Aportes para la democratización de la cultura”. Ponencia presentada en la 1ª Jornada Interuniversitaria de Intervenciones Pedagógicas, Vulnerabilidad Socio-Penal, Encierro Punitivo y Derechos Humanos, organizada por El Diploma Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro de la EH-UNSAM, la Especialización en Criminología de la Universidad Nacional de Quilmes y la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús. 2019.

Zapata, N. (2023) El derecho a la universidad en la cárcel. Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPYCS-UNL. (Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149008>

Pedagogía y discurso empresarial: análisis socio-político de la formación de directoras y directores de escuelas

Pedagogy and Managerial Discourse: A Socio-political analysis of the Training Policies of School Managers

Lucia Beltramo¹

Cesar Mauricio Kasprzyk²

Resumen

El presente artículo deriva de trabajos de investigación en curso realizados en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, en los cuales desde diferentes enfoques teóricos metodológicos investigamos acerca de la educación secundaria, políticas, prácticas de inclusión educativa y dirección escolar. En esta oportunidad presentamos un estado del arte acerca de las políticas educativas de los últimos 30 años, para luego hacer foco en el análisis de una política de formación de directoras y directores de escuelas aprobada en el seno del Consejo Federal de Educación a través de la resolución N° 338/18 en el año 2018. Se sostiene el supuesto de que la política de formación de equipos directivos se fundamenta en una visión distinta a las políticas de reformas escolares que se empezaron a implementar desde el año 2006. De esta forma, se asocia la dirección escolar con el enfoque del *management*; esto implica liderar equipos de trabajo, a la vez que se espera que los directivos orienten procesos de cambio y mejora escolar. Sostenemos que se presenta una forma encubierta de privatización en la educación pública, ya que la formación y modos de concebir la gestión escolar se sustenta teóricamente en el ámbito empresarial.

Palabras clave: políticas de formación; dirección escolar; liderazgo; privatización en la educación

Summary

This article derives from ongoing research work carried out within the framework of the Doctorate in Educational Sciences, in which, from different theoretical and methodological approaches, we have investigated secondary education, policies, practices of educational inclusion and school management. In this opportunity we present a state of the art about the educational policies of the last 30 years, to then focus on the analysis of a training policy for directors and directors of schools approved within the Federal Council of Education through the resolution No. 338/18 in the year 2018. The assumption is maintained that the management team training policy is based on a different vision than the school reform policies that began to be implemented in 2006. In this way, associates school management with the management approach, this implies leading work teams, while managers are expected to guide processes of change and school improvement. We maintain that there is a covert form of privatization in public education, since the training and ways of conceiving school management are theoretically based on the business environment.

Keywords: Training Policies; School management; Leadership; Privatization in Education

Fecha de recepción: 03/05/2022
Fecha de evaluación: 15/06/2022
Fecha de evaluación: 15/06/2023
Fecha de aceptación: 21/02/2023

Introducción

El presente artículo deriva de los trabajos de investigación en curso, realizados en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación³ y en los cuales, desde diferentes enfoques teórico-metodológicos, investigamos acerca de la educación secundaria, las políticas, las prácticas de inclusión educativa y la dirección escolar.

La escuela secundaria puede ser considerada como una construcción social y cultural que se encuentra en permanente cambio. Históricamente, como sostiene Asprella (2013), ha sido objeto de constantes redefiniciones, y los sentidos que se construyen permiten interpretar que se trata de un nivel educativo complejo que busca un objeto preciso y no lo halla tan fácilmente. En este sentido, Acosta (2020) sostiene en un estudio reciente que la construcción de la educación secundaria como objeto de estudio está muy vinculada a las políticas educativas en relación al nivel:

El argumento principal propone que la escuela secundaria ha sido conceptualizada como tema del campo educativo y como problema de la política educativa en forma simultánea... Estudiar la escuela secundaria no es otra cosa que estudiar el fenómeno histórico de la escolarización; en particular, el estudio de los ajustes institucionales frente a los procesos de expansión o lo que también se denomina *reformas* (p.23)

Así, se promueven reformas educativas que inician, en general, con la aprobación de una nueva normativa educativa y se constituyen, a su vez, en temas de investigación. "Los contenidos de cada ley deben ser leídos a la luz de los procesos sociales, políticos, culturales y económicos -históricos y actuales- del país correspondiente" (Saforcada, 2012, p. 20). Es en este sentido que, en el presente trabajo, recuperamos aspectos contextuales que permiten arrojar pistas para comprender la formulación de las políticas educativas en cada momento histórico. Si bien no pretendemos realizar una reconstrucción densa en términos historiográficos, se considera necesario recrear aspectos generales que permitan vislumbrar continuidades y rupturas en el campo de las políticas educativas para la educación secundaria. Para ello se propone un abordaje dinámico y crítico de las políticas. Como sostiene Saforcada (2012), las leyes no determinan lo que la educación es, pero permiten indagar en lo que algunos/as quieren que sea, cuáles son los marcos de disputas actuales e históricos y podríamos agregar, en este trabajo en particular, cuáles son los debates conceptuales en relación con la formación de equipos de dirección escolar.

A continuación presentamos un estado del arte acerca de las políticas educativas en tres momentos histórico-políticos diferentes de nuestro país y, en particular, describiremos y analizaremos una política de formación de directores y directoras de escuelas que fue sancionada en el 2018, durante el período de gobierno de la Alianza Cambiemos, por el Consejo Federal de Educación (resolución N° 338/18)⁴.

Políticas educativas en contexto: los últimos 30 años

Toda política pública implica una toma de posición del Estado frente a la realidad social. Cuando se analizan las políticas educativas se identifica en qué aspectos se decidió intervenir desde el Estado y en cuáles no. Como sostienen Oszlak y O'Donnell (1995), cada toma de posición del Estado frente a una problemática genera impactos que realimentan el proceso y lo llevan a nuevas situaciones, que a su vez generan nuevas políticas. En este sentido, las políticas gubernamentales constituyen un proceso donde se pueden reconocer diferentes momentos, por lo cual resulta significativo realizar un breve recorrido por las políticas educativas nacionales de los últimos 30 años para luego hacer foco en una política de formación docente continua reciente, fundamentada en un paradigma vinculado a las influencias del *management* y el liderazgo directivo.

En la década de 1990, las reformas impulsadas en el ámbito escolar se caracterizaron por llevar adelante cambios estructurales en los sistemas. En este marco, y en sintonía con la programática neoliberal, las redefiniciones en torno al papel del Estado, las políticas educativas y el debate pedagógico centraron su atención en torno a la calidad educativa, la eficiencia, la eficacia, la privatización –educación como servicio–, la evaluación del sistema educativo, la descentralización educativa (administrativa, pedagógica y económica) y la autonomía escolar (Feldfeber, 2009, Saforcada, 2012). Con la propagación de la doctrina neoliberal, según Angulo Rasco (1999), comienza lo que denomina “ciclo cualitativo”, un ciclo que organiza los discursos del poder alrededor de la idea de calidad de los sistemas educativos que, en Argentina, se condensó en el proceso denominado “Transformación educativa” y cuyo ícono fue la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993⁵. Dicho proceso puede sintetizarse en algunos puntos centrales: reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad; construcción de nuevos diseños curriculares a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación; institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación (función que se instauró en manos del Ministerio de Educación de la Nación, en tanto el Estado reservaba para sí el rol de control y evaluación); desarrollo de políticas compensatorias en pos de la equidad; y modernización de la gestión institucional a través de descentralizaciones en el nivel de las instituciones escolares y las administraciones ministeriales de las provincias (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004).

Es importante mencionar que estas transformaciones en el sistema educativo Argentino se inscriben en un contexto generalizado de políticas neoliberales en Latinoamérica y en el mundo. Así lo advertía Ball (2002) cuando afirmaba que asistíamos a nuevos modos de relación entre política, gobiernos y educación, cuyos signos

centrales eran el fortalecimiento de los vínculos entre escuela y mercado, el control de los contenidos curriculares, la evaluación y el desfinanciamiento de la educación a cargo del gobierno. Transformación, ajuste y control son categorías centrales de una década que cierra con una fuerte crisis económica y grandes sectores de la población empobrecidos.

El fin del siglo XX inaugura en América Latina

la profusión de gobiernos “cuestionadores” del neoliberalismo imperante... y dan lugar a un período de disputa hegemónica con el paradigma neoliberal, que adquiere contornos diversos según la peculiar conformación económica, social y política de cada espacio estatal nacional. Llamaremos a esta etapa “ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina” (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018, p.17).

En Argentina, el ciclo de los gobiernos que se enfrentan, en mayor o menor medida, al neoliberalismo se abre durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007). En un contexto de recuperación económica y reducción de la pobreza, las políticas educativas principales de la época se enfocaron en la contención de los efectos de las políticas neoliberales, creando nuevos marcos normativos para el sistema: “Así como en la década de los años '90 los programas de reforma neoliberal incluyeron un nuevo marco jurídico, en los años recientes también se sancionaron nuevas leyes de educación en un grupo importante de países” (Saforcada, 2012, p. 19).

En este sentido, destacamos las siguientes políticas aprobadas en el citado período de gobierno: Ley de Garantía del salario docente N° 25919 de 2004, Ley que establece 180 días de clase N° Ley 25.864 de 2004, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25053 de 2004, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 de 2005, Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 de 2005, Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 de 2006 y, por último, una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206, sancionada en 2006, la cual deroga la Ley de Educación Federal (LFE) y marca una ruptura con las políticas neoliberales y su concepción acerca de la educación:

El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la de 1993 (Feldfeber y Gluz, 2011, p. 347).

La LEN, en materia de responsabilidades y garantías del derecho a la educación, establece en su artículo 2° que “la educación y el conocimiento son considerados un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Entre otras cuestiones, extiende la obligatoriedad del sistema educativo, que había comenzado

a ampliarse con la sanción de la Ley Federal de Educación, hasta la finalización de la educación secundaria, incorporando nuevas demandas y expectativas a la escolarización. Se construyen así nuevas condiciones legales para garantizar el acceso a la secundaria a sectores sociales históricamente excluidos. En continuidad con lo planteado en la LFE, el Estado sostiene su lugar como agente de las políticas de evaluación del sistema educativo. Mediante la nueva ley educativa se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de la formación inicial y continua de docentes.

En este periodo, que denominamos “ciclo de impugnación del neoliberalismo” (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018), asistimos en nuestro país a un cambio en las preocupaciones educativas que fueron plasmadas en nuevas normativas y en donde se puede advertir cómo el Estado intenta recuperar un lugar preponderante. Sin embargo, es importante destacar que en este contexto convergen políticas de corte neoliberal con políticas de nuevo signo, tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Durante la presidencia de Cristina Fernández (2007-2015), las políticas educativas se orientaron a poner en marcha lo establecido por las nuevas normativas e hicieron foco en la atención al derecho a la educación. En este período de gobierno se aprobaron algunas políticas públicas, tales como la Asignación Universal por Hijo, que rige desde el 2009 y condiciona a los beneficiarios a la asistencia escolar y sanitaria de los niños/as y jóvenes, fomentando su permanencia en el sistema educativo; el Programa Conectar Igualdad para la democratización en el acceso al conocimiento de las y los jóvenes y docentes de escuelas públicas; y el Plan FinEs, que buscaba garantizar la terminalidad de los estudios obligatorios. Asimismo, se aprueba el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) I, II, III y IV, que promovió la inversión en la construcción de establecimientos escolares para la educación obligatoria, las becas estudiantiles, la puesta en práctica de cambios curriculares, la propuesta de nuevas figuras institucionales para educación secundaria (tutores y coordinadores de curso), y el desarrollo de programas de formación docente continua de carácter gratuito.

Esto reflejó la preocupación estatal por construir mayor inclusión educativa. Además, en este periodo, el Consejo Federal de Educación aprobó un conjunto de resoluciones que hacían foco en el nivel secundario en pos de generar diferentes estrategias de inclusión, dada la reciente obligatoriedad del nivel (resoluciones del CFE N° 79/09, 84/09, 88/09, 93/10, 103/10). Como plantea Rinesi (2016), lo interesante fue que tanto ese discurso como las prácticas de inclusión estuvieron acompañados por la idea de derecho a la educación. En suma, podríamos decir que las reformas educativas de los gobiernos de Kirchner y Fernández fueron en busca de la ampliación de derechos:

un significativo que se transformó en palabra clave del clima epocal y de la

agenda de política educativa en Argentina del primer quinquenio del siglo XXI fue «inclusión». Si bien este significativo connota en la mayoría de los países del mundo las políticas orientadas a atender la población en situación de discapacidad, en el caso argentino se orientó a describir las políticas y acciones destinadas a la incorporación de sectores populares históricamente relegados del ámbito educativo. Así, las ideas de inclusión educativa, responsabilidad estatal y derecho a la educación quedaron articuladas en el discurso pedagógico hilvanado por los gobiernos del kirchnerismo (Di Piero, 2021, p. 117).

Los cambios generados desde lo normativo generaron modificaciones, tensiones y desafíos en las prácticas de las directoras y directores del nivel secundario, complejizando su tarea cotidiana. Parte de esta complejidad se relaciona con la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de las/os estudiantes, las demandas de las familias, las desiguales condiciones de escolarización según sector y ámbito educativo, los escasos cambios en el formato escolar y la organización laboral de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para un determinado sector social.

El nivel secundario en nuestro país asiste a un proceso de democratización complejo, donde los avances en términos de cobertura del sistema y acceso al nivel secundario se relativizan al considerar otros indicadores para la plena inclusión educativa. Se registra un aumento paulatino de la matrícula del nivel secundario desde 1955, que continúa de forma ascendente. Sin embargo, son las tasas de asistencia, permanencia, egreso y aprendizajes donde se concentran las mayores preocupaciones:

Más allá de las numerosas transformaciones señaladas, de la reivindicación del valor del Estado como constructor de políticas públicas (Suasnábar, 2019) y de la ampliación del derecho a la educación, las tendencias internacionales hacia la descentralización, privatización y evaluación profundizadas en la Argentina de los años 90 se mantuvieron durante este periodo, tensionando la efectivización de dicho derecho (Di Piero, 2021, p. 120).

Las tendencias internacionales que menciona Di Piero (2021) se intensifican, en nuestro país, con la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), de signo político antagónico al gobierno anterior y que impulsa una nueva agenda educativa en el marco de la denominada “revolución educativa” (Feldfeber y Gluz, 2019). Asistimos, en este contexto, a una renovación de políticas neoliberales. Los sentidos propuestos en las políticas educativas en los doce años anteriores fueron tensionados y/ o silenciados: derecho, inclusión, igualdad y justicia social dejaron de ser el foco de las políticas; según Feldfeber y Gluz (2019), eso se expresó “en la reducción del financiamiento público a partir de importantes recortes presupuestarios en las áreas de Educación y de Ciencia y Tecnología, entre otros, que atentan contra la generación de condiciones

para garantizar el derecho a la educación” (p. 33).

La reducción del financiamiento público en el área de la educación se cristalizó en el “recorte” de programas de inclusión socioeducativa creados durante los gobiernos anteriores (como Conectar Igualdad, Orquestas Escolares, Centro de Actividades Juveniles, Centro de Actividades Infantiles, Plan de Mejora Institucional, entre otros). Lo descrito ocurrió en un marco de desprestigio a la educación pública, docentes y sindicatos, lo que puede ser interpretado como un proceso de privatización simbólica (Verger, Moschetti y Fontdevilla, 2017) que supone, al mismo tiempo, la construcción de un sentido común acerca de los beneficios del sector privado y la descalificación de lo público. Tal como afirma Miranda, el gobierno

con una participación muy activa de los medios de comunicación hegemónicos y de referentes de la cultura, fue instalando ‘un sentido común’ en la sociedad sobre el deterioro de la calidad de la educación pública asociada a las políticas educativas de reconocimiento de derechos del gobierno anterior (Miranda, 2020, p. 12).

Es importante señalar que este gobierno es reciente y duró un solo periodo, por lo cual nos encontramos analizando los efectos de sus políticas. Sin embargo, podríamos afirmar que las acciones en el campo educativo estuvieron orientadas por el recorte presupuestario y la meritocracia (Miranda, 2020; Beltramino y Piccolo 2020, Di Piero 2021). En relación con dichos principios, las evaluaciones estandarizadas de calidad educativa tuvieron un lugar central en su agenda: “(...) la evaluación en tanto reguladora del sistema educativo recobró centralidad, convirtiéndose así en un imperativo y criterio legitimador frente al «facilismo» y la «inclusión»” (Di Piero, 2021, p.122).

Como sostiene Suasnabar (2018), en el gobierno de la Alianza Cambiemos se puede vislumbrar un retorno a las políticas neoliberales de los noventa, pero también una nueva derecha con rasgos conservadores que debemos estudiar en profundidad. Así expresa Carli esta tensión:

La expresión “restauración conservadora” con la que se ha caracterizado a esta nueva etapa resulta precisa, aunque parcialmente. Si bien es posible identificar continuidades con el pasado y genealogías que conectan con tradiciones de pensamiento de sectores eclesiales y militares y corporaciones económicas, también se destacan la convergencia con sectores políticos de origen democrático. Es posible reconocer una pretensión fundacional que aspira a dejar una nueva idea de modernización -siempre equívoca-, en un federalismo polémico que refiere a un desarrollismo aggiornato al neoliberalismo y en una lógica de negocios aplicada al campo educativo. Recurre a teorías económicas procedentes del management y a otras no económicas, entre las que se destacan las neurociencias aplicadas a educación, con su

peligrosa derivación darwinista y un espiritualismo new age como “envase” de las políticas (2017, p. 109).

Es así que, en este contexto, términos como educación emocional, liderazgo, *mindfulness*, *coaching*, neurociencias aplicadas al aula, entre otros, ingresan en los discursos de las políticas, del cotidiano escolar y de las propuestas de formación docente. Como veremos a continuación, tales términos, en apariencia despolitizados, tienen en común el foco puesto en el mérito, en el esfuerzo individual, el éxito y demás discursos fuertemente individualistas, a contrapelo de la escuela como espacio de construcción de lo común, lo colectivo, como territorio de derechos.

Política de formación de equipos directivos y supervisores: una aproximación a lo establecido en la normativa

En el 2018 el CFE aprobó una resolución donde se establecen los lineamientos para la construcción de propuestas de formación para equipos directivos y supervisores de todo el país. Ahí se reconoce que las universidades e institutos de educación superior provinciales han desarrollado acciones de formación de directoras y directores de escuelas y supervisores/inspectores de niveles. Sin embargo, se advierte que

(...) no existe a nivel federal un acuerdo respecto de las características que deben tener estos trayectos formativos para desarrollar las capacidades y los saberes de los aspirantes y los directores y supervisores en ejercicio.

En este marco, el INFoD asume la responsabilidad de avanzar en propuestas que recuperan el camino recorrido por las experiencias previas y actuales, y ofrecer estos lineamientos que buscarán constituirse como orientaciones y criterios para las propuestas de formación existentes y futuras que se propongan para estos perfiles (Anexo, p. 1 Res CFE N° 338/18).

La propuesta se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006, que reconoce el derecho de formación posterior a la inicial que tiene el sector docente y, en el artículo 73, establece los objetivos de las políticas de formación docente nacional:

a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

Por otro lado, la política de formación de directoras y directores, vehiculizada a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), se enmarcó en los lineamientos establecidos por la cartera educativa nacional en cuanto a las disposiciones relativas a dos Planes nacionales del CFE aprobados en 2016: en primer lugar, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (resolución N°

285/16) en cuyo objetivo 3.1 se propone:

3.1 Fortalecer el rol pedagógico de equipos de supervisión/inspección y gestión escolar

3.1.1 Creación de líneas de acompañamiento y formación docente continua específicas para equipos directivos y de supervisión/inspección, que atiendan a las particularidades de cada nivel y modalidad educativa.

3.1.2 Desarrollo de una cultura de autoevaluación, evaluación y uso de conocimiento para la planificación y gestión de la mejora escolar y de los aprendizajes por parte de directores/as, supervisores/inspectores escolares y autoridades provinciales.

En segundo lugar, esta política de formación se enmarcó en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (resolución N° 286/16) que, en el tercer objetivo (acción b: Promover y regular la formación de supervisores y directores) establece: “el INFD diseñará y acordará con los ministerios provinciales un modelo sólido de formación para supervisores y directores que fortalezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualice el principio de la justicia educativa en el territorio”.

Por otra parte, la oferta académica diagramada pretendió unificar criterios y contenidos para que las jurisdicciones provinciales, a través de los Institutos de Formación Docente y del INFoD⁶, configuren trayectos formativos distintos en función del momento de la carrera en que se encuentren los/as participantes y carga horaria del cursado⁷, con la intención de “profundizar el desarrollo de capacidades de liderazgo y crear un repertorio de prácticas consistentes” (Anexo, p. 2. Res CFE N° 338/18). De esta forma, con la aprobación de los “Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria”, el Ministerio de Educación y Deportes⁸ pretendió unificar criterios de formación docente continua en las veinticuatro jurisdicciones del país⁹.

En el anexo de la resolución se establecen principios para la formación de los equipos directivos y de supervisores/inspectores de la educación obligatoria: desarrollo de capacidades y actitudes, foco en la práctica (del liderazgo escolar), comunidad de práctica, práctica reflexiva y evaluación para aprender. También se presentan los ejes temáticos que organizan las propuestas de formación, que a continuación retomaremos brevemente¹⁰:

Eje 1. Desarrollo estratégico de la organización escolar:

El espacio formativo que brindará este eje temático permitirá a los equipos directivos revisar el proyecto educativo de su institución y, en caso de ser necesario, reconfigurar el sentido del quehacer educativo, orientando y motivando las acciones particulares.

Se espera que los equipos directivos y de supervisores/inspectores pro-

fundicen en los desafíos referidos a la planificación estratégica situacional en pos de la mejora de los aprendizajes y de las condiciones para que estos puedan alcanzarse.

Eje 2. Acompañamiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación

En este punto se abordarán contenidos relacionados con los aprendizajes de los/as estudiantes y el sostenimiento de sus trayectorias.

Para los equipos directivos se desarrollarán contenidos que posibiliten comprender y poner en juego estrategias de liderazgo pedagógico, que promuevan que el aprendizaje sea el centro de la tarea escolar y permita a los directivos asumir con profesionalismo los desafíos pedagógicos del nivel de enseñanza en el que se desempeñan. (Anexo, p. 6 Res CFE N° 338/18).

Eje 3. Liderazgo del desarrollo profesional

En este eje se trabajarán contenidos vinculados a la promoción de la práctica reflexiva, como modo de producción de conocimientos pedagógicos desde la práctica.

Ello implica liderar procesos de evaluación institucional, identificar necesidades de formación de los diferentes actores y suscitar el intercambio y la documentación de experiencias interesantes y/o innovadoras... Los equipos directivos requieren contar con conocimientos y herramientas que les posibiliten diseñar un plan de formación continua de sus equipos docentes y su propia formación profesional. (Anexo, p. 6 Res CFE N° 338/18).

Eje 4. Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto

Este eje se estructura a partir de reconocer que los equipos directivos desde su función de liderazgo educativo son quienes deben conocer las necesidades de los/as estudiantes y la comunidad educativa.

La propuesta para los equipos directivos implicará el análisis de las dimensiones del clima escolar, los vínculos dentro de la escuela y la relación con las familias. También se abordará la construcción de redes de trabajo colaborativo para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos y alianzas que potencien la tarea de la escuela a través de proyectos de aprendizaje y servicio solidario. (Anexo, p. 6 Res CFE N° 338/18).

Por otra parte, en el anexo de la resolución se definen un conjunto de actitudes y capacidades profesionales a desarrollar por los equipos directivos y se sostienen que las mismas son “requeridas para cumplir con su función de manera efectiva” (Anexo, p. 8 Res CFE N° 338/18). Estas actitudes se relacionan con el ejercicio del liderazgo educativo y son: compromiso con la justicia educativa, altas expectativas sobre las posibilidades de aprender de todos, colaboración en el trabajo en equipo

y responsabilidad por el aprendizaje. Por último, en la normativa se explican los diversos trayectos formativos: formación para aspirantes, actualización académica, especialización y diplomatura superior o maestría profesional.

De la breve descripción realizada, podemos afirmar que la noción de liderazgo educativo es un eje estructurante. Sin embargo, no se explicita de qué modo se entiende y define al liderazgo. En el apartado siguiente profundizaremos el análisis de esta propuesta en contexto.

Algunas claves de análisis de la propuesta de formación: pedagogía y mercado

Para iniciar, consideramos que la formación continua y la capacitación son derechos adquiridos por el sector docente en Argentina. Saforcada (2012), en un análisis sobre las leyes nacionales de educación en distintos países de América del Sur (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Venezuela y Uruguay), identifica que casi todas las leyes refieren a que las y los docentes tienen el deber de actualizarse y perfeccionarse. Sin embargo, en Argentina no sólo es un deber, sino un derecho, y el Estado es quien debe de garantizar las condiciones para que las y los docentes accedan a procesos de desarrollo profesional o propuestas de capacitación y perfeccionamiento en forma gratuita.

En la propuesta de formación que analizamos, sobre gestión directiva se reconoce –en el plano normativo– el derecho a la educación de estudiantes y el derecho a la formación continua que tienen las y los docentes de Argentina. Sin embargo, estas referencias no abundan; y, aunque así fuera, sería interesante tener presente que, como plantea Saforcada (2018), “En nombre del derecho a la educación se impulsan políticas y se sostienen ideas contradictorias. En lo que al derecho a la educación se refiere, no hay un orden, sino una disputa de sentido” (p. 57-58). Retomando a la autora es pertinente destacar que, si bien el derecho a la educación presenta una adhesión casi unánime de todos los sectores, no resulta tan unánime el modo como se lo concibe. Estas disputas de sentidos se explicitan en los procesos de privatización en la educación pública que se evidencian en el enfoque mercantilista de gestión y liderazgo educativo, que se traducen en la propuesta de formación de directoras/es y supervisoras/es.

En líneas generales, la propuesta de formación directiva traduce un enfoque conceptual acerca de la gestión escolar basado en la concepción del liderazgo; en su conjunto, se perfilan cambios en el trabajo de dirigir y supervisar escuelas pero no se problematizan las condiciones de trabajo de los equipos docentes que conforman los grupos que deben “liderar” las/os directoras/es. En este sentido, sostenemos que las condiciones del trabajo docente no ingresaron a la agenda de gobierno. En la propuesta formativa se evidencian numerosas demandas a los equipos directivos

relacionadas con cuestiones pedagógicas, los procesos de aprendizaje, la evaluación, el desarrollo profesional, la relación con la comunidad y la organización escolar; sin embargo, como ya se mencionó, este periodo coincide con procesos de desregulación por parte del Estado al suspender las paritarias nacionales del sector y el ajuste en el área de ciencia y técnica (Feldfeber y Gluz, 2019). Es decir, se aumentan las exigencias laborales sin prever condiciones para las mismas.

Por otra parte, la política de formación de directoras/es de la Alianza Cambiemos no hace mención especial a la educación secundaria, nivel de reciente obligatoriedad, como así tampoco a los cambios en las organizaciones escolares del nivel, que fueron promovidas entre los años 2009 y 2010 con el objetivo de revisar los regímenes académicos y garantizar el derecho a la educación. Ello se debe a que los cambios en la composición social del estudiantado transforman e intensifican los modos de trabajo pedagógico, pero además demandan que se reconozca que los aprendizajes escolares se construyen en diferentes tiempos y de modos alternativos al formato tradicional de la enseñanza del nivel. En términos de Southwell (2018), con la implementación de las políticas dispuestas se produjo un “desplazamiento que buscó cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo (durante los años 2003-2015)” (p. 63). En cambio, con las políticas aprobadas desde 2016 hay un énfasis compulsivo en mejorar aprendizajes, convertirlos en medibles, cuantificables y evaluarlos, de forma externa, con nuevos operativos estandarizados de evaluación. Así se refleja en los contenidos de la propuesta analizada:

Para los equipos directivos se desarrollarán contenidos que posibiliten comprender y poner en juego estrategias de liderazgo pedagógico, que promuevan que el aprendizaje sea el centro de la tarea escolar... En este sentido, guiar y monitorear la coherencia y articulación entre actividades de evaluación, actividades de enseñanza y actividades de planificación a nivel institucional, en relación con el perfil del egresado, constituyen desempeños inherentes a un asesoramiento pedagógico eficaz. (Anexo, p. 9 Res CFE N° 338/18)

En este sentido, los Lineamientos Federales para el Desarrollo Profesional en Gestión Educativa se centran en acciones vinculadas con el desempeño profesional asociado a la planificación estratégica para la mejora de los aprendizajes y el acompañamiento estratégico que deben realizar las/os supervisoras/es desde una perspectiva del conjunto de escuelas, en pos de la mejora. Lo mencionado se encuentra en consonancia con el enfoque de la Nueva Gestión Pública interesado por la efectividad de los aprendizajes para promover una gestión basada en la obtención de resultados tangibles (Kalimullah en Verger y Normand, 2015).

Verger y Bonal (2011) sostienen que “Reducir el análisis de los factores de aprendizaje a variables que pueden medirse, cuantificarse y compararse internacionalmente, es de hecho un claro signo del poder” (p. 920). Sin embargo, como plantea Safor-

cada (2020), el objetivo de este desplazamiento hacia el aprendizaje como centro de la escena se vincula con una cierta racionalidad política efectista y tecnocrática que permite generar lazos más fuertes y directos entre trabajo docente, enseñanza, resultados y rendición de cuentas. En el período de estudio, identificamos que se concentra la atención en el rendimiento académico de las y los estudiantes, en particular con la implementación de nuevos operativos de evaluación, reconociendo así una linealidad en el modo de pensar lo educativo y haciendo una abstracción de la complejidad que el campo implica. Esto es consistente con la intensificación de las políticas de evaluación dado que, durante el macrismo, se anualizó el operativo de evaluación denominado, desde 2016, pruebas APRENDER.

Distintas autoras (Saforcada, 2012; Vior, Rodríguez y Mas Rocha, 2016) identifican que, desde la década de 1990, se instaló el enfoque de la calidad de la educación y de la evaluación de la calidad; esta preocupación se presenta como una continuidad entre gobiernos nacionales de identificación neoliberal, progresista o de restauración neoliberal: “Se expandieron como nunca las políticas de evaluación estandarizada de resultados de aprendizaje y de docentes, con fuertes componentes de control y con lógicas tecnocráticas” (Saforcada, 2018, p. 58).

Por otra parte, se identifica que la propuesta se fundamentó en los discursos educativos vinculados con el mercado, el emprendedurismo y el liderazgo educativo. En este sentido, consideramos que el marco conceptual del INFoD tradujo formas renovadas de la Teoría del Capital Humano (TCH), la cual contiene una concepción mercantilista de la formación. El enfoque de los contenidos propuestos para la formación de directivos y supervisores formó parte de una manera de entender las responsabilidades del Estado y sus agentes. En este sentido, retomamos las palabras pronunciadas por el ex Ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, ante los empresarios reunidos en la en la 22° Conferencia Industrial Argentina, que nos permiten ilustrar lo mencionado “No les hablo como Ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos (...) si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia” (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 32). Los discursos “aggiornados” de los postulados de la TCH desembarcaron en el campo escolar y formaron parte del sentido común y las propuestas académicas bajo el propósito de acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado:

Desde esta perspectiva, la educación es un factor de producción que permite ampliar las oportunidades de ingreso y la competitividad de los agentes económicos en el mercado. Así, los portadores de los bienes educativos aumentan sus ganancias en la medida en que, haciendo un uso racional de los mismos, desarrollan estrategias competitivas que les permiten maximizar sus beneficios en un mercado cada vez más selectivo. La educación aumenta

la productividad y las oportunidades educativas aumentan las posibilidades de competir por el dominio de los conocimientos técnicos y disciplinarios necesarios para competir en el mercado, ocupando los mejores puestos y apropiándose de los más disputados beneficios (Gentili, 2009, p. 48).

En este sentido, la oferta educativa propuso que las/os directoras/es y supervisoras/es logren “(...) profundizar el desarrollo de capacidades de liderazgo y crear un repertorio de prácticas consistentes” (Anexo, p. 2. Res. N° 338/18); así finaliza la introducción de la propuesta académica. Con ello, identificamos que el principio pedagógico hegemónico en la formación de equipos directivos está fundamentado en la concepción del liderazgo educacional. Según Friedrich (2016), en esta perspectiva

(...) las habilidades de liderazgo del docente son equiparables al liderazgo empresarial, por lo que adopta el lenguaje de la gestión para describir la tarea docente. El modelo fracciona la enseñanza en componentes discretos que pueden ser evaluados por un observador externo utilizando una rúbrica universal, lo que permite a los gestores de cada programa categorizar a sus docentes en cinco grupos de experticia (Friedrich, 2016, p. s/d).

La propuesta analizada en el contexto discursivo de la Alianza Cambiemos se presenta como una forma encubierta de privatización en la educación pública debido a que otorga a las formas de gestionar las organizaciones escolares un significado perteneciente al ámbito empresarial. Además, el desarrollo profesionalizante de las personas en el ámbito del sector público emergió como uno de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP):

Gestión profesional en el sector público; establecimiento de estándares y medidas de desempeño explícitas; mayor énfasis en el control de resultados; desagregar el sector público en unidades más pequeñas; mayor dosis de competencia en el sector público; énfasis en estilos de gestión provenientes del sector privado; énfasis en una mayor disciplina y mesura en el uso de recursos (Hood en Verger y Normand, 2015).

De esta forma, se sostiene que la propuesta de formación del INFoD, en sus fundamentos teóricos-conceptuales, vehiculizó la fusión entre las responsabilidades empresariales y las de funcionarios públicos. La concepción de gestión –proveniente a su vez del campo de los negocios–resultó eficaz para vincular los discursos economicistas y las lógicas empresariales unificadas en la gestión directiva. Así, el eje de la propuesta es la relación entre el objeto de la gestión y los ámbitos de intervención en la práctica, con la intención de tomar decisiones para los contextos cambiantes y flexibles de las comunidades educativas:

La práctica del liderazgo escolar será el eje que integre y articule toda la formación, bajo el convencimiento de que trabajar con los desafíos y los problemas reales que enfrenta la gestión tanto de las escuelas como de la

supervisión, permite aprendizajes profundos y flexibles (Anexo, p. 3. Res. N° 338/18).

En coincidencia con Ball (2002), desde hace algunas décadas se observa un nuevo tipo de gestión que consiste en la práctica de “importación” o apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del “culto a la excelencia” en las instituciones del sector público. Pero, además, “La gestión es, en este sentido, tanto un sistema de entrega de un producto como un vehículo para el cambio. Este tipo de gestión subraya constantemente la atención en la calidad” (p. 112-113). Para el autor, la puesta en práctica de tales técnicas consiste en que el director sea el principal “representante” y quien personifica los nuevos modelos de gestión. “Esto implica el desmantelamiento de los regímenes organizativos profesionales/burocráticos y su reemplazo por los regímenes adecuados a la empresa y el mercado” (Clarke y Newman en Ball, 2002, p. 113). En un trabajo posterior, Ball y Youdell (2008) profundizan el análisis y dirimen dos tipos de privatización educativa: en primer lugar,

(...) la privatización exógena, o ‘privatización de la educación’, que se da cuando los estados procuran ‘abrir el sector público a la participación del sector privado sobre la base del fin de lucro a fin de que este diseño, gestione o provea aspectos de la educación pública’ (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 9).

En segundo lugar, la privatización endógena, o ‘privatización en la educación’, que supone ‘la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado a fin de tornar al sector público más parecido a la actividad del negocio privado’ (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 8).

Se considera que la propuesta objeto de análisis se enmarcaría en el segundo tipo de privatización; es decir, privatización endógena. En un sentido más específico, Saforcada (2018) sostiene que la privatización en la educación pública refiere a cómo valores, prácticas y lógicas del mercado se introducen y comienzan a operar en la escuela pública a través de diferentes estrategias.

Por último, retomamos una clasificación realizada por Verger y Normand (2015) según la cual los principios de la NGP se traducen en disposiciones de las políticas educativas. En este sentido, el principio de gestión profesional de los servicios públicos propiciado por la NGP se reconvertiría en una política educativa de profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela; por su parte, el establecimiento de normas y medidas de desempeño implicaría la definición de indicadores de calidad y éxito educativo propiciados por las políticas escolares. Por último, el principio de énfasis en el control de resultados se traduciría en propuestas políticas de evaluación externa de los resultados de rendimiento escolar. Sin embargo, el conjunto de estos principios no implica la puesta en práctica de políticas monolíticas en distintos países; al contrario, pueden dar lugar a enfoques de gobernanza y enfoques de políticas bien distintos.

Consideraciones finales

Consideramos relevante cerrar este artículo (provisoriamente) resaltando algunas cuestiones centrales que se derivan del análisis. En primer lugar, notamos que las diferentes perspectivas que se ponen en juego para pensar y construir políticas que atiendan el derecho a la educación, sentidos y prácticas, se construyen en torno a un proyecto de sociedad más amplio. En el breve recorrido realizado por las políticas educativas de nuestro país en los últimos treinta años, y especialmente en la propuesta de formación de directivos analizada, consideramos que se pueden evidenciar las diferentes perspectivas acerca del derecho a la educación.

En segundo lugar, nos parece importante destacar que, en el análisis de la propuesta académica de formación de directivos, identificamos algunas cuestiones centrales y que aparecen de forma recurrente en todo el texto de la normativa. Por un lado, la centralidad puesta en los aprendizajes de los/as estudiantes como proceso medible a través de la evaluación, y el equipo directivo como líder que acompaña estos procesos. La palabra aprendizajes aparece en todo el texto de la resolución: *aprendizajes y evaluación, aprendizajes profundos, flexibles, relevantes, perdurables y significativos*. Sin embargo, coincidimos con Baquero (2016) que este proceso es abordado en la propuesta como responsabilidad individual de los/as estudiantes y/o de los equipos directivos:

No se trata, como hemos advertido, de una reivindicación romántica y abstracta de las posibilidades de aprender de los sujetos sino, por el contrario, de una exigencia teórica de no reducir las explicaciones del aprender o no aprender -ni del enseñar eficazmente o no hacerlo- a los solos atributos individuales. Las consecuencias de esa falacia son ética y políticamente graves en tanto, como veremos, llevan a responsabilizar indiscriminadamente a alumnos y docentes de las situaciones, en nuestro ejemplo, de fracaso, omitiendo contemplar, entre otras cosas, la historia de las prácticas establecidas, los límites severos del formato escolar clásico, el carácter performativo de las mismas prácticas escolares (p.4).

También se omiten, desde nuestra perspectiva, las responsabilidades políticas en la construcción de condiciones concretas para que todos/as puedan aprender.

Por otra parte, la cuestión central en la normativa estudiada es la definición de las funciones de los/as directores/as de escuela como líder: *liderazgo escolar, liderazgo educativo, liderazgo pedagógico, líder del desarrollo profesional*. En este sentido, consideramos que la propuesta académica de formación formó parte de un gobierno nacional que incorporó en sus gabinetes a profesionales provenientes de trayectorias laborales vinculadas con el ámbito empresarial. Podría pensarse que las políticas educativas impulsadas se inscribieron en un ciclo de des-impugnación a las políticas neoliberales y resignificaron técnicas y prácticas provenientes del *management* y

la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo. En sintonía, el debate pedagógico desde el 2015 hasta el 2019 giró en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema (tanto de docentes como de estudiantes), la privatización y mercantilización de la educación, discusiones presentes desde la década de 1990 pero con sentidos renovados. Vuelven así a emerger las lógicas vinculadas a actores empresariales que, de modo filantrópico (o no), desembarcan en el ámbito del sistema educativo. De esta forma, el denominado ciclo de impugnación a las políticas neoliberales (Twhaistes y Ouviaña, 2018) empieza a desvanecerse y la agenda técnica de las políticas educativas despojó a los debates históricos del campo vinculados con las desigualdades sociales y económicas de la sociedad argentina. En este contexto pareciera que cerrar esa brecha de aprendizajes en sociedades caracterizadas por ser las más desiguales del mundo, es una meta sin medios (Verger y Bonal, 2011), en particular si no se garantiza el financiamiento de políticas y la responsabilidad principal e indelegable del Estado.

Saliendo de una pandemia que profundizó fuertemente las desigualdades sociales y educativas, nos encontramos ante nuevas demandas que desafían a los equipos directivos y docentes, quienes tienen que responder a situaciones inéditas para garantizar el derecho a la educación. Lo vivido nos encuentra ante el desafío de construir espacios de formación docente continua que, junto con otras políticas, permitan la construcción de estrategias en pos del derecho a la educación. En tanto lo enunciado, nos preguntamos: ¿cuáles son los desafíos de la formación continua de equipos directivos? ¿Cuáles son los contenidos que deben ser incluidos en una agenda de formación que no tienda a la privatización de la educación pública, que no haga abstracción de las desigualdades que nos atraviesan de las condiciones laborales de las/os docentes?

Notas

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Doctoranda, becaria de CONICET. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Docente en la Escuela de Archivología y Ciencias de la Educación de la FFyH UNC. ibeltramino@unc.edu.ar

² Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Nordeste) Magíster en Política y Gestión de la Educación. Becario CONICET. Docente de nivel superior. Profesor adscripto en Sociología de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). mauricio.kasprzyk@unc.edu.ar

³ Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Realizado con Beca Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

⁴ http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_338-18.pdf (Consultado el 4/11/2022).

⁵ Sin embargo, otras dos leyes importantes fueron la Ley de Transferencia (de las responsabilidades educativas a las jurisdicciones provinciales) N° 24043 aprobada en la legislatura nacional

en 1991 que completó un proceso iniciado en la última dictadura militar; y la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995.

⁶ El Instituto Nacional de Formación Docente es el resultado de las políticas educativas dispuestas a través de la LEN 26206 de 2006. En el artículo 76 se instituye al organismo como el responsable de: a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua.

⁷ Las ofertas de formación académica de postítulos se encuentran reguladas en Argentina a través de las resoluciones del CFE N° 30/07 la cual establece que la función del sistema de formación docente es contribuir a la mejora de la educación cuyo propósito es la formación inicial y continua de los actores que se desempeñan en el sistema educativo y N° 117/10 “Marco regulatorio federal para postítulos docentes” que dispone la organización de los trayectos de formación y cargas horaria correspondiente, entre otras.

⁸ Nominación designada durante el período de gobierno en el Poder Ejecutivo Nacional a cargo de la Alianza Cambiemos.

⁹ El/la ministro/a o responsable del área de educación de cada jurisdicción provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires integran la Asamblea Federal del Consejo Federal de Educación. El organismo es presidido por el/la Ministro/a de Educación de la Nación y además cuenta con la participación de tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521 (artículos 116 y 117 de LEN 26206).

¹⁰ Se presenta una selección de contenidos y logros esperados que son significativos para el presente estudio. Para conocer la propuesta completa consultar la resolución del CFE N° 338/18 anexo, apartado Ejes temáticos.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz, D. y Montes, N. (comp). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGES.

Angulo Rasco, J. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Miño y Dávila: Editores.

Asprella, G. (2013). La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En Pini, M.; Más Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Asprella, G. (coords.) (2013). *La educación secundaria ¿Modelo en re-construcción?* (p. 17-34). Aique.

Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M. (Comp.) *Nuevas*

tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela (p. 103-128). Granica. Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación*. Education International.

Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psico-educativos En Abate y Arué *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Noveduc.

Beltramino, L. y Piccolo, F. (2020). Enseñar y aprender: entre premios, mérito y la romantización del “yo puedo” individual. Acta X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas. Área de publicaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Carli, S. (2017). Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, D. (Comp.) *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre Editorial.

Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2), 115-139. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.913>

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En Feldfeber, M. *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (p. 25- 50). Aique.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. En *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n. 155, p. 339-356.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. En *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 13, octubre de 2019 - abril de 2020.

Friedrich, D. (2016) “¿Qué enseña ‘Enseñá por Argentina’?”. En el Blog Conversaciones Necesarias. <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/04/que-ensena-ensena-por-argentina/>

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Número 49, Enero - Abril.

Miranda, E. (2020). A política educativa como negócio: Ajuste do orçamento, discurso meritocrático e o “davos” da educação na Argentina (2015-2019). *Revista Espaço Pedagógico*, 27(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572>

Oszlak, O y O'Donnell, G (1995). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. *Redes*. 1995, 2(4), 99-128: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brenner, G. y Galli, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina.

Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al post consenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Saforcada, F. (2018). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En Acosta, F. (Comp.) *El derecho a la educación y escolarización en América Latina*. UNGS.

Saforcada, F. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. En Rodríguez Martínez, C.; Saforcada, F. y Campos, J. (comp.) *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Editorial Morata.

Southwell, M. (2018). El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. *Identidades*, 8 (15), 61-71.

Suasnabar, C. (2018). Dossier *Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa*. *Propuesta Educativa*, 2(50), 39-62. FLACSO.

Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2004). *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. BID.

Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. En Ouviaña, H. y Thwaites Rey, M. *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.

Verger, A. y Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'aprendizaje para todos'. En *Revista Educação & Sociedade*, v. 32 No 117, pp. 911-932.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación. Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. En *Educação & Sociedade*, vol 36, No 132.

Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevilla, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Internacional de la Educación.

Fuentes

Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006

Resolución N° 338/18 del Consejo Federal de Educación

Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación

Resolución N° 286/16 del Consejo Federal de Educación

(Des)organización escolar: futuros especulativos para aprender del caos School (Dis)Organisation: Speculative Futures to Learn from Chaos

Diego Medina López-Rey¹

Resumen

La organización escolar ha sufrido una multiplicidad de cambios evolutivos, desde los procesos propios de los sistemas organizativos “mecánicos” hasta la constitución de sistemas organizativos “orgánicos”. Múltiples estudios recalcan la relevancia de ambos abordajes dependiendo de las condiciones ambientales. Ahora bien, desde la aceleración de todos los procesos característica de la “modernidad líquida” y las rupturas propiciadas por la crisis de la COVID-19, resuenan cada vez con más fuerza las teorías del caos asociadas a la organización escolar. Esto es, dadas las relaciones de velocidad que habitan entre el ambiente y la organización escolar se considera necesario empezar a repensar, deconstruir y flexibilizar las dinámicas de organización. Para ello, el presente trabajo tratará de describir la realidad socioeducativa actual y la necesidad de comprender la organización escolar desde el caos para poder afrontar los futuros retos educativos que, se especula, no cesarán de sucederse cada vez a una velocidad mayor, por lo que la capacidad de respuesta de las comunidades educativas y su organización y gestión deberá adecuarse al caos, la aceleración y la imprevisibilidad socioeducativa.

Palabras clave: organización escolar; caos; filosofía de la educación; covid-19

Summary

School organization has undergone a multiplicity of evolutionary changes, from the processes of “mechanical” organizational systems to the constitution of “organic” organizational systems. Multiple studies emphasize the relevance of both approaches depending on the environmental conditions. However, since the acceleration of all the processes that are characteristic of “liquid modernity”, as well as the ruptures brought about by the COVID-19 crisis, the theories of chaos associated with school organization resonate more and more strongly. Provided the acceleration in the relationships that exist between the environment and school organization, it seems necessary to begin to rethink, deconstruct and make the dynamics of organization more flexible. To this end, this paper will attempt to describe the current socio-educational reality and the need to understand school organization from the perspective of chaos in order to face future educational challenges which, it is speculated, will continue to occur at an ever-increasing speed. Thus, the response capacity of educational communities and their organization and management will have to adapt to chaos, acceleration and socio-educational unpredictability.

Keywords: School Organization; Chaos; Educational Philosophy; COVID-19

Fecha de recepción: 30/12/2022
Fecha de evaluación: 26/04/2023
Fecha de evaluación: 15/05/2023
Fecha de aceptación: 5/07/2023

Introducción

Tras los caóticos cambios propiciados por la crisis de la COVID-19 en el contexto escolar, en este artículo se pretende analizar la realidad de la organización educativa desde una perspectiva filosófica del caos. Para ello, se expondrán las posibilidades actuales de una posible organización escolar desde la comprensión del caos socio-educativo, proponiéndose un giro organizativo hacia entramados rizomáticos de los espacios-ambientes educativos.

(Im)posibilidades de la organización escolar: lecciones desde el caos

¿Qué es la organización (escolar)?

En primer lugar, se considera imprescindible definir qué es una organización y el porqué de su existencia, y para ello deben tenerse en cuenta una serie de cuestiones implicadas en los procesos de institucionalización de los hechos sociales, a saber: las llamadas “funciones de estatus”. Estas funciones implican la asignación y aceptación colectiva de un determinado “estatus” en que, por ejemplo, una línea imaginaria pasa a comprenderse como “frontera” (Searle, 2005).

Así, las estructuras institucionales y su organización necesitan de la existencia de “funciones de estatus” en que las personas pertenecientes a cada institución comprendan que existen derechos, obligaciones y normas regulativas que operan como pilar base de la organización institucional. Esto implica que la existencia de instituciones y de su organización depende directamente de la aceptación colectiva de la necesidad de construir estructuras institucionales con determinadas “funciones de estatus”. Por ello, siguiendo a Searle (2005), la organización no es más que el conjunto de derechos, obligaciones y normas regulativas y constitutivas que una institución necesita para seguir ejerciendo estas funciones. Así, las instituciones están basadas en relaciones de poder y control en que cada participante en la organización de la institución deberá aceptar las “funciones de estatus” que le han sido asignadas para que esta opere adecuadamente: tu función es X, debes hacer Y, no puedes implicarte en Z; y así constantemente.

Ante esto cabe introducir la siguiente reflexión: ¿qué es la organización escolar? Podría decirse, entonces, que actualmente la organización escolar no es. Esto es, dada la aceleración actual de todos los procesos socioeducativos, la mutación y desterritorialización de los espacios educativos y la evolución del propio sistema educativo la organización escolar, según su definición canónica, ya no es posible. La escuela, que es la institución que organizar, no necesita de reglas o “funciones de estatus” que la constituyan: existe en un continuo cambio ajeno a las reglas que pretenden organizarla y prueba de ello es la necesidad del Estado de adaptar constantemente las normativas y reglamentos organizativos de la escuela.

Por ello, se pretende exponer a continuación la necesidad de comprender que la “organización escolar” debe alejarse de su naturaleza institucional y de la imposición y seguimiento de normas, reglas, derechos y obligaciones mecanicistas, ya que la Escuela no puede regirse por una serie de “funciones” estancas y determinadas. La Escuela es móvil y acelera siguiendo los ritmos del entorno en que se sitúa: ritmos desconocidos e impredecibles que cambian constantemente de manera caótica; por tanto, si la Escuela pretende ser organizada debe serlo comprendiendo y adaptándose a su naturaleza caótica.

Teoría del caos y la organización

A partir de lo expuesto en el apartado anterior se considera necesario introducir brevemente una exposición sobre las principales relaciones entre la llamada “teoría del caos” y la organización a nivel general. Así, los procesos organizativos están impregnados de rupturas, discontinuidades, cambios precipitados por el entorno y sus evoluciones: las organizaciones son sistemas dinámicos expuestos a una cantidad de variables inconmensurables e impredecibles a largo plazo; continuamente expuestos al cambio y alejados de la estabilidad y el estancamiento o asentamiento; siempre produciendo resultados diferentes en cada uno de sus procesos (Thiéart y Forgues, 1995).

La inestabilidad de la caótica realidad implica que la “organización” debe ir adoptando y adaptándose a los nuevos retos no planificados en sus objetivos; de aquí la relevancia de comprender las teorías del caos como base para una “organización” adecuada. Si partimos de una concepción caótica de la organización, si pasamos de lo “organizado” y lo estanco al “organismo” y lo móvil, entonces existirá la posibilidad de ir construyendo una “organización” caótica, que vaya movilizándose entre los cambios que la realidad propicia. Por ello se señala a continuación que, como se ha expuesto, la “organización” debe alejarse de las concepciones mecanicistas de lo único, lo estanco, lo parametrizable y lo verdadero. La “organización escolar” en particular solamente puede existir si es a través de la comprensión del caos.

Relación inmanente entre el caos y la organización escolar

Como se ha anticipado, la teoría del caos es ampliamente útil para con la comprensión de las posibilidades de organización de cualquier institución—ampliando los márgenes institucionales, yendo más allá de las “funciones de estatus” preasignadas, comprendiendo la necesidad de adaptarse a los ritmos del cambio, entre otras cuestiones. Todo ello permitirá que las “organizaciones” sean comprendidas como organismos vivos, móviles, con capacidad de cambio y adaptación. Así, el entendimiento del caos beneficiará a los procesos organizativos de cualquier institución, por

ejemplo, flexibilizando sus posibilidades y explorando nuevas dimensiones y caminos que habitar para la mejora de la organización en cuanto a su capacidad de respuesta frente a las demandas impredecibles del entorno (Thiéart y Forgues, 1995).

Ahora bien, en lo concerniente a la “organización escolar”, deberá comprenderse que no existe alternativa organizativa posible alejada del caos ya que, como señala Cziko, “lo más realista a lo que se puede aspirar en investigación educativa no es ni predecir, ni controlar, únicamente podemos limitarnos a comprender temporalmente” (Cziko, 1989, p. 17). La realidad de los centros educativos es tan sumamente compleja que la única posibilidad de comprenderla es a través del caos. El control mecanicista asumido por la organización escolar implica una ruptura totalmente contraproducente² con la realidad socioeducativa y, por ello, cabe recalcar que la única posibilidad de “organización educativa” reside en la autoorganización (Moreno, 2016).

Con autoorganización se hace referencia a que la naturaleza caótica de las relaciones escuela-sociedad implica la imposibilidad de mantener un modelo organizativo impuesto, estanco y “objetivo” desde las instituciones administrativas centrales y estatales. Así, el centro educativo, como organismo complejo y en constante desarrollo que es, siempre va a encontrar y habitar caminos autoorganizativos³ en que vaya adaptándose y adoptando las nuevas dimensiones que los caóticos ritmos de cambio social vayan dictando. Se trata de comprender, por tanto, la necesidad de alejarse de las dinámicas institucionales de la jerarquización, la asignación de roles o las “funciones de estatus” que cada participante del centro educativo es obligado a ejercer (Moreno, 2016).

De esta manera, comprender que el centro educativo y sus respectivas comunidades educativas deben procurar crear y establecer rupturas con los intentos de organización mecanicista e impositiva es el primer paso para adecuarse a la realidad de la acelerada evolución socioeducativa actual. Por ello, y con la finalidad de encauzar este escrito hacia ciertas posibilidades actualmente realizables desde la autoorganización, se expondrá la necesidad de repensar, tensar y crear rupturas en las estructuras jerárquicas de la organización para habitar nuevas formas de (des)orden, a saber: el rizoma.

Transición (des)organizativa: de la jerarquía hacia el rizoma

Una organización rizomática del conocimiento es un método para ejercer la resistencia contra un modelo jerárquico, que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva (Deleuze y Guattari, 1988, p. 531).

El concepto de rizoma, propio de la botánica, hace referencia a un sistema de raíces que crece horizontalmente produciendo brotes que reservan sus nutrientes y que, por tanto, son autosuficientes: además, un rizoma crece caótica e indefinidamente

(Font, 1982). Ahora bien, el concepto de *rizoma* aquí utilizado hace referencia a la adopción filosófica del término en la obra de Deleuze y Guattari, quienes explican que la experiencia humana, así como la naturaleza, es inherentemente rizomática. Los autores definen rizoma como “un modelo epistemológico [...] que no alude a un principio ni a un fin; que no sigue las líneas de subordinación jerárquica; que conecta cualquier punto con otro punto cualquiera; que no tiene centro [...]; un rizoma es un mapa que se construye, que se quiebra y que se rompe constantemente” (Deleuze y Guattari, 1988, p.538).

Así pues, se recalca la necesidad de comprender la naturaleza rizomática de todo organismo y, por tanto, de la escuela. De esta manera, será necesario procurar un giro epistemológico en los principios que regulan la “organización escolar”. Se trata de cambiar la visión actual arborescente y jerárquica en que cada miembro deberá limitarse al cumplimiento de ciertas “funciones de estatus”, proponiendo en cambio una nueva visión rizomática en que la organización escolar sea capaz de comprender la complejidad y el caos de los procesos educativos (Ribera, 2018).

Para ello, se considera imprescindible recalcar la relevancia de la idea de “rizoma” para con la comprensión de las nuevas configuraciones que la organización de los espacios escolares están sufriendo. Es notable que la “organización escolar” está mutando, sus espacios lo están haciendo, y con ello está produciéndose una desmaterialización que, como se especula a continuación, vislumbra la imposibilidad de continuar sosteniendo los sistemas jerárquicos y mecanicistas de la organización.

Espacios mutantes: la idea de rizoma y la desmaterialización de la organización escolar

Espacios escolares, espacios rizomáticos

La organización espacial de cualquier institución suele regirse por los principios de orden, estructuración y jerarquía—principios hegemónicamente aceptados como necesario para con la correcta organización. Ahora bien, como se ha defendido previamente, la naturaleza de los procesos organizativos suele ser caótica y, por ello, carece de sentido seguir incorporando dinámicas de control mecánico y tecnocrático en las organizaciones. Así, el espacio en que habita un “organismo” no puede ser estanco y, por tanto, debe comprenderse desde la idea de rizoma. Los espacios institucionales son móviles, líquidos, se propagan hacia todas direcciones y se encuentran en constante estado de evolución.

De esta manera, la escuela -como organismo que es—debe comprenderse como un espacio rizomático: la escuela siempre está en estado de desterritorialización⁴, huyendo del territorio que la enclaustra, yendo más allá de lo predecible y de los sistemas y patrones hegemónicos que pretenden “organizarla” (Gough, 2005). Así,

últimamente se ha apreciado más nítidamente que nunca la naturaleza rizomática de los espacios educativos: la crisis económica y sociosanitaria global producida por la COVID-19 ha implicado una mutación hiper acelerada en que el espacio carcelario que hegemonícamente impera en la organización escolar ha devenido en una desmaterialización absoluta del territorio reclusorio, organizándose la escuela “en red”, entre redes, “Inter-net”. De aquí se especula que cualquier pequeña alteración implica el desmoronamiento y reconfiguración de los pilares canónicos de la organización escolar: esto sucede porque la escuela es un espacio rizomático y no estanco. La escuela es un espacio nómada, móvil (Roy, 2003).

Así, deberá contemplarse la necesidad de explorar nuevas líneas y dimensiones para con la realidad acelerada y compleja de la “organización escolar”. Para ello, se especula sobre la posibilidad de adopción e introducción de “sistemas rizomáticos” que den respuesta a la complejidad educativa, comprendiendo su naturaleza caótica y las posibilidades de organización real que en ella residen.

Organización y complejidad: sistemas rizomáticos

Comprender la realidad escolar implica alejarse de las dinámicas hegemónicas del orden y la preocupación por el control y la fijación de patrones de actuación y organización sistémicos y supone, en cambio, adentrarse en la elaboración de nuevos sistemas que permitan trabajar con la realidad caótica de la organización. A estos llamaremos “sistemas rizomáticos” (Yu, 2006).

Los “sistemas rizomáticos” se caracterizan por estar enfocados en la resolución de las problemáticas, eventos y particularidades que van sucediéndose en una institución concreta. Los sistemas de tipo rizomático permiten comprender la complejidad de las organizaciones como “organismo”, dando lugar a la posibilidad de trabajar desde las micropolíticas y las micro particularidades: comprendiendo las interacciones entre todos los sujetos-objetos implicados en los procesos de organización (Yu, 2006). Para ello, el “sistema rizomático” debe construirse en base al caos y la complejidad, en base a la continua modificación de los procesos organizativos, en base a la liberación de la subyugación que la Administración ejerce sobre cada individuo. Un sistema rizomático debe ser líquido y totalmente adaptable; debe estar dispuesto a incorporar las incesantes modificaciones que los micro contextos escolares sufren constantemente.

Por ello, la adopción de un “sistema rizomático” implica que las personas participantes de la organización o institución adopten el papel central en los procesos de decisión organizativos y administrativos. Pese a las exigencias e imposiciones macropolíticas estatales o centrales, comprender, por ejemplo, un centro educativo como un “sistema rizomático” implica que la comunidad educativa de ese centro asuma que su papel va mucho más allá de lo establecido legalmente por la Administración

central. Las macropolíticas de “organización escolar” no trascenderán el papel y, de esta forma, la comunidad educativa de cada centro comprenderá que la organización de sus espacios reside en las decisiones micropolíticas y al entendimiento propio de la aceleración de los procesos de cambio que se dan en la realidad del centro.

Del espacio al ciberespacio: posibilidades de lo virtual

Habitar sistemas rizomáticos posibilita la apertura organizativa de los espacios escolares, adaptándose la “organización escolar” a las realidades caóticas del entorno. Así, como se viene señalando, desde la crisis provocada por la COVID-19 se ha apreciado una mutación de los espacios escolares pasando del “espacio” –territorializado, estanco, carcelario– al “ciberespacio” –descentralizado, rizomático, virtual. Esta transición implica una ruptura total con la mentalidad e ideología hegemónica del orden, el control y la organización mecánica ya que, como se ha observado empíricamente, la Escuela no puede ser organizada de manera estructurada, sino que debe estar abierta a la posibilidad de cambio repentino y a la constante disrupción, interrupción y alteración de todas las mediciones y previsiones preprogramadas desde la necesidad de control que alberga la Administración central.

De esta manera, es necesario comprender cómo la transición del “espacio” al “ciberespacio” da lugar a la generación de un espacio interconectado por la instantaneidad e inmaterialidad de las redes virtuales (Vieira y Ferasso, 2010). Esto es, la organización desde el “ciberespacio” abre una multiplicidad de posibilidades: el espacio organizado actual –la “organización escolar” previa a la pandemia– muta hacia un “espacio virtual”, un espacio nuevo, imprevisto, no organizado, caótico, rizomático. Con ello, se quiere recalcar que lo posible, lo virtualmente posible, va más allá de los actualmente posible. Esta ruptura y desmaterialización de los espacios escolares implica repensar los procesos organizativos de la Escuela, implica ir más allá de lo pensado y lo planeado, implica comprender que las formas rizomáticas del “ciberespacio” deben ser aplicadas al espacio escolar actual. Por ello, a continuación se expone cómo esta transición del “espacio” al “ciberespacio” implica que las personas participantes de cualquier comunidad escolar sean capaces de comprender que los espacios escolares no pueden volver a entenderse dentro de las líneas del mecanicismo y la organización estanca de los procesos educativos: el espacio escolar debe ser comprendido como un rizoma.

El devenir rizomático del espacio

Comprender el espacio escolar como un rizoma no es tarea sencilla para las personas involucradas en una comunidad escolar y es que ello implica salir de los esquemas organizativos en que actualmente se encuentran inmersos. Así pues, como en todo proceso de innovación y cambio educativo, se deberá trabajar desde

el pensamiento y la especulación de posibles nuevas configuraciones del espacio. Esto es, las posibilidades de movimiento y cambio deben ser siempre imaginadas por los agentes participantes en las comunidades escolares. Para cartografiar el cambio debe imaginarse, en primera instancia, hacia donde moverse (Walkerline, 2013).

Esta concepción guattariana⁵ del espacio implica pensar en cuanto a lo virtualmente posible, ir más allá de lo actualmente posible. Comprender que el espacio deviene constantemente en rizoma y que, por más que se pretenda organizarlo, siempre seguirá creciendo, brotando, creando nueva líneas y dimensiones que desbordan la “organización escolar”. Habitualmente, los territorios-espacios-ambientes se encuentran organizados de forma que constituyen fronteras y líneas rígidas en cuanto a lo que “se puede” o “se debe” hacer en ellos. Guattari describe que las subjetividades de las personas habitantes de un espacio serán un efecto causado por los procesos organizativos y que, a su vez, estas subjetividades permitirán direccionar a la comunidad fuera de lo organizando, imaginando y pensando nuevos esquemas fuera de los esquemas organizativos previos (Guattari, 2000).

Así, la idea de espacio y de organización espacial siempre deviene rizomática: siempre deviene Otra, deviene innovación, deviene cambio. La reacción a cualquier sistema organizativo conlleva en sí la construcción de nuevos imaginarios y especulaciones en cuanto a nuevas e incesantes posibilidades de organización y, por ello, se considera necesario comprender que el devenir del espacio educativo es rizomático, cambiante por naturaleza (Walkerline, 2013). El sistema educativo y los agentes de las distintas comunidades educativas deben ser capaces de comprender la necesidad de operar los procesos organizativos escolares desde la multiplicidad y el aperturismo propio de un “sistema rizomático”, como se viene argumentado a lo largo de este escrito. Así pues, y como colofón de este punto en cuanto a las mutaciones del espacio, a continuación se expone la realidad de la desmaterialización actual de los espacios-ambientes escolares y cómo ello afecta completamente a las actuales y virtualmente posibles modificaciones de la “organización escolar” tal y como la conocemos.

Espacios-ambientes escolares desmaterializados

La desmaterialización de los espacios escolares es un proceso que siempre ha estado presente a lo largo de la historia de la educación: la necesidad de procurar una educación en contacto con la naturaleza, la búsqueda por flexibilizar los espacios de enseñanza-aprendizaje, por ir más allá de los muros de la escuela. Pese a la inmensa cantidad de acercamientos pedagógicos hacia la desmaterialización de los espacios escolares, no ha existido otro contexto en que haya habido una desmaterialización real a nivel global de todos los espacios escolares como en tiempos de pandemia de COVID-19.

La crisis sociosanitaria ha acelerado todos los procesos sociales, incluyendo necesariamente el cambio socioeducativo. Así pues, existe la necesidad de entender el espacio educativo como desmaterializado y, en consecuencia, virtualizante: en él la destrucción de los muros enclaustrantes de la escuela da lugar a la redefinición de una multiplicidad de devenires y posibilidades virtuales—realidades virtualmente posibles, realidades escolares que están por venir, que todavía no se han materializado, realidades escolares desmaterializadas, virtuales. Desde los últimos procesos de aceleración sufridos tras la COVID-19 la realidad socioeducativa debe considerarse más que nunca desde lo virtual y no únicamente desde la mejora de lo actualmente posible (Farias et al., 2021).

Por ello, el cambio propiciado por la crisis sociosanitaria no debe entenderse como una oportunidad para digitalizar todos los espacios y caer en una fetichización de las tecnologías digitales para con la apertura e innovación de los espacios educativos: más bien se trata de comprender la fragilidad de cualquier espacio cerrado o estructurado. Por tanto, las comunidades educativas deben reflexionar sobre la necesidad de que la “organización escolar” parta de la comprensión de los espacios escolares como “espacios desmaterializados”, móviles, fluctuantes.

Especulaciones y futuridades posibles: procesos de aceleración, desterritorialización e imprevisibilidad de la organización escolar

Rupturas, conexiones y generaciones de lo espacial

El espacio educativo debe comprenderse como un espacio de nomadismo generativo, a saber, un espacio en que ya no caben las comprensiones estancas y lineales propias del mecanicismo o del tecnicismo organizativo. Un espacio que es inherentemente móvil, ya que las interacciones de las comunidades educativas con sus entornos implican que estas entren en dinámicas de incorporación constante de las múltiples particularidades provenientes de una realidad caótica.

Tras diversos análisis de las realidades educativas postpandemia (Deshmukh, 2021; Güzelci et al., 2021) se observa explícitamente cómo el espacio deviene múltiple, descentralizado, abierto, transversal; en definitiva, nómada. El nomadismo de las organizaciones educativas implica comprender que los espacios educativos sufren constantemente de rupturas y conexiones que generan nuevas dimensiones y caminos por explorar. Este nomadismo generativo debe ser el punto de partida de cualquier centro escolar a la hora de plantear sus dinámicas de organización. Se debe ir más allá de lo establecido por las Administraciones o el Estado, adaptándose a los cambios y rechazando el modelo mecanicista y tecnocrático de la organización por su falta de adaptabilidad a una realidad acelerada que sobrepasa el establecimiento de cualquier conjunto de normas no flexibles (Ko y Bal, 2019).

Así pues, se especula que apostar por un “sistema rizomático” de la organización escolar puede ser el camino más adecuado a la hora de poder incorporar las rupturas, cambios y conexiones que continuamente se dan en las relaciones escuela-entorno. La comunidad educativa siempre ha sido relegada al cumplimiento de ciertas “funciones de estatus”, asignada a un cierto espacio de acción—espacio delimitado y controlado que implica un proceso de deshumanización en que se restringen las múltiples formas de ser y estar —formas de organizarse—de las personas que componen la comunidad (Ko y Bal, 2019). Por ello, se deben repensar comunitariamente los límites de obediencia ciega a las directrices organizativas provenientes de la Administración. Las comunidades educativas deben procurar la búsqueda y creación de líneas de fuga que permitan construir dinámicas de crecimiento rizomático que no enclaustran a los individuos implicados en los procesos de organización educativa.

Conclusiones

A lo largo de este escrito se ha expuesto la imposibilidad de continuar con los sistemas organizativos hegemónicos en materia escolar, así como la necesidad de apostar por nuevas (des)organizaciones escolares que permitan llevar a cabo un correcto establecimiento de relaciones entre la organización escolar y los acelerados cambios de la realidad en que habita cada centro educativo. Para ello, se especula en cuanto a la necesidad de explorar determinados caminos y espacios recientemente planteados desde la literatura académica (Ford, 2019; Jandrić y Ford, 2020).

Los ritmos y predicciones de avance en materia de organización educativa apuntan a que ésta incorporará lógicas de mayor control por la necesidad digital tecnocapitalista de tener todo controlado, informatizado e introducido bajo las lógicas del sistema (Selwyn et al., 2020). Ahora bien, una nueva organización educativa debe fugarse de estas previsiones; debe ir más allá de las lógicas que la maquinaria capitalista pretende hegemonizar una visión digitalista de la organización escolar. La organización educativa debe ser impredecible ya que la naturaleza-ambiente en que se encuadra así lo es.

Por ello, lo que se pretende dejar en claro como conclusión de este escrito es que en las comunidades educativas reside toda la potencialidad de poder llevar a cabo una “organización educativa” que salga de lo actual y comprenda las dinámicas de caos que permean en cualquier escuela. Así, puede considerarse esto un llamamiento a ir más allá de los roles organizativos preasignados, de establecer dinámicas de constante replanteamiento y reformulación de la organización de cada centro educativo, de comprender que sólo mediante la exploración y la no fijación de sistemas organizativos estancos será posible crear nuevas prácticas organizativas, de adaptarse a la aceleración, apostar por la desterritorialización de los espacio escolares, de (des)organizarse.

Notas

¹ Graduado en Magisterio de Educación Primaria especialista en Tecnologías de la Información y la Comunicación; Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales; predoctorando en Educación. Colaborador del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. melorey@alumni.uv.es

² La regulación mecánica y estanca de un organismo complejo y móvil como es la escuela es contraproducente ya que se está pretendiendo eliminar, controlar y establecer los ritmos de la escuela sin tener en cuenta que la escuela cuenta con sus ritmos propios.

³ Con esto se quiere incidir en que todo “organismo” está en constante adaptación a los ritmos caóticos de la naturaleza y, por tanto, la escuela también se autoorganiza sin necesidad de la imposición de una serie de reglas mecánicas. Un organismo no necesita ser ordenado ya que se autoorganiza; igual sucede con la escuela.

⁴ A partir de Deleuze y Guattari (1988), proceso por el cual se procura una fuga de un territorio estanco o sedentario: entiéndase, por ejemplo, salir de dinámicas que encierran o impiden el movimiento; salir de las dinámicas hegemónicas que nos “territorializan”, es decir, que nos encapsulan en una realidad estanca.

⁵ Proveniente del pensamiento de Félix Guattari, concretamente de su obra “*Cartografías esquizoanalíticas*” (2000).

Referencias bibliográficas

Cziko, G. A. (1989). Unpredictability and indeterminism in human behavior: Arguments and implications for educational research. *Educational researcher*, 18(3), 17-25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018003017>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Deshmukh, J. (2021). Speculations on the post-pandemic university campus – a global inquiry. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 15(1), 131-147. <https://doi.org/10.1108/ARCH-10-2020-0245>

Farias, B. da M., Cazetta, V. y Lima, A. L. G. (2021). The dematerialization of school in the yet to come education: an analysis of contemporary discourses. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2505>

Ford, D. (2019). *Education and the Production of Space: Political Pedagogy, Geography, and Urban Revolution*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315389127>

Gough, N. (2005). Geophilosophy and methodology: Science education research in a rhizomatic space. *Methodologies for researching mathematics, science and technological education in societies in transition*. UNESCO-SAARMSTE. http://www.bath.ac.uk/cee/re-resources/noelq_SAARMSTE_ch.pdf

Guattari, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Manantial.

Güzelci, O. Z., Şen Bayram, A. K., Alaçam, S., Güzelci, H., Akkuyu, E. I., & Şencan, İ. (2021). Design tactics for enhancing the adaptability of primary and middle schools to the

new needs of postpandemic reuse. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 15(1), 148-166. <https://doi.org/10.1108/ARCH-10-2020-0237>

Jandrić, P. y Ford, D. R. (2020). Postdigital Copedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00207-3>

Ko, D. y Bal, A. (2019). Rhizomatic Research Design in a Smooth Space of Learning: Rupturing, Connecting, and Generating. *Critical education*, 10(17). <https://doi.org/10.14288/ce.v10i17.186433>

Moreno, A. (2016). *Educación y caos*. Ediciones de la Junji.

Ribera, D. (2018). From Hierarchical Power Structures to Rhizomatic Possibilities: An Argument for Affective Systems in US Public Schools. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 735-740. <http://pubs.sciepub.com/education/6/6/23>

Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.

Searle, J. R. (2005). What is an institution? *Journal of institutional economics*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S1744137405000020>

Selwyn, N., Pangrazio, L., Nemorin, S. y Perrotta, C. (2020). What might the school of 2030 be like? An exercise in social science fiction. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 90-106. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694944>

Thiéart, R.-A., y Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organization science*, 6(1), 19-31. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.1.19>

Vieira, L. M. M. y Ferasso, M. (2010). The rhizomatic structure of cyberspace: Virtuality and its possibilities. *International journal of networking and virtual organisations*, 7(6), 549-559. <https://doi.org/10.1504/IJNVO.2010.035405>

Walkerdine, V. (2013). Using the Work of Felix Guattari to Understand Space, Place, Social Justice, and Education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 756-764. <https://doi.org/10.1177/1077800413502934>

Yu, J. E. (2006). Creating 'rhizomatic systems' for understanding complexity in organizations. *Systemic Practice and Action Research*, 19(4), 337-349. <https://doi.org/10.1007/s11213-006-9022-8>

Escolarización primaria rural y transformación Agraria: los desafíos de una escuela ‘adaptada al medio (Entre Ríos, 1935-1945)

Rural Primary Schooling and Agrarian Transformation: The Challenges of a School ‘Adapted to the Environment’ (Entre Ríos, 1935-1945)

Janet Priscila Cian¹

Resumen

La orientación utilitaria de la escuela primaria y su articulación con las demandas productivas constituyó uno de los debates de la expansión de la escolarización en el espacio rural. Aunque se registraron tempranos intentos para vincular estos propósitos a las tareas de alfabetización, sus resultados fueron modestos y desiguales en las provincias y territorios nacionales. Durante la década de 1930, en la provincia de Entre Ríos, el objetivo de conectar escolarización rural y mejoramiento productivo adquirió interés en el marco de la Ley Nº 2985/1934 de “Transformación Agraria”, medida que comprendía la distribución de tierras, la creación de cooperativas y de escuelas primarias adaptadas a las necesidades locales. De esta manera, la fundación de establecimientos escolares en los núcleos de colonización procuraba resolver las demandas de alfabetización y contribuir, mediante la enseñanza de conocimientos vinculados con la orientación económica, con la difusión de la granja como unidad productiva. En este artículo se analizó el alcance que tuvo la dimensión educativa de la Ley de “Transformación Agraria”, tomando el caso de la Colonia Nº 1, durante el lapso temporal de diez años. El análisis del mismo permitió conocer las características que adquirió en este territorio la implementación de la política agraria, así como también los desafíos y las dificultades que conllevaba la organización de una escuela primaria rural orientada. Se trabajó con una metodología cualitativa y un enfoque que recupera los aportes del estudio de las políticas públicas desde una perspectiva subnacional.

Palabras clave: escolarización primaria rural; colonización agrícola; analfabetismo; currículum orientado

Abstract

The utilitarian orientation of primary school and its articulation with productive demands constituted one of the debates on the expansion of schooling in rural areas. Although there were early attempts to link these purposes to literacy efforts, their results were modest and uneven in the national provinces and territories. During the 1930s, in the province of Entre Ríos, the objective of connecting rural schooling and productive improvement acquired interest within the framework of Law 2985/1934 of “Agrarian Transformation”, a measure that included the distribution of land, the creation of cooperatives and primary schools adapted to local needs. In this way, the establishment of schools in the centers of colonization sought to resolve the demands for literacy and to contribute, through the teaching of knowledge linked to economic orientation, with the spread of the farm as a productive unit. This article analyzed the educational dimension of the “Agrarian Transformation” Law, taking the case of Colony 1, during the time span of ten years. The analysis of the same allowed us to know the characteristics that acquired in this territory the implementation of the agrarian policy, as well as the challenges and the difficulties that entailed the organization of a rural primary school oriented. We worked with a qualitative methodology and an approach that recovers the contributions of the study of public policies from a subnational perspective.

Keywords: Rural Primary Schooling; Agricultural colonization; Literacy; Oriented Curriculum

Fecha de recepción: 8/06/2023
Fecha de evaluación: 9/06/2023
Fecha de evaluación: 9/06/2023
Fecha de aceptación: 14/06/2023

Introducción

En Argentina, la Constitución Nacional del año 1853 estableció que correspondía a las provincias la organización de la educación primaria. La heterogénea situación que atravesaban los estados subnacionales – varios con enfrentamientos bélicos internos y sus finanzas deterioradas– dificultó el cumplimiento de esta disposición. De este modo, la expansión de la escolaridad primaria tuvo rasgos particulares, de acuerdo a las experiencias previas y a los problemas que registraron para concretar dicha norma².

Sobre los lineamientos constitucionales, las provincias comenzaron a organizar la educación mediante sus propias leyes y, hacia 1884, se sancionó la Ley de Educación Común y Obligatoria Nº 1.420 –que regía para Capital Federal, Territorios y Colonias Nacionales– sentando así las bases para el avance de la escolarización común de la población que se localizaba, principalmente, en el espacio rural y era inmigrante. Aunque establecer escuelas primarias en estos ámbitos constituyó una dificultad compartida por otros Estados latinoamericanos se constató que, tanto en Argentina como en México, “la expansión de la escuela pública rural fue más temprana e intensa que en otros países” (Ascolani, 2018, p. 8).

Contar con maestros capacitados, mejorar la infraestructura escolar y garantizar la accesibilidad fueron algunas de las problemáticas emergentes de la etapa; en menor medida, los debates sobre la orientación del currículo también concentraron la atención de legisladores y funcionarios. En este sentido, la Ley Nº 1.420 establecía que, además de los conocimientos generales que se debían enseñar, las escuelas primarias que se creaban en la campaña –genérico que denominaba la extensa y diversa configuración del espacio rural– se tenían que enseñar nociones de agricultura y ganadería. Esto establecía cierta diferenciación de las propuestas de enseñanza y puede considerarse un intento de producir “un currículo para la vida rural” (Alfonseca, 2007 p.4) pero registró un cumplimiento parcial y la escuela fue cuestionada por su carácter urbanocéntrico, a pesar que distintos actores sociales fomentaron tempranamente la necesidad de dotarla de una función económica mediante un currículo utilitario (Gutiérrez, 2007; Ascolani, 2012; Lionetti, 2018). Los resultados de este propósito fueron disímiles y se requieren abordajes específicos para conocer la situación de provincias y territorios nacionales, no obstante las valiosas contribuciones que se produjeron en los últimos años (Assaneo, 2019; Petitti, 2016; Pierini, 2016, 2019).

Un caso peculiar lo constituyó la provincia de Entre Ríos que, a inicios de siglo XX, puso en práctica una política educativa para resolver el problema de la escolarización rural con objeto de mejoramiento de las condiciones productivas, la cual tuvo una duración limitada (Cian, 2018). En esta unidad subnacional, en la década de 1930, el propósito de vincular la escolarización y el cambio económico volvió a ocupar un lugar importante en la agenda pública y se constituyó en uno de los ejes

de la política agraria puesta en práctica para resolver la grave crisis económica que afectaba a los agricultores. Esto se concretó mediante la sanción de la Ley Nº 2985/1934 que articulaba la distribución de tierras, la creación de instituciones para la comercialización de los productos y una escolarización adaptada a las necesidades locales. La fundación de escuelas primarias en estos núcleos poblacionales pretendió atender a las demandas de alfabetización y contribuir con la promoción de la granja como unidad productiva mediante la enseñanza de conocimientos vinculados a las actividades agropecuarias.

En virtud de lo expuesto, en este artículo nos preguntamos por el alcance que tuvo en el ámbito educativo la Ley de Transformación Agraria Nº 2.985 en una de las colonias que creó en el norte entrerriano. Para esto reconstruimos la implementación de la escuela primaria rural en la primera colonia creada por la mencionada legislación, durante los años 1935 y 1945, mediante el análisis de los informes de inspectores departamentales. Sostenemos que el abordaje de la escolarización primaria en contextos de colonias agrícolas durante el siglo XX presenta un escaso tratamiento, destacándose las investigaciones sobre el espacio periurbano de la provincia de Buenos Aires durante los gobiernos peronistas (De Marco, 2013, 2014). Por ello, consideramos que el estudio de un caso particular puede ofrecer elementos para la comprensión de las problemáticas reiteradas que afectaban la escolarización primaria rural y, al mismo tiempo, ofrece aportes sobre los primeros ensayos de una política agraria provincial que constituyó un antecedente directo de la Ley Nacional de Colonización Nº 12.636 del año 1940 (Lázzaro, 2006; Blanco, 2016).

El texto se organiza en tres apartados. En primer lugar, presentamos un balance sobre las principales problemáticas de la escolarización primaria rural en la provincia de Entre Ríos durante las primeras tres décadas del siglo XX. Seguidamente, examinamos el proceso de conformación de la Colonia Oficial Nº 1, ubicada en el departamento Federación. En tercer lugar, reconstruimos la organización de la escolarización primaria rural en la mencionada colonia. Por último, realizamos un balance de la problemática tratada.

Se trabajó con una metodología cualitativa y un enfoque que recupera los aportes de trabajos centrados en el estudio de las políticas públicas desde una escala subnacional (Frederic y Soprano, 2009; Ortiz de Rosas, 2016). El corpus empleado para este trabajo está compuesto por leyes y debates parlamentarios, Memorias del Ministerio de Hacienda, Justicia e Instrucción Pública, artículos de prensa local, copiadore, notas y expedientes de la Colonia Nº 1, informes de inspectores, expedientes escolares del departamento Federación.

Alfabetización y currículum orientado: los desafíos de la escuela primaria rural en Entre Ríos

“El historiador de la pedagogía nacional tendrá que dar prioridad a la provincia de Entre Ríos por su legislación escolar avanzada (...), y ahora por el primer Estado argentino que ha intentado y resuelto la evolución [*sic*] de la escuela rural” (Provincia de Entre Ríos, 1906, p. 21). Así se expresaba el inspector general de escuelas en su informe anual, opinión que resultaba bastante verosímil si consideramos las características que asumió la política educativa sancionada a partir de la reforma constitucional del año 1903, que introdujo importantes modificaciones en la instrucción pública. Entre ellas se encontraba el artículo 252 que instituía un sistema de enseñanza público que podía ser común y especial—por “común” se aludía a la primaria y secundaria; la enseñanza especial, por su parte, trataba sobre las industrias agropecuarias fundamentalmente. La ley de Educación Nº 1905³, del año siguiente, estableció los contenidos que se dictaban en las escuelas primarias fiscales, que comprendían las instituciones de carácter infantil, elemental y superior⁴:

[...] la enseñanza, preferirá los elementos teóricos prácticos que mejor convengan a las condiciones locales de cada distrito o sección escolar, teniendo en cuenta los trabajos habituales del vecindario y el mejor servicio de las industrias existentes o que puedan establecerse según las fuentes naturales de riqueza (Provincia de Entre Ríos, 1906, p. 17).

Se consideraba que las instituciones localizadas en el medio rural “formaban una clase especial” (Provincia de Entre Ríos, 1908, p.3), podían ser infantiles y elementales y en sus grados se debían dictar contenidos sobre la organización de la chacra escolar, la ganadería y las labores de mano. Además, se anexaba un plan de edificación de escuelas rurales al prevalecer un diagnóstico donde primaba “(...) el rancho desvencijado con la cabeza de vaca a guisa de pupitre” (Provincia de Entre Ríos, 1912, p. 8). Asimismo, por ley de presupuesto del año 1908 se permitió la creación de escuelas elementales con anexos agropecuarios que venían a completar la cartografía de medidas para atender la escolarización en el medio rural. No obstante las acciones para mejorar la escuela rural y garantizar que la gran mayoría completara hasta el 2º grado – considerado el primer filtro de la escuela primaria – el cumplimiento de la obligatoriedad escolar estaba retrasada, al crearse mayormente escuelas infantiles o elementales. A estas iniciativas se sumó el fomento de la educación especial mediante la creación de escuelas agrotécnicas para la formación de jóvenes idóneos en la actividad agropecuaria y se llevaron adelante acciones tendientes a la profesionalización del magisterio rural (Cian, 2019).

Estas concreciones fueron cuestionadas por el elevado presupuesto que demandaban y el escaso número de egresados. Tanto algunos sectores del oficialismo como de la oposición sostenían que la inversión educativa debía estar concentrada en la

expansión de la alfabetización, considerando que esa era la principal función de la escuela primaria, para asegurar la nacionalización de la población inmigrante. Entre los argumentos para fundamentar esta solicitud estaban las frecuentes tensiones con comunidades inmigrantes, como fue el caso de los rusos- alemanes e israelíes, que rechazan la acción estatal (López, 1999).

Las críticas vertidas a la reforma implementada en el sistema educativo provincial finalmente lograron dar marcha atrás con estos cambios. En los primeros días de enero de 1909 se realizó la reforma parcial de la Constitución y se modificaron los aspectos vinculados a la Educación Común –junto con otros como el Superior Tribunal de Justicia, Concejo Deliberante y Disposiciones Transitorias. En educación, la comisión dictó dos artículos; en el primero se declaraba la obligación del Estado en todo lo concerniente al establecimiento y organización de un sistema de educación común, limitado exclusivamente la instrucción primaria, y, luego, se enfatizaba en el carácter gratuito, obligatorio, laico y esencialmente nacional de la educación. De esta manera se sostenía que la política educativa provincial debía tener como objetivo la educación primaria, reduciendo el impulso que tuvo la enseñanza agraria entre 1903 y 1907 (El Tribuno, 9/1/1909). Luego de la sanción de la Ley de educación provincial Nº 2.215, de 1909, los programas y contenidos para las escuelas rurales vigentes, además de los contenidos agrícolas y ganaderos, incorporaron de actividades vinculadas a labores de mano y economía doméstica práctica con énfasis en el higienismo.

El alcance e impacto de estas disposiciones en la reducción del analfabetismo y la transformación de la escuela rural durante esos años se desconoce, al suscitarse controversias y polémicas entre los mismos funcionarios que llevaron adelante su implementación (Dupuy, 1913; Provincia de Entre Ríos, 1913) y diferencias en las cifras aportadas por los censos. En este sentido, el censo escolar nacional de 1909⁵ presentó resultados adversos para el gobierno provincial, siendo que el analfabetismo alcanzaba al 49% de la población, por lo que la gobernación decretó⁶ el 25 de agosto de 1910 una nueva operación censal, que constató un 12% de analfabetos. Para obtener estos números, se realizaron algunos cambios en la cédula que relevaba la información “partiendo de la base evidentemente errónea, de que todo niño que concurre o concurrió a la escuela así sea por breve tiempo, debe ser considerado alfabetizado” (Reula, 1971, p. 335; Ossanna y Hadad, 2011).

Estas controversias volvieron a emerger cuando se produjo el recambio de funcionarios, luego de las primeras elecciones realizadas según la Ley Sáez Peña⁷ en 1914, que derivó en un exhaustivo examen de las estadísticas educativas oficiales. El censo escolar provincial que se realizó en el año 1916 volvió a marcar importantes diferencias con respecto a la estadística previa, especialmente en el número de analfabetos: el 42,83% de los niños de 6 a 14 años no sabían leer y escribir,

el 1, 84% sabían leer o escribir solamente y sólo el 55,33% podían leer y escribir. El elevado porcentaje de analfabetismo se mantuvo sin modificaciones durante el siguiente año, y a ese problema se sumaron la carencia de recursos producto de la crisis económica general, dificultades productivas y enfrentamientos políticos en la legislatura provincial⁹ en el tratamiento de la actualización de la ley de presupuesto. Para hacer frente a esta problemática, el Consejo General de Educación impulsó como alternativas las “escuelas libres” y “escuelas de familia”; estas últimas funcionaban en el medio rural⁹, ya que insumían pocos recursos y permitían una escolarización mínima. Durante la década de 1920, el analfabetismo seguía siendo importante¹⁰, y se consideraba que afectaba al desarrollo de la democracia; en 1924, se calculaba que el 20% de la población escolar era analfabeta y, como era de esperarse, el mayor índice se localizaba en el espacio rural.

En la década de 1930, la problemática del analfabetismo constituyó una tónica central de la agenda educativa nacional (Ascolani, 2015, 2017) y fue abordada por el Consejo Nacional de Educación mediante la fundación de escuelas primarias de su jurisdicción y medidas de asistencialismo escolar dirigido a los niños cuyas familias estaban afectadas por la crisis económica (Ascolani, 2015). Estas definiciones se producían en un contexto de propagación de un discurso ruralista, tendiente a evitar la creciente migración de la población hacia los centros urbanos (Gutiérrez, 2007).

En la provincia de Entre Ríos, el diagnóstico de la situación escolar era bastante similar y se sumaba a esto la reducción que experimentaron los fondos asignados para educación (Petitti, 2022). Un punto sobresaliente de esta etapa fue la reforma de la constitución provincial, efectuada en 1933, que se limitó a normar la obligación escolar y los contenidos de enseñanza. En la sección IX, se reforzó la obligación que tenía el Estado en la organización de un sistema de educación que comprendía sólo a la enseñanza primaria común, aunque también se podían organizar y sostener escuelas primarias, complementarias de perfeccionamiento e institutos especiales (art. 201). El mínimo de educación común se podía dictar en las escuelas oficiales o particulares y la obligación escolar implicaba todo el ciclo de la educación primaria común, que en las dependencias estatales debía ser gratuito, laico (art. 203) y nacionalista. La estadística escolar de ese año mostraba que funcionaban un total de 941 escuelas primarias—nacionales, provinciales, municipales y particulares—, de las cuales 774 eran rurales y 154 urbanas y suburbanas; la mayoría de las escuelas rurales seguían siendo de carácter infantil, es decir, solo cumplían con los dos primeros años de la obligación escolar.

Frente al persistente problema del analfabetismo, el Director General de Escuelas dictó una resolución mediante la cual quitaba responsabilidad al Estado y la adjudicaba al ausentismo escolar, que había alcanzado el 25% en 1933, y que se atribuía mayormente a la falta de compromiso de los padres para enviar sus hijos a la escuela.

Esto era consecuencia, sostenía el funcionario, de la situación económica que afectaba la población, causas culturales porque las familias no percibían los beneficios de la educación y, en algunos casos, por las distancias que debían recorrer los niños para acceder a las escuelas y la falta de responsabilidad de los docentes (El Diario, 4 de agosto 1934). En ese sentido, la disminución de la población escolar era considerada uno de los mayores obstáculos en la expansión de la acción escolar; para intentar revertir esta situación se proponía la creación de nuevas escuelas estatales, que debían ser ambulantes, de aldeas escolares e internados. Otra alternativa la constituían las escuelas que se crearían en las colonias oficiales y se auguraban resultados “ampliamente beneficiosos”, pero no se explicitaban mayores detalles sobre las características y el tipo de plan de estudios que tendrían las escuelas en estos núcleos de población de reciente creación (Provincia de Entre Ríos, 1934, p. 139). Estas propuestas se inscribían dentro de la nutrida agenda parlamentaria provincial de estos años, donde se constató la presentación de varios proyectos de creación de escuelas primarias rurales y de orientación agraria que no lograron sancionarse o implementarse (Cian, 2023 b).

El 6 de octubre de 1934 se presentó un proyecto de modificación de la Ley de Educación Común, elaborado por la Dirección General de Escuelas y el Consejo General, que la adaptaba a la nueva Constitución. Entre las mismas se encontraba la excepción de cumplir con la obligación escolar a niños con defecto físico, la reorganización del padrón escolar de la provincia, la inclusión del principio de estabilidad docente y la autonomía de las rentas escolares (El Diario. 7 de octubre de 1934), pero no se avanzó en su sanción durante el lapso temporal considerado. Una de las medidas que sí se logró concretar fue la conformación de una comisión revisora del plan de estudio de las escuelas comunes para redefinir y recortar los contenidos, ya que los programas se consideraban “frondosos y enormemente amplios” (Provincia de Entre Ríos, 1934, p 138). Los cambios implementados eran resumidos por los funcionarios a cargo de su puesta en práctica como la síntesis de la evolución que registraba la escuela hacia las necesidades de la vida y del trabajo (Provincia de Entre Ríos, 1934, p. 139).

La organización de la Colonia Oficial Nº 1, el primer ensayo de la Ley de “Transformación Agraria”

Como fue advertido en el apartado anterior, durante la década de 1930 la creación de colonias agrícolas de jurisdicción provincial suscitaba expectativas entre las autoridades gubernamentales. De esta forma se volvía a impulsar un proceso que tuvo su mayor desarrollo a inicios de siglo XX¹¹ durante un breve lapso que coincidió, mayormente, con la gobernación de Enrique Carbó. En esta gestión se sancionaron un conjunto de leyes que fundaban nuevas colonias, la mayoría creadas a partir de la

liquidación de propiedades del extinto Banco Provincial (Cian, 2023 a). Los gobiernos de la Unión Cívica Radical que se sucedieron a partir de 1914 presentaron proyectos de colonización, sin lograr su aprobación (Horne, 1937).

Los intentos de reactivar la colonización agrícola se concretaron recién a partir de 1934, durante la gobernación de Luis Etchevehere y José María Texier, cuando se logró sancionar la Ley Nº 2985 conocida como "Plan de Transformación Agraria" (Lázzaro, 2006). Una coyuntura de crisis económica generalizada y un horizonte discursivo crítico del latifundio (Balsa, 2012), sumados a las dificultades productivas y a la continuidad política que registró la provincia, favorecieron la concreción de ese proyecto que había sido elevado por el Poder Ejecutivo. Entre los fundamentos de la legislación estaba la distribución de tierras con el fin de evitar las migraciones de la población a los ámbitos urbanos.

En los meses siguientes de la sanción de la Ley Nº 2985, efectuada el 27 de junio de 1934, se adquirieron los latifundios destinados a la organización de las dos primeras colonias –se fundarían seis (Véase Figura 1). En noviembre de ese año comenzaron las gestiones para establecer la Colonia Oficial Nº 1, posteriormente denominada Miguel de Laurencena, localizada en el distrito Mandisoví, departamento Federación. Su emplazamiento fue estratégico porque se ubicaba próxima a la estación de ferrocarril, como recomendaba la legislación agraria, y a 10 km de la actual ciudad de Chajarí, antigua Villa Libertad. Tenía una superficie total de 4.496 hs, 45 as, 10 cs que pertenecieron a la estancia La Florida, propiedad del terrateniente Benito Legeren; fallecido éste, sus herederos la ofrecieron en venta al gobierno provincial. Luego de los informes favorables elaborados por el Consejo Agrario, el Poder Ejecutivo resolvió comprar el campo para la colonización, previa firma del acuerdo de precios a pagar con los títulos emitidos por la Ley. El 16 de noviembre de 1934 se realizó la escrituración del predio y se procedió a la mensura y la división de lotes. Un conjunto de normas sancionadas posteriormente fijó los precios de venta y los límites del campo de experimentación, vivero y la reserva fiscal (Varini, 1996). Para esta última se destinó un predio de 122 hectáreas que rodeaban al casco de la ex estancia, espacio donde se ubicó la sede administrativa y la primera escuela rural; en el resto del predio funcionaron el vivero y, posteriormente, la cooperativa. En este terreno sobresalieron los campos de frutales, forestales y de multiplicación de semillas puras, así como también la estación de monta para lechería.

En esta colonia se delimitaron 133 lotes que, en esta primera fase, se distribuyeron en tres categorías tomando como referencias la ubicación, las condiciones del suelo y una extensión que no debía superar las 40 hectáreas. La ocupación de lotes comenzó oficialmente el 1 de marzo de 1935 con el traslado de los grupos familiares y la construcción de sus viviendas (Panozo Mela, 2010) en un clima de cierta desconfianza por parte de los agricultores sobre las posibilidades de concretarse¹². La

inauguración formal se realizó el 20 de marzo y contó con la presencia de miembros del gobierno provincial.

En el año 1935 habían sido adjudicados 95 lotes, distribuidos entre 78 familias de agricultores que representaban un total de 547 personas. La mayoría de los nuevos pobladores eran hijos de los colonos italianos que habían poblado la Villa Libertad y que no contaban con los recursos para acceder a nuevas tierras (Horne, 1937; Varini, 1996; Panozo Mela, 2010). Apenas inaugurada se fundó el consejo local de agricultores, establecido por la Ley, convirtiéndose en “una de las colonias más prósperas de la provincia” (Provincia de Entre Ríos, 1936, p. 96). La experimentación con variedades de semilla de girasol, tártago, algodón y arroz que se realizaban en los campos de multiplicación creados en estos años auguraba, según los técnicos del Departamento de Agricultura, que la colonia se convertiría en un semillero de calidad para toda la región.

En 1936, el 80% de la tierra apta estaba ocupada y, para el año siguiente, sólo quedaban en disponibilidad 14; constituía una de las colonias que más recaudación obtenía –entre cuotas, pastajes, arrendamientos, ventas de productos. Los informes producidos por la inspección oficial del Departamento Agrícola ofrecían un panorama alentador y señalaban que para incrementar los resultados de la colonia se debían proveer insumos para la lechería, la fabricación de quesos, el control de plagas y para el mejoramiento los caminos (El Diario, 20/5/1936).

Dos años después, en 1938, la colonia fue visitada por técnicos procedentes de la República Oriental del Uruguay que querían interiorizarse sobre los cultivos experimentales y, en particular, sobre la implementación de la Ley de Transformación Agraria. Se destacaba la prosperidad de la misma, especialmente la ocupación de todos sus lotes habilitados y aptos para el desarrollo agroproductivo, que habían permitido la instalación de 99 familias agricultoras, posicionándose como uno de los núcleos productivos más prósperos y la tercera colonia de mayor población en la provincia (Provincia de Entre Ríos, 1938). No obstante los avances, los agricultores tampoco estaban exentos de las dificultades que atravesaba la producción y que significaba el retraso en el pago de cuotas.

La realización de cultivos de ensayo, especialmente maíz, girasol y algodón, promocionados por la Junta Nacional del Algodón y el Ministerio de Agricultura Nacional continuaron en el año 1939. Se destacaba la producción de lino y girasol en detrimento del maní, el tabaco, tártago y papa. El cultivo de arroz se mantenía, aunque sufrió dificultades por la escasez de riego, y sobresalían las plantaciones de cítricos lo cual motivó la creación de un vivero para multiplicar las especies de la zona.

Aunque la colonia registraba resultados bastante positivos, los efectos de la crisis económica producida por la conflagración mundial repercutían en el cumplimiento de las obligaciones de la legislación agraria. Así, el 5 de marzo de 1940 el Consejo

Agrario dispuso que, ante las dificultades para cumplir con las obligaciones de la prenda agraria, los agricultores debían entregar como mínimo un importe equivalente al 25% de producción; caso contrario, se consideraba un mal antecedente y una demostración de mala fe. En el bienio 1941/1942 los diagnósticos adversos recrudecieron, producto de factores económicos generales y dificultades climáticas, lo cual vaticinaba cierta conflictividad social.

En 1943 la situación de los agricultores continuaba siendo crítica, producto de las malas cosechas. Para aminorar este panorama se rebajaron los intereses de las cuotas anuales, aunque esto no evitó las renunciaciones de numerosos lotes. Ese año y el siguiente fueron fructíferos para el desarrollo de instituciones sociales en la colonia, entre las que se encontraban las sociedades a favor de la creación de la capilla "San Isidro Labrador" y el Club Atlético La Florida, donde los jóvenes practicaban fútbol y bochas. Además, se formó un sindicato agrícola cristiano considerado por el administrador de la colonia como "(...) otro paso dado hacia el progreso y la seguridad del presente, siempre haciendo en pro de los sanos principios de la revolución del 4 de junio" (Copiador Colonia Nº 1, 1943-1945, p. 382). Entre sus funciones estaba la representación de los adjudicatarios y la gestión de la venta de la cosecha de forma directa para evitar la intermediación, supliendo la falta de una cooperativa que todavía no lograba instalarse.

Figura I. Localización de Colonias Oficiales del Plan de Transformación Agraria: 1. "Miguel M. de Laurencena"; 2. "Raíces"; 3. "Tacuaras"; 4. "Luis L. Etchevehere"; 5. "Herminio Quirós"; 6. "Tomas de Rocamora".

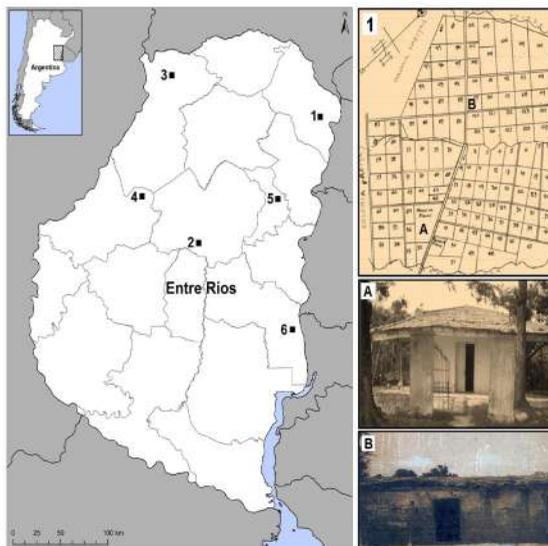


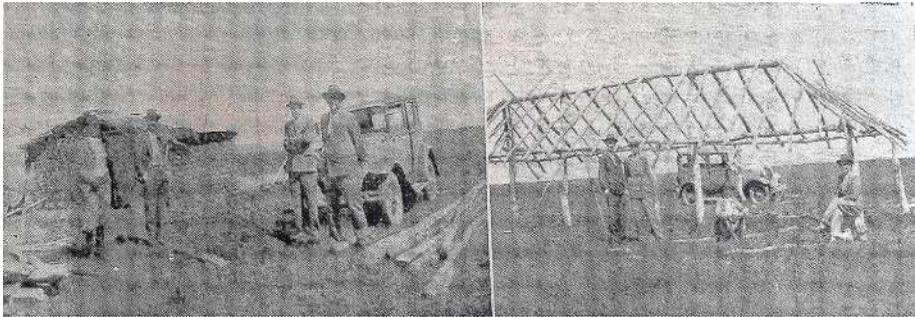
Figura. 1. A y B. Plano de la Colonia Nº1 con localización de escuelas primarias infantiles

A. Imagen. Sede administrativa de la Colonia donde funcionó la Escuela N 32 “Cabildo Abierto”

B. Imagen Vivienda prestada por Honoria Cicerone para la apertura de la escuela N 47 “Olegario Víctor Andrade”

Fuente: Elaboración propia. Imágenes extraídas de Panozo Mela, H. (2010), “Colonia Oficial N 1 Gobernador Dr. Miguel Laurencena”, La Florida (Bodas Brillantes) 1935-2010.

Figura II Primeras construcciones realizadas en el lote 120 y 123 de la Colonia Nº1: familias Dalzotto, Tisocco y Croattini.-



Fuente: El Diario 17/4/1935, p. 7

Asistencia, trabajo agrícola y ‘adaptación al medio’. La escolaridad primaria rural en la Colonia Oficial Nº 1

Los avances logrados en materia de organización territorial, de gestión local e introducción de mejoras productivas en la primera colonia oficial contrastaban con la implementación de los demás aspectos de la política agraria. Con esto aludimos a la capacitación de los agricultores, la preparación de niños jóvenes con conocimientos especializados y el desarrollo de instituciones cooperativas que fueron consideradas características originales de la Ley Nº 2985 de Transformación Agraria (Lázzaro, 2006) y se instituyeron en el artículo 13:

En cada colonia se reservará la superficie necesaria para la instalación de una escuela rural que deberá crearse, adaptada al medio, de la cooperativa, viveros y demás instalaciones que se proyecte y terrenos para oficinas públicas y un lote que será adjudicado entre los mejores alumnos egresados de las escuelas de agricultura existentes en la provincia (Provincia de Entre Ríos, 1934, p. 6).

Aunquela idea de promover una escuela “adaptada al medio” registraba antece-

dentes en materia de legislación educativa y constituyó un discurso que se amplificó durante la década de 1930 (Gutiérrez, 2007), en el caso de la política agraria que comenzaba a implementarse se promovía cierta orientación económica, especialmente vinculada a la producción granjera, para enseñar además de los saberes elementales de la lectura y escritura "(...) una orientación en sus futuras actividades y que no se desvíe de ellas" (Horne, 1937, p. 81). De este modo, se consideraba que las escuelas primarias de las colonias debían "(...) ir preparando con métodos científicos el saber en los hijos de nuestros campesinos, para que la rutina y los prejuicios, cedan, como las sombras ante el rayo de luz" (Provincia de Entre Ríos, 1934, p. 1605).

En virtud de lo expuesto en la legislación y los fundamentos presentados por los promotores de la política agraria nos interesa reconstruir cómo se organizó la escolarización primaria rural en la Colonia Nº 1, cuáles fueron sus principales dificultades y qué características tuvo el currículo propuesto. Si bien se reconocía que no constituía una tarea sencilla, especialmente por carecer de maestros que conocieran el medio a excepción de los egresados de la escuela normal rural "Juan Bautista Alberdi" (Horne, 1937), la primera de las escuelas infantiles, de jurisdicción provincial, comenzó a funcionar en mayo de 1935 apenas inaugurada la colonia, bajo el Nº32 y el nombre de "Cabildo Abierto". La segunda colonia fue la Nº 47, "Olegario Víctor Andrade", creada en 1942 por demanda de la comunidad local.

El 19 de mayo de 1935 el inspector departamental designó al director de la escuela Nº 32, Juan Masthy, sobre quien no se brindaban datos de titulación. El funcionario efectuó una serie de observaciones e instrucciones al director sobre aspectos administrativos y didáctico- pedagógicos que debía atender, entre lo que sobresalían el pedido de inmediata inscripción de alumnos y la adecuación a los programas vigentes, sin mencionar qué vinculación se establecía con la legislación agraria. La nueva institución funcionaba en el local de la administración de la colonia (Véase Figura 1). En la segunda visita de ese año, el inspector registró la asistencia de menos de la mitad de los inscriptos, una situación que explicaba por la reciente instalación del asentamiento y por la cual recomendaba al Sr. Marthy " que exija a sus alumnos una puntual asistencia diaria y procurando acostumbrarlos desde un principio al buen cumplimiento en tal sentido" (Cuaderno de Actas de visita Escuela N ° 32, p. 1).

Los datos arrojados sobre la asistencia escolar no estaban distantes de lo que sucedía en el resto del departamento Federación, que registraba un 83.81% de inscriptos del total de niños en edad escolar, y donde tampoco se tenía claridad del porcentaje de los que efectivamente cumplían con la obligación escolar. En 1935, la población escolar del departamento disminuyó y la asistencia media detectada rondaba el 69,7%, distante de los objetivos gubernamentales. En la escuela Nº

32, otro registro apuntó que de 80 alumnos inscriptos solo 45 estaban presentes, manteniéndose la constante de la falta de asistencia justificada ahora por causas climáticas, y que la mayor deserción se producía en el primer grado. Pese a esta aparente apatía frente a la escolarización, se fundó la sociedad cooperadora “Juan José Paso” con el propósito de mejorar las condiciones sociales de alumnos, en sintonía con las creaciones que se registraron en el resto del país durante este lapso temporal (Billorou, 2012; Reula, 1971).

El 21 de marzo de 1936 el maestro decidió dictar los dos primeros grados en horarios continuos, funcionando en dos turnos: el 1º primer grado por la tarde y el 2º por la mañana. Esto obedecía a las dificultades que la concurrencia simultánea de ambos grados tenía para cumplir con los programas establecidos—una situación reconocida por las autoridades y por la cual se solicitaba la creación de un nuevo puesto dada la sobrecarga laboral que experimentaba el director (Provincia de Entre Ríos, Fondo Educación Federación, 1931-1935). Pese a lo que dictaminaba la legislación agraria sobre la necesidad de adaptación al medio, en esa escuela se desarrollaban los programas en vigencia para todas las escuelas de la provincia, sin aludir a los conocimientos agrícolas y sobre la que el CGE “(...) no ha adoptado una disposición especial, sobre los planes de estudio a seguir en esas escuelas (Horne, 1937, p. 81).

En 1937 asumió el cargo de director José González, un maestro egresado de la Escuela Normal Rural “Juan Bautista Alberdi”, cumpliendo así uno de los propósitos de esta política agraria con la incorporación de personal conocedor de la realidad y los quehaceres rurales (Horne, 1937; como maestra de grado fue nombrada Juana L. de Vargas Nova. La inspección registraba la inscripción de 94 alumnos, cifra que se contrastaba con la cantidad de asistentes, siendo la recurrente inasistencia justificada en el “hecho de que muchos colonos son nuevos y recién están organizando sus viviendas, tareas en la que ocupa a toda la familia.” (Cuaderno de Actas de visita Escuela N° 32, pp. 9 y 10). La mayor concentración estaba en el primer grado, asunto que el director atribuía al carácter novel de la escuela, pero que se podía adjudicar también a que la mayoría de estudiantes —tras adquirir un mínimo de alfabetización— abandonaba precipitadamente los estudios. Ante la recurrente falta de asistencia, el Consejo General de Educación (Provincia de Entre Ríos, 1936, p. 85) recomendaba medidas “más enérgicas”: desde las visitas a los hogares para exaltar el cumplimiento de la obligación escolar hasta la presencia de la policía—una directiva presente en la legislación educativa, pero cuyo cumplimiento resultaba difícil de llevar a cabo. Respecto a los contenidos de enseñanza, el interés de las autoridades del gobierno de la educación estaba en el fortalecimiento de la enseñanza de civismo y en la inculcación de la “condición de argentinos, el amor a la nacionalidad y a sus símbolos” (Cuaderno de Actas de visita Escuela N° 32, p. 15) y no en la preparación para el eficiente desempeño en el medio rural.

Durante los años sucesivos, la problemática de la escasa asistencia escolar continuó siendo el principal problema para las autoridades. En 1938, la cantidad de alumnos inscriptos había ascendido a 122, con una mínima variación en los concurrentes, pero con una asistencia de menos de la mitad registrándose en "(...) marzo 49.48%, abril 75.85%, mayo 76.43%, junio 71.60% y julio 60.30%. [...] Quiere decir que en este renglón la escuela está fallando y es de urgente necesidad buscarle remedio para corregir la desviación" (Cuaderno de Actas de visita Escuela N° 32). Asimismo, el funcionario escolar, en otra de sus visitas, reconocía las dificultades de la asistencia, "(...) pero teniendo en cuenta la capacidad de las aulas y el número de personal, con una mayor concurrencia que la que diariamente se obtiene, resultaría sumamente difícil poder atender a todos los alumnos en forma satisfactoria (Cuaderno de Actas de visita Escuela N° 32, p.19). Se trataba de un sinceramiento sobre las responsabilidades de la familia y el Estado en cuanto al cumplimiento de lo establecido por ley. Esta observación tampoco tuvo como consecuencia los cambios curriculares que podrían haber vinculado los contenidos de enseñanza al medio, estimulado el interés de los estudiantes, la mejora en las condiciones edilicias o el nombramiento de un nuevo docente.

Si bien el porcentaje de asistencia crecía paulatina y lentamente, estaba lejos de alcanzar el 81% que las autoridades estimaban como mínimo necesario, y la cantidad de analfabetos de la colonia había aumentado en 1941 a 153 —de los cuales 75 tenían edad escolar— en una población total de 728 personas y en relación al relevamiento del año anterior¹³ (Provincia de Entre Ríos, 1941, T II, p. 67). La persistente problemática seguía atribuyéndose a cuestiones ajenas a la escuela: los alumnos eran mano de obra necesaria para la economía familiar, se habían agravado las dificultades agrícolas por causas de la economía general, el virus de la gripe afectaba la zona, entre otras (Cuaderno de Actas de visita Escuela N° 32, p. 24). No obstante, las autoridades pedían una mayor acción del director en el vecindario y el personal de la escuela solicitaba la creación de un nuevo cargo docente por el numeroso grupo que atendía; era reconocido que la deserción escolar y la asistencia irregular en las zonas rurales estaba "unida a las dificultades que en las escuelas de un solo maestro, representa el dar clases simultáneamente a dos y tres grados, [lo cual] disminuye seriamente la eficiencia de la escuela" (Provincia de Entre Ríos, Tomo III, 1941, p. 151). Siendo significativa la cantidad de niños de 10, 11 y 12 años que nunca había asistido a la escuela, y que tampoco sabía leer y escribir, hacia 1942 los vecinos solicitaron la apertura de una nueva escuela infantil. Atribuían la irregularidad de la asistencia a la distancia que separaba los hogares de la nro. 32 y las dificultades que existían en el acceso, por la presencia de un arroyo. El administrador de la colonia decía al respecto:

(...) es de urgente necesidad la creación de esta escuela, pues los alumnos inscriptos para la misma en su mayoría no han recibido ninguna instrucción y solo

algunos han concurrido a la escuela Nº 32 con asistencia irregular por la distancia que separa este centro de esta escuela” (Provincia de Entre Ríos, Expediente 1493, Federación 1942).

Existió una respuesta oficial ante tal solicitud, por lo que en julio del mismo año se realizó la apertura de la escuela infantil de 2da categoría Nº 47, dirigida por la maestra normal Carmen Labeque. Este establecimiento funcionó en una vivienda de adobe que tenía solo un salón (Véase Figura 1) mientras se regularizaba la donación de una fracción de terreno al Consejo General para la construcción del edificio escolar, cuya administración estaría a cargo de un consorcio escolar creado casi en simultáneo. Las recomendaciones de la inspección se dirigían a garantizar la asistencia diaria para cumplir con la obligación escolar que se dictaba en esta escuela infantil (Cuaderno de Actas de visita Escuela N º47). En la graduación de la institución, el primer grado inferior funcionó con un total de 83 alumnos inscriptos, de los cuales solo asistía un 69%:

[...] lo que considero bueno, si se tiene presente que los bancos existentes solo alcanzan para 40 alumnos, la Srta. Directora ha colocado tablones a los costados del aula con el fin de ubicar el resto del alumnado y aún no es suficiente y es incómodo para los mismos. Si la concurrencia de alumnos se mantiene será necesario que la superioridad autorice a la Srta. Directora un doble turno de tres horas cada uno reconociéndole dos horas extraordinarias de trabajo (Cuaderno de Actas de visita Escuela Nº 47, pp. 5 y 6).

Meses después se organizó la sociedad cooperadora escolar, motivada por la necesidad de proveer a los alumnos vestimenta y útiles escolares y de adquirir elementos de labranza necesarios para fomentar la formación de la huerta y el jardín, contenidos que no se brindaban. Al respecto de los contenidos de enseñanza, el interés oficial desconocía esas demandas centrándose en la implementación de la enseñanza religiosa, que había sido dispuesta a nivel nacional por medio del decreto Nº18441/43.

A lo largo de los años siguientes, la falta de capacidad de las aulas y la precariedad de los edificios continuaban apareciendo como principales preocupaciones de los inspectores y del personal docente. Así lo destacaba la autoridad escolar: “(...) la capacidad de las aulas solo alcanza para poco más de la mitad de los inscriptos [...] el director tiene que hacer compartir los bancos entre tres alumnos y colocando tablones como pupitres (Copiador Colonia Nº1, 1943, p. 251). Hacia 1945, el porcentaje de asistencia en la escuela Nº 32 mejoró, oscilando entre el 86 y el 98,90% y el Consejo Agrario gestionó otra fracción¹⁴ que tenía ciertas ventajas como alambrado, proximidad a la usina eléctrica y molino. Igualmente, el inspector acentuaba que se debía ampliar la práctica de huerta y jardinería “inculcando en los niños los beneficios de estas saludables enseñanzas”, registrándose recién este año la enfática

necesidad de brindar contenidos adaptados al medio; y se incorporaba una nueva maestra de grado. En el caso de la escuela N° 47, el porcentaje de asistencia era de 84,70%, reconociéndose los alumnos oyentes que formarían parte del cuarto grado al año siguiente, se incorporó una nueva maestra para el tercer grado y comenzó a funcionar los dos turnos. También se reclamaba la construcción de un edificio propio, demorado por dificultades en las gestiones entre la propietaria y en Consejo General; por su parte el consorcio escolar contaba con los materiales necesarios y mano de obra. Al mismo tiempo se recomendaba “delimitar fracciones de tierra para la práctica de huerta y jardinería”, la primera vez que apareció mencionado estos contenidos en la propuesta de esta escuela. Al concluir el año escolar, la asistencia a esta escuela fue del 85 %, se evaluaba positivamente los vínculos y la colaboración de la comunidad y se volvía a señalar la dificultades para poner en práctica los contenidos propios de una escuela rural orientada al medio (Cuaderno de Actas de visita Escuela N °47 p. 31-32).

Conclusiones

Los aspectos educativos en la política agraria implementada a partir de 1934 tenían un papel significativo. Así, en el plano normativo, por medio de la capacitación de los agricultores y la formación de niños y jóvenes en los contenidos específicos de las actividades agropecuarias se lograría desarrollar la orientación económica que se proyectaba en un contexto de crisis y, de este modo, superar los límites identificados en los procesos de colonización previa.

La reconstrucción de los diez años de funcionamiento de las escuelas primarias infantiles de una de las colonias creadas en el marco de la Ley de Transformación Agraria nos permitió identificar, por un lado, los límites y tensiones que tuvo la implementación de una política en un territorio y, a su vez, reconocer la permanencia de problemáticas que atravesaban la expansión de la escolarización rural a nivel provincial. Aunque las inspecciones solían coincidir con temporadas donde los niños eran ocupados en las tareas agrícolas, una práctica reivindicada por las comunidades chacareras, la recurrencia de la inasistencia y la deserción escolar también dejaba traslucir las dificultades para garantizar la mínima obligación escolar que, como advertimos, para la población rural se reducía notablemente en relación a lo instituido en la legislación de educación común. Esto se evidenciaba en la falta de presupuesto para la construcción de edificación o, en su defecto, la creación de otras escuelas en la colonia para asegurar las condiciones de accesibilidad y la obligatoriedad escolar, situación que fue reconocida por los funcionarios estatales que, a título de sinceramiento, advertían la imposibilidad que tenía el Estado provincial para cumplir con lo instituido en la legislación.

Uno de los puntos sobresalientes de las escuelas en las colonias lo constituyó

la propuesta curricular orientada a los requerimientos del medio; sin embargo, las prescripciones de los contenidos vinculados a las actividades económicas fueron minúsculas y el propio Consejo General no avanzó sobre definiciones, más allá de lo establecido en la Ley Nº 2985. Al final del período objeto de esta investigación recién se detectaron contenidos relacionados a las actividades agrícolas o la huerta escolar, que no necesariamente se podría conectar con la función utilitaria que se pretendía instalar y se pueden relacionar con ciertos rasgos particulares que, como observamos, tenía la escuela primaria rural en la provincia. Asimismo, se puede conjeturar que la mejora en la asistencia escolar y la presencia de cierta orientación en los contenidos escolares se producían en un momento de mayor estabilidad de la población de la colonia, con avances en la organización de variadas instituciones sociales y en los albores de cambios políticos provinciales y nacionales. Sin embargo, para trazar conclusiones sobre la escolarización primaria en las colonias de la Ley de Transformación Agraria se requiere conocer la situación de las cinco restantes.

La demanda de vecinos para crear otra institución escolar, la fundación de una biblioteca popular que se organizó con un voluminoso conjunto de libros, el funcionamiento de consorcios y cooperadoras escolares ponen en crisis la representación en torno al desinterés de los agricultores por la escolarización y alfabetización de los/as niños/as y, nuevamente, evidencia los límites de la acción estatal para el cumplimiento de lo instituido por la legislación escolar.

En síntesis, durante los diez primeros años de implementación de la legislación agraria la escuela primaria rural orientada a las demandas y necesidades locales tuvo escaso desarrollo y se concentró en la función alfabetizadora, con acento en los contenidos nacionalistas. Garantizar este objetivo constituía, tanto para los agentes estatales como para las familias agricultoras, la tarea fundamental de la escuela primaria rural.

Notas

Prof en Ciencias de la Educación y Dra en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Investigadora Asistente CONICET. janet.cian@uner.edu.ar

La autora agradece la colaboración brindada por las autoridades de la Junta de Gobierno “La Florida” del dpto. Federación (Entre Ríos) señores Víctor Croattini y Héctor Panozo Mela en el proceso de búsqueda de fuentes documentales e informantes claves. Asimismo destaca la lectura y los comentarios realizados por la Dra. Gabriela D’ Ascanio en la primera versión de este artículo.

² Para afrontar los compromisos constitucionales fueron auxiliados con el beneficio de las subvenciones del Estado central que, finalmente, se materializó en la Ley Nº 463 del año 1871, a fin de paliar los aprietos de sus frágiles finanzas.

³ El tratamiento de las Escuelas primarias de jurisdicción nacional – Ley N4874/1905– requiere

una exploración particular.

⁴ En las escuelas infantiles se dictaba hasta segundo grado; en las elementales de 2da clase los tres primeros grados y en las elementales de 1ra, cuatro grados. Solo en las escuelas superiores se brindaba el ciclo de escolaridad obligatoria de seis grados.

⁵ Los datos eran los siguientes: 39, 5% analfabetos, 9,3% de semi alfabetos y 51,2% de alfabetos en la provincia de Entre Ríos.

⁶ Se advertía que la información del censo nacional de educación realizada el 23 de mayo de 1909 bajo la dirección del señor Alberto Martínez contenía información que no condice con el estado actual de la educación de la provincia de Entre Ríos. Para ello, se realizaría otro censo en septiembre de 1910.

⁷ Estableció el voto secreto, obligatorio para los ciudadanos [varones] incluidos en el padrón electoral.

⁸ El 21 de septiembre de 1916 se dictó la ley de intervención de la provincia de Entre Ríos por parte del PEN. Recién se logró regularizar la situación el 23 de abril de 1917, cuando el interventor nacional convocó a la Asamblea General para la elección de senadores nacionales.

⁹ Se crearon mediante resolución del CGE el 11 de mayo de 1917. Funcionaban en el medio rural en la casa de la persona autorizada por el Consejo para su apertura. Se debía enseñar a leer, escribir y contar. Debían estar alejadas del radio de influencia de las escuelas fiscales y por cada alumno concurrente se abonaba un peso.

¹⁰ En una nota que dirigió el Comando de la III División del Ejército al PE provincial se señalaba que el 34% de la clase militar que se incorporó ese año era analfabeto.

¹¹ En este artículo no se tratan los numerosos antecedentes de políticas de colonización agrícola registrados durante el siglo XIX.

¹² Entrevista personal a V.L., hijo del primer agricultor que accedió al título de propiedad en la colonia al cumplimentar en menor tiempo su pago, "como era primer colonia oficial [...] estaba la oposición que decía que era todo política [...] los mismos políticos hacían comité, reunían a la gente y prometían que iban hacer colonias oficiales".

¹³ En 1940 se detectó un total de 93 analfabetos, 44 de los cuales eran de edad escolar.

Por decreto del 29 de octubre de 1947 se amplió a tres hectáreas la superficie de tierras transferidas al Consejo General de Educación para la construcción del local propio de la Escuela Nº 32 en la reserva fiscal.

Referencias bibliográficas

- Alfonseca Giner de los Ríos, J. (2007). Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940. En Rosas, L. (coord.) *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 113-157.
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). En *Teias*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, vol 14, n. 28, pp. 309-324, disponible <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24245>

- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). En *Cadernos de História da Educação*. Uberlandia, vol. 14, pp. 853-877 disponible <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/33141>
- Ascolani, A. (2017). Concepciones reformistas en torno a las funciones de la Educación Primaria Rural Argentina (1930-1960). En *Dialogia, Revista de política y gestión educativa*, Universidade Nove de Julio (UNINOVE) São Paulo, nº 25, enero-abril, pp. 43-68, disponible <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6997>
- Ascolani, A. (2018). Prólogo. En Ovino Correa Werle, F.; López, O. y A. Triana (orgs.) *Educacao rural na América Latina*. Paraná, Brasil: OIKOS, pp. 7-20.
- Assaneo, A. (2019). El analfabetismo en el sistema educativo del Territorio de Río Negro. Perspectivas y soluciones desde el ámbito nacional (1934- 1943). En *Divulgatio. Perfíles académicos de posgrado*, Vol. 4, Número 10, 70-89 http://revistadivulgatio.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/65/2016/11/D10_ART5_assaneo_2019.pdf
- Balsa, J. (2012). Discursos y políticas agrarias en Argentina 1920-1955. En *América Latina en la Historia Económica* año 19, núm. 3, septiembre-diciembre, pp 98-128, disponible <http://alhe.mora.edu.mx/index.php/ALHE/article/view/530>
- Billorou, M. J. (2012). Cooperar a la obra de la escuela, en la medida que puedan y como mejor puedan. Las cooperadoras escolares (1930-1945). En Cancino, H.; De la Mora R.; Medeiros de Menezes, L. y Benito Moya, S. (Eds.) *Miradas desde la Historia social y la Historia intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización*. Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S.A. Segreti, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba; Universidad Veracruzana, México. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales. E-Book
- Blanco, M. (2016). Repensando la propiedad rural. La Colonización como estrategia de transformación en los inicios del siglo XX. En Richard-Jorba, R. y Bonaudo, M. (coords). *Historia Regional. Enfoques y articulaciones para complejizar una historia nacional*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de la Plata, pp. 143 -159.
- Cian, J. P. (2018). Orígenes de las escuelas agropecuarias en la provincia de Entre Ríos, Argentina 1896-1910. En *Mundo Agrario*, vol. 19, Nº 42, Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-17. Disponible en <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe093>
- Cian, J. P. (2020). La institucionalización de la formación de los maestros rurales en la provincia de Entre Ríos (Argentina, 1894 -1914). En *História da Educação* pp.1-34. Disponible en <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/91406>
- Cian, J. P. (2023 a). El Plan de Transformación Agraria: avances y límites de la colonización oficial (Entre Ríos, 1934-1938). En *Revista de Estudios Sociales y Marítimos*, Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata Nº 24, en prensa.
- Cian, J. P. (2023 b) Colonización oficial y escolarización agraria: debates, proyectos e instituciones (Entre Ríos, 1930-1943). En *Revista de Historia Americana y Argentina* v 59, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, en prensa.
- De Marco, C. (2012). Nace una colonia. El Instituto Autárquico de Colonización de la provincia de Buenos Aires y el caso de la Colonia 17 de Octubre (Florencio Varela, 1946-1955). En *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti" Córdoba* (Argentina),

año 12, pp. 241-259 disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/22712/22331>

De Marco, C. (2014). Escuelas rurales y colonización en el periurbano bonaerense, un estudio de caso (1946-1955). En ASTROLABIO, pp. 284 – 312 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/7438/10723>

Dupuy, V. (1913). *Renuncia del Inspector de Escuelas de Entre Ríos. Prof. Víctor Dupuy. Su aceptación. Exposición. Rectificación*. Paraná: La Acción.

Frederic, S. y Soprano, G. (comps.) (2009). *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, T. (2019). Educación agrícola/educación rural en Entre Ríos, Argentina. Continuidad y cambio (1930-1943). En *Revista Encuentros Latinoamericanos*, segunda época. Vol. III, N° 1, enero/junio pp. 194-216, disponible en <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/download/384/324/1028>

Horne, B. (1937). *Nuestro problema agrario*. Buenos Aires: Librería y editorial de La Facultad Bernabe y Cía.

Lázzaro, S. (2006). Bernardino Horne: política, legalidad y resignificaciones de la cuestión social agraria. En Graciano, O. y Gutiérrez, T. (Comps.). *El agro en cuestión. Discursos, políticas y corporaciones en la Argentina, 1870-2000*. Buenos Aires: Prometeo.

Lázzaro, S. (2012). Políticas públicas en torno a la propiedad de la tierra. Procesos de arrendamiento y colonización. En Balsa, J. y Lázzaro, S. (coords.) *Agro y política en Argentina. Tomo I. El modelo agrario en cuestión 1930-1943*. Buenos Aires: CICCUS, pp 203-261.

Lionetti, L. (2018). La territorialidad en la educación rural en Argentina. Miradas marco y aproximaciones micro. En Ovino Correa Werle, F. y López Oresta (org). *Educacao rural na América Latina*. Paraná, Brasil: OIKOS pp. 135-155

López, M. P. (1999). La educación de rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos político- pedagógicos (1880-1910). En Ascolani, A. (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Ossana, E. y Hadad, M. (2011). La educación en números. Los aportes y los conflictos de la estadística educativa: varios intentos de lectura. En Ossana, E. et al. *Quienes leen, qué leen y cómo leen los entrerrianos en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación UNER pp. 119-144.

Ortiz de Rosas, V. (2016). Los estudios sobre política subnacional en Argentina: un recorrido por diferentes disciplinas y perspectivas. Sobre los aportes de una escala de análisis y su afinidad con un enfoque centrado en los actores políticos y sus prácticas. En *Cuadernos FHycS UNJU N 50* pp. 57-80 <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/244/214>

Panozo Mela, H. (2010). *Colonia oficial N° 1 "Gobernador Dr. Miguel Laurencena. Pasado y presente de La Florida* (Bodas de Brillante) Imprenta Callegari, Chajarí, Entre Ríos.

Pierini, M. A. (2016). La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la

Patagonia Austral. *Anuario SAHE*, Vol. 17 – N° 1, pp. 23 – 49.

Petitti, M. E. (2016). La educación primaria en los campos de la provincia de Buenos Aires (1943-1955). En *Mundo Agrario*, v. 17, N° 34, pp. 1-23. Disponible en: <https://www.mundoa-grario.unlp.edu.ar/article/v>

Petitti, M. E. (2022). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886 1958). En *Prohistoria*, Año XXV, 38, dic., pp. 1-30, disponible <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/prohistoria/article/view/1719>.

Provincia de Entre Ríos (1906). *Boletín de Educación. Publicación Oficial de la Dirección General de la Enseñanza* Año XV, N 167 a 170. Paraná: Imprenta Oficial.

Provincia de Entre Ríos (1912). *Memoria de la Dirección General de Escuelas, año 1911*. Buenos Aires: A Mentruyt.

Provincia de Entre Ríos (1913). *La obra escolar de la provincia. Juzgada por el ex inspector general de Escuelas Dn Víctor A Dupuy*. Paraná: Artes Gráficas.

Provincia de Entre Ríos (1934). *Memoria del Ministerio de Hacienda, Justicia e Instrucción Pública presentada a las honorables cámaras legislativas por el ministro Bernardino Horne, año 1934*. Paraná: Imprenta de la provincia.

Provincia de Entre Ríos (1934). *Diario de sesiones de la Cámara de diputados año 1934, 75 periodo legislativo*. Paraná: Imprenta de la provincia.

Archivo General de Entre Ríos (1935 a 1942) *Fondo Educación. Expedientes Serie IV, Caja N 9-departamento, Federación*.

Provincia de Entre Ríos (1936) *Memoria del Ministerio de Hacienda, Justicia e I Publica presentada a las honorables cámaras legislativas por el ministro Luis M Rodríguez, año 1936*. Paraná: Imprenta de la provincia.

Provincia de Entre Ríos (1938) *Memoria presentada a las honorables cámaras legislativas por el ministro de Hacienda, Justicia e Instrucción Pública Dr. Luis M Rodríguez año 1938*. Paraná: Imprenta de la provincia.

Provincia de Entre Ríos (1941). *Memoria del Ministerio de Hacienda, Justicia e Instrucción Pública T II*, Paraná: imprenta de la provincia.

Departamento de Agricultura (1943-1945) *Copiador Colonia Oficial Nº1 1943-1945*.

Consejo General de Educación (1935-1976) *Cuaderno de Actas de visita Escuela Nº 32 Cabildo Abierto, Colonia Oficial Nº 1*

Consejo General de Educación (1942-1972) *Cuaderno de Actas de visita Escuela Nº 42 Oleario Víctor Andrade, Colonia Oficial Nº1*

Reula, F. (1970). *Historia de Entre Ríos*. Tomo III. Santa Fe: Castellví 326.

Varini, C. (1996). *Nuestras colonias*. Chajarí, Entre Ríos: Publicación del Museo Regional Camila Quiroga.

**Enseñar matemática en carreras de Ingeniería bajo la modalidad de aula invertida.
Una reflexión sobre la práctica docente**
**Teaching Mathematics in Engineering Undergraduate Education by Means of Flipped
Learning: A Reflection on Teaching Practice**

Maria del Carmen Quercia¹
Maria Laura Distéfano²

Resumen

Al comenzar el ciclo lectivo 2022, a partir de la reflexión en torno a las estrategias de enseñanza en el inicio de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los profesores de la asignatura Álgebra A indagaron acerca de la manera de rediseñar las clases presenciales incorporando los materiales de estudio disponibles en el aula virtual que habían sido producidos durante el aislamiento social impuesto por la pandemia. Es así que, adoptando como marco teórico el Enfoque Ontosemiótico (EOS), esa planificación derivó en la implementación de clases bajo la modalidad de aula invertida. Después de haber analizado el impacto de este cambio desde la perspectiva de los estudiantes, se presentan en este trabajo las primeras observaciones, fruto de la implementación de la propuesta didáctica, a través de la mirada de cuatro profesores que integran la cátedra de la citada materia. Las manifestaciones de estos profesores se analizan a la luz de la Idoneidad Didáctica, una de las nociones teóricas que propone el EOS.

Palabras clave: Aula invertida; idoneidad didáctica; competencias; práctica docente

Abstract

At the beginning of the 2022 school year, and based upon available knowledge on teaching strategies with freshmen in the Engineering Undergraduate Program at Universidad Nacional de Mar del Plata, professors of 'Algebra A' set out to redesign in-person classes by incorporating the study materials available in the virtual clas-

sroom that had been produced during the social isolation imposed by the pandemic. Thus, taking the Ontosemiotic Approach (OSA) as a theoretical framework, this led to the implementation of classes under the flipped classroom modality. After having analyzed the impact of this change from the students' perspective, this paper presents the first observations of the impact of the didactic proposal through the perspective of four professors who make up the chair of the aforementioned subject. These professors' manifestations are analyzed in the light of the Didactic Suitability, one of the theoretical notions proposed by OSA.

Keywords: Flipped Classrooms; Didactic Suitability; Competences; Teaching Practice

Fecha de recepción: 5/04/2023
Fecha de evaluación: 14/04/2023
Fecha de evaluación: 14/04/2023
Fecha de aceptación: 26/06/2023

A modo de presentación, ¿cuál es el contexto en el cual trabajamos?

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UN-MdP), todos los estudiantes cursan simultáneamente las asignaturas Álgebra A, Análisis Matemático A y Química General I en el primer cuatrimestre del primer año. En Álgebra A, materia a la cual nos referiremos en este artículo, hay seis comisiones con similar estructura de trabajo, y en el segundo cuatrimestre se replica la cursada.

Hasta el ciclo lectivo 2020, la asignatura estuvo organizada en dos clases semanales de teoría y dos clases semanales de práctica, de dos horas de duración cada una. Las clases de teoría eran de carácter expositivo y, ocasionalmente, la pregunta y la repregunta del docente intentaban generar algún tipo de reflexión acerca del tratamiento de los contenidos por parte de los estudiantes. En las clases de práctica se atendían las consultas de los alumnos generadas en la resolución de los ejercicios propuestos en la guía de Trabajos Prácticos. De esta manera, se intentaba conectar, en algún sentido, lo estudiado en la clase de teoría con lo que se trataba en la clase de práctica, con el propósito de contribuir a la autonomía en el estudio de cada alumno. Sin embargo, muchas veces las dudas no surgían por variados motivos: falta de estudio, escasa comprensión del tema, entre otros, y las estrategias docentes implementadas ante esta situación no resultaban suficientes para hacer avanzar en sus conocimientos a los estudiantes.

En marzo del año 2020, al comenzar el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), los integrantes de esta cátedra debieron repensar la enseñanza de esta asignatura en un entorno nuevo para muchos: el virtual. En primer lugar, se trasladó todo el material de estudio existente en el blog que desde antes se utilizaba al aula virtual correspondiente, implementada en una plataforma Moodle, disponible en el espacio <https://ciclobasico.fi.mdp.edu.ar/>, para poder así desarrollar todas las tareas que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de esta materia. Allí se organizaron las clases con un cronograma similar al vigente para las clases presenciales y los archivos en *Power Point* que orientaban las clases presenciales de teoría se adaptaron, en algún sentido, para elaborar videos de esas clases. De esta forma, el espacio destinado a cada unidad contaba con esos videos y todo el material de estudio correspondiente que se había migrado del blog. En cada uno de esos espacios se publicaba también la orientación para el estudio de ese contenido y allí se disponía de dos foros: uno para las consultas referidas a cuestiones conceptuales o teóricas y otro para atender las demandas ligadas a las dudas surgidas en la resolución del Trabajo Práctico correspondientes a cada unidad. Todas las instancias evaluativas (parciales, recuperatorios y finales) se realizaron en ese espacio virtual. En esta modalidad, el trabajo personal del alumno –siguiendo las indicaciones publicadas en la plataforma, decidiendo los momentos para ver los videos, identificando su propia necesidad de volver a verlos y organizando la administración de los recursos provistos por la cátedra– demandaba una genuina autonomía del estudiante. Así,

durante todo el año 2021, el trabajo de los profesores estuvo focalizado en la optimización de los recursos e intercambios en el aula virtual, incluyendo entonces las videoconferencias, tanto para las clases de teoría como las de práctica. La escasa participación en ellas y en los foros generó dudas en los docentes respecto a los asuntos referidos al desarrollo de competencias en relación al estudio independiente de los alumnos.

A comienzos del año 2022, los exámenes finales se tomaron en forma presencial y, ante los magros resultados alcanzados por los estudiantes, la dificultad descrita en el párrafo anterior quedó claramente expuesta. Los integrantes de la cátedra reflexionaron entonces en torno a la tarea desarrollada en este contexto y surgió un nuevo interrogante: si sería posible reutilizar los materiales didácticos tratados en las clases virtuales durante la pandemia en las clases presenciales que prontamente se retomarían. En este marco indagamos las teorías en las cuales se estudia el desarrollo de estrategias que posibilitan hacer al alumno más autónomo en su relación con el estudio a través de las TIC. Entre las posibles, y valorando la posibilidad de reutilizar los materiales didácticos elaborados para las clases virtuales durante el ASPO, los integrantes de la cátedra consideramos adoptar para las clases de teoría el aula invertida como metodología.

En el contexto descrito queremos, entonces, compartir en este artículo la mirada que algunos integrantes de la cátedra hacen sobre la enseñanza con la modalidad implementada, considerando tanto los aciertos como las cuestiones a mejorar para las próximas cursadas. Para comenzar nos preguntamos: ¿qué antecedentes significativos encontramos referidos a la implementación del aula invertida?

¿Cuáles son algunos de los antecedentes en América Latina?

Desde el siglo pasado se ha buscado implementar modelos constructivistas en el proceso de aprendizaje, es decir, nuevas metodologías desde y para los alumnos. En este sentido, el aula invertida contribuye a que los docentes puedan romper con el modelo tradicional. El hecho de que el estudiante deba conocer los contenidos a desarrollar en la clase antes de llegar al encuentro presencial con el profesor genera su compromiso y autonomía, factores indispensables para el estudio de los contenidos de la asignatura.

A partir de la virtualidad impuesta por el ASPO, la metodología de aula invertida cobró vital importancia como complemento y apoyo a la enseñanza y al aprendizaje de la Matemática en el nivel universitario en diferentes países. Entre los autores que han trabajado de alguna forma las clases de matemática bajo la metodología de aula invertida se encuentran Jordán et al. (2014), quienes presentan un estudio referido a la implementación de la metodología de aula invertida en una clase de Matemática Discreta, específicamente en la temática de teoría de grafos. Allí relatan que los docentes facilitan a los estudiantes videos que incluyen los conceptos básicos

necesarios para introducir la teoría de grafos. Los alumnos deben visualizar estos videos y en clase el profesor les realiza preguntas generadoras para comprobar la adquisición de los nuevos conocimientos. Posteriormente, se aplican estos nuevos conceptos en la solución de ejercicios y problemas alusivos a dicha temática. Más adelante se pregunta a los estudiantes precisamente acerca de dicho método y su percepción del desarrollo de las clases. En las respuestas a estas cuestiones se hace evidente la preferencia de los estudiantes hacia la metodología clásica, lo que lleva a la conclusión de la necesidad de sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la autonomía, de la participación, así como de los resultados obtenidos, los cuales son mejores cuando son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Por su parte, Fúneme (2019) comparte una investigación que se desarrolló en un aula universitaria en Colombia, específicamente en un grupo de primer semestre de estudiantes de Ingeniería y Administración de empresas. Contó con la participación de veinticinco estudiantes y se dividió en dos sesiones, de manera que se pudiera trabajar directamente con los estudiantes de modo que se lograra ver la metodología de aula invertida como una opción de enseñanza en la clase de Cálculo, específicamente en el tema de derivadas. Con el aula invertida el autor pretende que los estudiantes revisen la materia de una forma interactiva antes de llegar al salón de clases y, una vez allí, se puedan aclarar las dudas e inquietudes que puedan surgir a raíz de lo estudiado previamente. En esta investigación, el autor demuestra que la metodología de aula invertida funciona como alternativa para variar la mediación en los procesos de enseñanza, pero que genera mayor dedicación por parte del profesorado y mayor inversión de tiempo, con la cual no siempre se cuenta.

Asimismo, González y Huerta (2019) realizan un estudio descriptivo sobre la necesidad de mejorar el modelo tradicional, particularmente la clase magistral. Ellos coinciden en la necesidad de que el estudiante sea un actor activo en el proceso de aprendizaje y sostienen que el docente debe ser un guía, facilitador y mediador de dicho proceso. Proponen también como opción el aula invertida. Entre los principales resultados destacan que los estudiantes mencionan haber desarrollado habilidades de comunicación, de resolución de problemas y capacidad para una mayor interacción, y que todo esto aumentó la motivación. En consecuencia, mejoraron los resultados y las calificaciones obtenidas en la mayoría de los participantes.

También Oliván et al. (2019) presentan un estudio acerca de la importancia de la metodología de aula invertida. Ellos comparan dos grupos de estudiantes de la Universidad de Zaragoza. En uno de los grupos aplican la metodología tradicional y en el otro el aula invertida. Los autores relatan que, al inicio, el primer grupo se ve más cómodo con la metodología y el segundo grupo expresa la dificultad del nuevo método. Cuando el estudio avanza se empiezan a ver los cambios pues se

observa que las calificaciones del segundo grupo son mejores que las del primero y también que la promoción al final del curso y la deserción en ese segundo grupo es prácticamente nula, mientras que en el primero sí hubo deserción a lo largo del curso.

Por su parte, Coto Villalobos (2021) describe una experiencia que se llevó a cabo en la Universidad Hispanoamericana, en San José, Costa Rica. En ella se realiza un análisis desde la fenomenología centrada en las vivencias de cada uno de los participantes de una investigación referida a la implementación del aula invertida como metodología. En esta investigación se trabajó con dos grupos de Matemática 1 y dos grupos de Matemática 2 de la citada Universidad, en el tercer cuatrimestre del 2020. Los cursos se dieron bajo la metodología virtual con clases semanales sincrónicas de dos horas y media, debido a la situación pandémica que enfrentaba el país por el coronavirus. La recolección de información se hizo a través de entrevistas y observaciones en cada uno de los grupos seleccionados. Posteriormente se procedió a la recolección de información y al análisis fenomenológico. En dicha investigación se observa que la metodología de aula invertida es todo un reto para el estudiantado y, como primera impresión, se les hace complicada y cargada de trabajo fuera de clase. Conforme avanza el curso, para los estudiantes se torna sumamente importante la dedicación y motivación que muestre el docente, pues señalan la importancia de que el facilitador del curso se comprometa no sólo con la materia a dictar y la metodología, sino también con los estudiantes que tiene a cargo y las necesidades específicas que ellos pueden presentar.

Acorde con lo que mencionan Sahin et al. (2015), los estudiantes encuentran que el modelo de aula invertida es útil, agradable y apropiado para aprender diferentes materias, incluida la matemática. De igual forma, muchos estudiantes indican que ver videos para la preparación de la clase es más fácil y ameno que leer una sección de un libro de texto en un aula invertida. El material de apoyo que los estudiantes deben estudiar previo a las clases es para ellos una fuente importante de conocimiento y seguridad, pues pueden revisar los materiales de estudio constantemente tanto antes, durante como después de la clase y esto les permite repasar y tratar con mayor profundidad los contenidos para las pruebas parciales. Estos autores resaltan que, a pesar de que la metodología de aula invertida les genere más trabajo extra, los estudiantes notan la importancia de ser personas autónomas y protagonistas de su propio aprendizaje. El hecho de que se les dé participación en el desarrollo de las clases y se les permita ser autores de su propio entorno de aprendizaje les genera confianza, seguridad y motivación dentro del curso.

Ahora, considerando estos aportes, ¿qué teorías pueden contribuir a sostener la decisión de elegir el aula invertida como metodología para las clases de Álgebra A?

¿Cuál es el marco teórico adoptado?

Para hablar particularmente del aula invertida, iniciaremos mencionando algunas

metodologías que impulsaron su surgimiento, en principio, como respuesta a la inconformidad de los docentes con el modelo tradicional de enseñanza. El nombre de aula invertida proviene de la exploración *Inverted Classroom* realizada por Lage et al. (2000) en una clase de economía, la cual fue perfeccionada por Bergmann y Sams (2012) bajo el nombre *Flipped Classroom* e implementada inicialmente en clases de química y más tarde popularizada en diferentes áreas.

La idea inicial de Bergmann y Sams consistía en auxiliar con videos a aquellos estudiantes que faltaban a clase. Sin embargo, notaron que podían obtener mayor beneficio de este material, así que buscaron darle una estructura significativa y llevarla a todos los alumnos, popularizando sus lecciones y dando vida a la organización *The Flipped Learning Network*, en la cual se reconocía la clase invertida como una estrategia que propicia el trabajo de algunos procesos de aprendizaje fuera del aula, dando el tiempo de clase para que el profesor pudiera facilitar y potenciar otros aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

Entre los diferentes modelos y teorías en la educación, se puede decir que, de acuerdo con la taxonomía de Staker y Horn (2012), el aula invertida encaja en los submodelos de rotación o entornos mixtos, al ser una metodología en la cual el estudiante aprende a través de recursos en un espacio virtual, controlando de manera significativa aspectos como el tiempo, el lugar de estudio, la dedicación o el esfuerzo; no obstante, también debe desarrollar parte de su proceso de aprendizaje de manera presencial en el salón de clases—entrelazamiento que ha sido denominado como *blended learning* (Christensen et al., 2013). Además, esta opción guarda relación con la teoría del aprendizaje experiencial expuesta por Yeganeh y Kolb (2009), en la cual el estudiante reflexiona continuamente sobre lo que experimenta para poder construir conceptos.

Así, tal como señalan Bergmann y Sams (2012), en el aula invertida el profesor no desarrolla una clase expositiva, pues la misma fue grabada previamente para que sus estudiantes la vieran antes en el lugar que estuvieran, convirtiéndose en un tutor y apoyo más personalizado. El tiempo de la clase presencial es utilizado por el docente para tratar conceptos, ejercicios y problemas que invitan al estudiante a poner a prueba su comprensión de los temas en cuestión, dando espacio para el trabajo en grupo y también para el debate.

En la asignatura Álgebra A, la elección de la modalidad del aula invertida se realizó tomando en cuenta una de las nociones teóricas que actualmente componen el Enfoque Ontosemiótico (EOS) (Godino et al. 2006): la *Idoneidad Didáctica*. El sistema de componentes o dimensiones identificados en esta perspectiva constituye una guía para el análisis y la reflexión sistemática de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de mejorarlos progresivamente:

1. *Idoneidad epistémica*: refiere al grado de representatividad de los significados institucionales previstos o implementados, respecto de un sistema de referencia.

2. *Idoneidad cognitiva*: expresa, antes de comenzar el proceso de instrucción, si lo que se quiere enseñar está a una distancia razonable de lo que saben los estudiantes y, luego, si los aprendizajes logrados se acercan a los que se pretendían enseñar.

3. *Idoneidad interaccional*: permite determinar si el intercambio ha contribuido a resolver dudas y dificultades de los estudiantes.

4. *Idoneidad mediacional*: corresponde al grado de adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5. *Idoneidad emocional*: habilita tratar el grado de implicación (en cuanto a interés y a motivación) de los alumnos en el proceso de estudio.

6. *Idoneidad ecológica*: posibilita valorar la adaptación del proceso de estudio al proyecto educativo de la institución en cuestión, las directrices curriculares, las condiciones del entorno social y profesional, etc.

Pensamos también que el aula invertida podría constituirse además en una vía posible para contribuir al desarrollo de cuatro de las competencias de egreso del Ingeniero (CONFEDI, 2018), enunciadas en el Plan de Trabajo Docente (PTD) de Álgebra A:

- Competencia para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
- Competencia para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo
- Competencia para comunicarse con efectividad.
- Competencia para aprender en forma continua y autónoma.

Sin embargo, es importante pensar que, para que cada futuro ingeniero pueda desarrollar estas competencias, es necesario que en el inicio de su trayectoria en el nivel superior comience a construirse como estudiante autónomo. Es entonces que, en Álgebra A, el énfasis está puesto en contribuir al proceso de fortalecimiento de las competencias académicas. Estas últimas, según Mastache (2007), aluden al conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para un correcto desempeño en el rol de alumno. Las competencias académicas se adquieren y desenvuelven durante toda la escolaridad y, en la universidad, suelen ser consideradas, en general, como un capital cultural que los estudiantes deben haber desarrollado con anterioridad.

Es en el entramado de estas ideas que entonces surgió el interrogante referido a qué metodología adoptar para poner en marcha el aula invertida en la citada materia.

¿Cómo se implementó la modalidad de aula invertida?

Acorde al marco teórico descrito en el apartado anterior, en la asignatura Álgebra A consideramos los aportes de quienes proponen el tratamiento del modelo de aula invertida bajo las siguientes etapas:

1. Creación de un sitio web de fácil acceso para el estudiante, en donde se

encuentran los diferentes videos y recursos del curso;

2. Comunicación a los estudiantes de la estrategia que se utilizará, en qué consiste, qué temas se abordarán;

3. Sesión de adaptación a la plataforma y a los recursos virtuales disponibles allí, dando a conocer la forma de acceso, revisando que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos y sugiriéndoles cómo pueden organizar el tiempo de estudio independiente;

4. Consigna para el trabajo en las clases presenciales posteriores, según la cual los estudiantes deben preparar al menos una pregunta sobre la temática tratada en los videos diseñados por los docentes, la cual no puede ser resuelta directamente con el video (esto en búsqueda de posibles aspectos que no quedaron claros o no se abordaron en la explicación del docente);

5. Desarrollo de actividades en grupo, en las cuales el estudiante puede recurrir al uso de internet, computadores, celulares, libros, etc.;

6. Evaluación constante, que le dé al estudiante una retroalimentación para la reflexión de su proceso de estudio y de las expectativas no logradas en su proceso de aprendizaje.

De esta manera, en la mencionada asignatura se fueron siguiendo estos pasos. Para ello se utilizó el aula virtual ya disponible en <https://ciclobasico.fi.mdp.edu.ar/>. Es de destacar que, si bien en el aula invertida resulta importante la utilización de chats y foros, en esta primera etapa se decidió no implementarlos, a modo de prueba, dado el escaso impacto logrado con este recurso en la modalidad virtual. En Álgebra A, las seis comisiones desarrollan sus clases en forma presencial: una clase de teoría y dos de práctica semanalmente y los exámenes se rinden también en esta modalidad. Durante las primeras clases, entonces, los docentes generamos un espacio para que los estudiantes logran niveles crecientes de familiarización con la metodología de aula invertida al acceder al aula virtual y a los materiales de estudio allí disponibles. Así, los alumnos debían concurrir a cada clase de teoría según el cronograma propuesto, con los materiales estudiados para participar, con sus aportes y también con sus dudas y dificultades, en la puesta en común que gestionara cada profesor en esa clase. En cada encuentro, los alumnos fueron invitados a reflexionar acerca de sus avances en el estudio, con la intención de que pudieran identificar los objetivos alcanzados y los no logrados en su proceso de aprendizaje. Al momento, esta tarea se ha realizado de manera algo informal mediante un intercambio dialógico docente-estudiante³.

Es de destacar también que, finalizando el primer cuatrimestre del año 2022, los estudiantes respondieron en forma anónima a una encuesta disponible en el aula virtual a fin de evaluar el impacto de esta metodología en el proyecto de estudio de cada uno de ellos. En esta encuesta indagamos acerca de cuáles son los materiales disponibles en el aula virtual que los alumnos utilizan para estudiar, con quién

estudian fuera de las clases, de qué modo participan en las clases presenciales, entre otras. La interpretación de los resultados obtenidos se presentó en el poster “El aula invertida como metodología en la enseñanza de la matemática” (Martínez Canto et al., 2022). Así conocimos las concepciones de los estudiantes respecto de la implementación del aula invertida y, luego, en contrapartida, resolvimos indagar acerca de qué piensan algunos profesores de la cátedra respecto de la modalidad implementada.

¿Cuál fue la metodología elegida para indagar las opiniones de los docentes acerca de la implementación del aula invertida como modalidad de enseñanza?

En el segundo cuatrimestre entrevistamos a cuatro profesores integrantes de la cátedra a fin de indagar acerca de las fortalezas y debilidades que encuentran en la implementación del aula invertida como metodología. La interpretación de sus respuestas es el motivo de este trabajo.

Los cuatro docentes entrevistados fueron seleccionados intencionalmente considerando diferentes aspectos: su experiencia en la docencia, su trayectoria en la enseñanza de esta materia, el cargo que ocupan en la cátedra, entre otros. Dos de los profesores son adjuntos y los otros dos son jefes de trabajos prácticos. Todos los docentes llegaron a sus cargos por concurso de oposición y antecedentes. Uno de los profesores adjuntos es el responsable de la cátedra. Es ingeniero y comenzó su tarea docente ininterrumpida en Álgebra A hace treinta años como ayudante alumno. En adelante lo llamaremos A1. La otra profesora adjunta comenzó su actividad docente en el nivel superior en el año 1987 y en la materia Álgebra A en el año 1995. Es Profesora en Matemática y se desempeñó como ayudante graduada por cuatro años en esta asignatura; se retiró a trabajar luego en el ámbito privado y retornó a esta materia a partir del año 2008 como ayudante graduada hasta obtener el cargo de profesora adjunta en el año 2015. En adelante la llamaremos A2.

Ambas jefas de trabajos prácticos son profesoras en Matemática. Una de ellas obtuvo su título a finales de 1986 y trabaja en Álgebra A desde 1987. En adelante la llamaremos JTP1. La otra, ingresó a la cátedra como ayudante graduada en 2017 y se desempeña como jefe de trabajos prácticos desde 2022. En adelante la llamaremos JTP2.

Coincidimos con Denzin y Lincoln (2005) en considerar que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643), por lo que decidimos realizar la entrevista cara a cara y con la modalidad semiestructurada. Esta elección permitió el contacto personal entre el entrevistador y los entrevistados, con un grado medio de espontaneidad en la interacción verbal entre ambos. Antes de la entrevista preparamos un guión temático con preguntas abiertas sobre lo que queríamos tratar. Así, cada docente entrevistado pudo expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso fue posible desviarnos del guión inicial cuando

aparecieron temas emergentes que resultaron interesantes de explorar.

Las entrevistas efectuadas a cada uno de los profesores se realizaron utilizando los guiones que se presentan a continuación.

Guión para la entrevista de los Profesores Adjuntos:

1. ¿Cómo llegaste a tu cargo en Álgebra A?
2. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en este lugar?
3. ¿Qué objetivos pretendés para tus alumnos en esta materia? ¿Cómo perseguís estos objetivos?
4. ¿Qué conflictos encontrás entre los objetivos que perseguís y los que se marcan en las programaciones oficiales?
5. ¿Tus objetivos son compartidos por otros profesores en esta materia?
6. ¿Cómo prepararás tus clases en Álgebra A? ¿Elaborás algún tipo de guión escrito para anticipar la situación didáctica, es decir, realizás un análisis previo que permita identificar:
 - cuáles serían los posibles procedimientos de los estudiantes,
 - qué debates generarías acerca del conocimiento que circula en la clase,
 - qué intervenciones harías en caso de que los chicos desplegaran estrategias erróneas,
 - cuáles serían los aspectos que priorizarías en el momento de la puesta en común,
 - qué institucionalizarías?
7. ¿Cómo transcurre habitualmente tu sesión de clase en Álgebra A?
8. Si contestaste ampliamente la pregunta 6), ¿qué distancia separa tu planificación de tu clase?
9. ¿Tenés oportunidad de evaluar la planificación y la enseñanza? ¿Cómo lo hacés?
10. ¿Qué ventajas y desventajas encontrás entre la clase tradicional y la clase con la modalidad de aula invertida?

Guión para la entrevista de los Jefes de Trabajos Prácticos:

1. ¿Cómo llegaste a tu cargo en Álgebra A?
2. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en este lugar?
3. ¿Qué objetivos pretendés para tus alumnos en esta materia? ¿Cómo perseguís estos objetivos?
4. ¿Qué conflictos encontrás entre los objetivos que perseguís y los que se marcan en las programaciones oficiales?
5. ¿Tus objetivos son compartidos por otros profesores en esta materia?
6. ¿Cómo prepararás tus clases en Álgebra A?
7. ¿Cómo transcurre habitualmente tu sesión de clase en Álgebra A?

8. En relación a las respuestas dadas a las preguntas 6) y 7), ¿qué distancia separa tu planificación de tu clase?
9. ¿Tenés oportunidad de evaluar la planificación y la enseñanza? ¿Cómo lo hacés?
10. ¿Qué ventajas y desventajas encontrás entre la clase tradicional y la clase con la modalidad de aula invertida respecto del desempeño de los estudiantes?

Acerca de la interpretación de las respuestas, ¿qué nos dicen las voces de los docentes?

A partir de las respuestas de los docentes a las primeras preguntas conocimos el desempeño en la materia Álgebra A de cada uno de ellos, tal como describimos en el apartado anterior. Es de destacar que los cuatro docentes expresan un alto grado de satisfacción con la tarea que desempeñan en esta cátedra:

Se trabaja bien en general con todos los docentes (adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes) y también me gusta trabajar con los alumnos ingresantes (A1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

Con el equipo de trabajo me siento muy cómoda. Estoy muy satisfecha, aunque estaría bueno poder trabajar más en equipo con los profesores que están en otros cargos (A2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

Acá en Ingeniería es donde mejor trabajo. Siento que es lo más parecido a mi estilo de trabajo. En Álgebra A a veces es difícil la convivencia por la cantidad de integrantes, pero se trabaja muy bien (JTP1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Tanto en el rol de ayudante como JTP trabajo excelente. Todo fluye ya que cada integrante hace lo que tiene que hacer (JTP2, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Luego, en el fluir de la entrevista surgieron algunas categorías respecto del tema que nos ocupa, cuyo procesamiento e interpretación nos permitieron obtener algunas conclusiones. La mayor parte de las respuestas aluden a la competencia para aprender en forma continua y autónoma y, relacionada a ella, a la adquisición y fortalecimiento de las competencias académicas:

Me gusta trabajar con los alumnos ingresantes. Pretendo que puedan entender y aprender todo lo que todo les sirva para las materias que cursan después, ya que los contenidos de Álgebra dan la base para las materias posteriores. Estamos frente al cambio de plan de estudios, así que los objetivos se acomodan a lo que se pretende, pero básicamente estos objetivos tienen que ver con el estudio, lo cual es una preocupación compartida por los profesores adjuntos (A1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

Pretendo que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para desempeñarse como estudiantes autónomos en las materias que siguen

aunque en tiempos cortos: punto de vista académico, trabajar en equipo, etc. [...] De manera informal, todos los integrantes de cátedra acordamos en estos objetivos, tenemos demasiados contenidos en poco tiempo. Pretendemos que estudien en forma autónoma pero es muy poco tiempo (A2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

Para perseguir los objetivos que compartimos en la cátedra encontramos dos cuestiones a nivel institucional que los obstaculizan. Una es la cantidad de estudiantes lo que dificulta el trabajo en grupos o ayudarlos individualmente, y la otra es el tiempo, ya que la cursada es cuatrimestral...que en realidad son tres meses. Para una materia con contenidos tan diversos ese tiempo es muy poco...lo aprenden como pueden...no sé si lo aprenden de verdad (JTP1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Relacionado con la reflexión anterior, los entrevistados parecen coincidir con Chevallard et al. (1997) en que el estudio es el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje y que, por ello, es necesario que vuelva a ser el centro de cualquier proyecto educativo cuyos principales protagonistas sean los alumnos. En la medida en que el estudio independiente de los alumnos no se incluya explícitamente en el proyecto de enseñanza, no se reflexiona acerca de la complejidad que este supone. Cada profesor reconoce que estudiar significa mucho más que resolver ejercicios, aunque esta actividad está incluida en el estudio. Estudiar un concepto involucra, entre otras cosas, relacionarlo con otros conceptos, identificar qué tipos de problemas se pueden resolver y cuáles no con esas nociones, saber cuáles son los errores que se han cometido como parte de la producción y por qué:

Por tratarse de alumnos de primer año, se buscan cuestiones básicas, como que puedan tener autonomía, que puedan trabajar solos, que sepan justificar, que puedan escribir sus ideas y no queden solo en sus cabezas (JTP1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Dado que hace muy poco que desempeño este cargo en la cátedra, el deseo de lo que quisiera hacer a partir del próximo cuatrimestre pensando que son alumnos de primer año...muy tiernos en la vida universitaria es acompañarlos para que adquieran la autonomía e independencia en cuanto a su organización y el estudio pero a su vez perseguirlos para que esa autonomía no los haga relajarse y les juegue en contra...acompañarlos en cuanto a recordarles el cronograma, poder hacer un trato más individualizado de los alumnos, preguntarles antes de empezar la clase cómo van con el estudio, contribuir así de alguna manera a la construcción de sus hábitos de estudio (JTP2, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Así, estos docentes entrevistados reconocen que transformar la actitud de los alumnos hacia el estudio será el producto de un proyecto que contendrá muchas instancias de distinta naturaleza, lo cual posibilitará también una mejora de la ido-

neidad afectiva.

Otros entrevistados aluden a la idoneidad interaccional y a la idoneidad mediacional, como dimensiones que favorecen el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Vinculado a ello hacen referencia a un expreso deseo de poder tratar en clase con mayor profundidad la competencia para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo y la competencia para comunicarse con efectividad:

Quisiera más participación de los estudiantes en la clase...pienso que tienen vergüenza de hacerlo frente a sus compañeros...creo que quienes estudian ingeniería son bastante introvertidos...hay chicos que cuando termina la clase preguntan lo que deberían haber preguntado en el momento oportuno en la clase (A1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

A veces preguntan un ejercicio y nos damos cuenta que lo que más les falta es la "forma" de transmitir lo que están pensando. Les cuesta muchísimo comunicarse en términos matemáticos (JTP1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Los estudiantes preguntan sus dudas en la clase, les gusta hacer, es decir, si los pongo en actividad, se interesan. Tienen armadas sus carpetas muchos de ellos (A2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

En general, los chicos consultan. Si pasan algunos minutos sin preguntas, me acerco a los chicos y les pregunto cómo van, en qué puedo ayudarlos (JTP2, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Algunas de las respuestas dadas por los entrevistados aluden a ciertas dificultades relacionadas con la idoneidad epistémica, pues apuntan al grado de representatividad de los significados institucionales, tanto pretendidos como implementados en esta Facultad. Se percibe también la importancia de la idoneidad ecológica como dimensión que posibilita evaluar en algún sentido el ajuste del proceso de estudio al proyecto educativo, las orientaciones curriculares y las condiciones del entorno social y profesional, entre otras cuestiones:

Los contenidos de Álgebra dan la base para las materias posteriores. Nos consultamos respecto de aquello que funciona. Es más difícil con los ayudantes, con los JTP deberíamos compartir más las ideas que tenemos los adjuntos... estamos tratando de involucrarlos más con el grupo de *whatsapp* que compartimos con ellos (A1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

De manera informal, todos los integrantes de cátedra acordamos que tenemos demasiados contenidos en poco tiempo. Pretendemos que los chicos estudien en forma autónoma pero es muy poco tiempo (A2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

Lo tratado hasta aquí posibilita averiguar, en algún sentido, el impacto de la implementación de la metodología de aula invertida en el marco de la idoneidad cognitiva pues, en las reflexiones de los entrevistados, subyace un informal análisis

que posibilita evaluar la distancia entre lo que se pretende enseñar y lo que saben los estudiantes para, luego, determinar si los aprendizajes logrados se acercan a los que se querían enseñar. En relación a ello, se observa un profundo interés por revisar en forma constante la propia práctica, manifestando algunas dificultades y fortalezas que encuentran al hacerlo en relación a la implementación de la modalidad de aula invertida. En los siguientes relatos queda manifiesto tanto lo imprevisible en la enseñanza como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Schön, 1982; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975):

Disfruto más la clase con la metodología de aula invertida...es más relajada...hay cosas que los estudiantes pueden ver en los videos sin necesidad de repetirlo en la clase. Puedo hacer participar más a los alumnos y noto que así les surgen más dudas. Sin embargo, queda por revisar mucho de nuestra práctica (A1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

Preparo cada clase revisando lo que los alumnos tienen que mirar y leer. Diseño preguntas para que respondan y puedan armar los conceptos teóricos vistos o leídos previamente. También planifico una serie de actividades donde tengan que poner en juego lo leído previamente. Si bien, en general, la clase transcurre acorde a lo planificado, cuando termino la clase tomo nota de las cosas a mejorar. Personalmente me siento cómoda trabajando con la modalidad de aula invertida...y pienso que la mayoría de los estudiantes también. Aprenden mucho más cuando leen, entienden y anotan dudas que cuando la clase es expositiva. Pero cuando el alumno no mira con anticipación los videos me recuerda al alumno que en la clase expositiva no preguntaba y solo copiaba. Si bien trabajamos muy bien en equipo, es algo que se puede mejorar y hacer participar a todos los integrantes de la cátedra. Necesitamos unificar la mirada sobre la enseñanza (A2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

Respecto al aula invertida considero que es una buena enseñanza cuando los chicos ven los videos antes. Es una metodología más productiva. Pero a los chicos les cuesta todavía ver los videos antes para después poder participar de la clase. Los docentes tenemos que lograr de alguna manera que hagan esa tarea y no sabemos aún cómo convencerlos de hacerlo. Notamos que en los alias que los chicos interactuaron poco los resultados son más bajos. No sé si tendrá que ver con la cuestión planteada o con la situación particular de cada alumno (JTP1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

No tuve la oportunidad aún de evaluar la enseñanza por ser nueva en la cátedra. Con el profesor de teoría sí hago el intercambio para realizar los ajustes necesarios. En cuanto a la metodología del aula invertida encuentro más ventajas que desventajas...posibilita que los chicos puedan aprender a aprender porque miran los videos previamente, toman nota, vuelven en la

clase sobre lo estudiado y el docente de la teoría puede tratar los contenidos generando el intercambio entre él y los estudiantes y entre los estudiantes entre sí. Da la oportunidad de profundizar en la clase en algunos contenidos que son troncales. Soy defensora de esta modalidad... además revaloriza todo el trabajo que realizamos los docentes durante la pandemia. Si bien muchas veces hay que insistir a los chicos que vean los videos (porque queda claro que un video no reemplaza a un docente), posibilita al profesor abordar otro tipo de situaciones que no son posibles en la clase tradicional (JTP2, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Esta docente también reflexiona sobre aspectos propios del quehacer de la disciplina:

Me parece importante hacer hincapié en algunos contenidos que los chicos reutilizan en otras materias, en el lenguaje formal, en la forma de aprender a hacer una demostración, saber la diferencia entre una demostración y un contraejemplo (JTP2, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Como es sabido, cada disciplina tiene formas particulares de producir, de comunicar y validar conocimientos. Estas formas específicas deben estar incluidas en el momento del estudio; es decir, el alumno no puede estudiar desconociendo, por ejemplo, las maneras de establecer la verdad en matemática. Estas formas específicas de producir conocimiento, de validarlo y de comunicarlo deben estar incluidas en el estudio del alumno y tienen que ser enseñadas por el docente.

En todos los casos, los entrevistados destacan la importancia de la mediación pedagógica del docente, la cual permite comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar. Por el contrario, quienes enseñan son efectivamente mediadores, entre las intenciones educativas, aquello que se enseña y las características y necesidades, tanto individuales como grupales, de los estudiantes de esta Facultad. En este sentido, parecen haber encontrado en la implementación del aula invertida un campo fértil para esa mediación.

Así, estas reflexiones de los profesores transmiten la idea de que la enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni constituye una acción puntual. Implica una actividad sistemática y organizada, con fases más breves o más extensas, y un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los propósitos y resultados que se busca alcanzar. Las clases constituyen entonces configuraciones cambiantes y que, por esto, requieren de cada profesor la organización de configuraciones didácticas particulares (Steiman, 2008; Edelstein, 2000).

Sin embargo, considerando las ideas de Jackson (1975), los profesores entrevistados ponen énfasis en la enseñanza interactiva, es decir en la que tiene lugar durante la interacción en el aula. Para la enseñanza preactiva recurren a la información que proviene de la experiencia mientras que la postactiva se realiza de manera informal, con deseos de hacerla de manera sistemática y colaborativa, tal

como señala la mayoría de ellos:

Para preparar mis clases miro el cronograma y los videos que corresponden para ver qué se puede ampliar, profundizar o modificar en cada una. No tengo un instrumento para evaluar mi práctica, pero lo hago informalmente.... como soy el primero en dar la clase comparto lo sucedido con el resto en el grupo de whatsapp...aunque no siempre se puede por los tiempos (A1, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

En cuanto a la preparación de las clases, con treinta y cinco años de experiencia, ya sé qué van a preguntar, qué errores van a cometer, entonces la preparación es esa, cuando ellos no preguntan les digo que un chico me preguntó tal cosa (aunque no me lo haya dicho) y les planteo qué opinan de eso...uso esos recursos para hacer hincapié en cosas que para ellos pasan desapercibidas. Antes era muy expositivo todo, tanto la clase de teoría como de práctica, copiaban, replicaban lo que hacían los profesores. Ahora tienen más posibilidad de preguntar, de trabajar con el error...me parece que vamos por buen camino...si bien la cantidad de chicos y la cantidad de tiempo no nos ayuda, la intencionalidad didáctica está. No hay momentos formales para evaluar la enseñanza, lo cual sería interesante...reunirse la cátedra y hacer un balance... qué pasó...Además porque en cada alias los perfiles de los chicos son diferentes...lo pensamos...lo charlamos...pero queda en esa charla ocasional entre dos o más colegas (JTP1, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022).

Los profesores entrevistados casi no hicieron referencia a la competencia para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería, tal vez porque Álgebra A es una materia de primer año, correspondiente el Ciclo Básico, en la cual no se tratan este tipo de problemas o quizás porque es una cuestión para reflexionar al interior de la cátedra, aún pendiente. A partir de las reflexiones de los entrevistados y sus interpretaciones se abre un extenso campo para seguir investigando y es por ello que nos planteamos un cierre, siempre abierto.

¿A qué conclusiones llegamos? ¿Cuáles son las perspectivas futuras?

En la interpretación de las respuestas dadas por los docentes entrevistados se evidencia que, en Álgebra A, adoptar el aula invertida como metodología parece ser, al momento, una buena elección.

Durante esta nueva presencialidad se está observando un trabajo grupal significativo, donde los estudiantes confrontan ideas y procedimientos que les permiten superar dificultades y establecer acuerdos pues, en la puesta en común, los estudiantes sienten la responsabilidad, e incluso el desafío, de expresar sus ideas, argumentarlas y, de ser necesario, repensarlas y reformularlas. A partir de estos aportes de los alumnos, el docente establece las relaciones entre ese conocimiento que circuló

en la clase y aquel que pretendía enseñar, es decir, comienza a institucionalizar los nuevos conocimientos. De esta forma, cada estudiante tiene la oportunidad de ser protagonista de su propio aprendizaje, pues no se siente un “extranjero” en la clase gracias a la hospitalidad del docente que favorece un clima de trabajo apropiado para el estudio en forma autónoma. Esto implica un impacto en el desarrollo tanto de las competencias académicas como también de las competencias para desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo, para comunicarse con efectividad y para aprender en forma continua y autónoma.

La metodología del aula invertida ha llegado entonces para quedarse en la asignatura Álgebra A con la clara intencionalidad docente de mejorarla cursada tras cursada a partir del análisis de múltiples variables en relación a la práctica docente.

Notas

¹ Profesora en Matemática (UNMdP), Especialista en Investigación Educativa (UNT), Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI). Profesora Adjunta en el área Álgebra e integrante de GIEMI (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería) en la Facultad de Ingeniería de la UNMdP. Capacitadora (Matemática, Secundaria) del ETR 19, DGCyE, (Pcia de Buenos Aires). mariacarmenquercia@gmail.com

² Profesora en Matemática (Universidad Nacional de Mar del Plata). Magister en Enseñanza de la Matemática en el Nivel Superior (Universidad Nacional de Tucumán). Doctora en Enseñanza de las Ciencias – Mención Matemática (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Profesora Adjunta en el área Álgebra, con dedicación exclusiva, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigación de Enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería (GIEMI). mldistefano@fi.mdp.edu.ar

³ Este proceso que se refiere a la implementación de la modalidad de aula invertida ha sido tratado con mayor detalle en el artículo “Aula invertida: ¿Una metodología posible para mejorar la enseñanza en la nueva presencialidad?” (Quercia et al., 2022).

Referencias bibliográficas

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. & Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Editorial Horsori.
- Christensen, C.; Horn, M. & Staker, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive: An introduction of the theory of hybrids*. Disponible en <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids>
- Consejo Federal de Decanos de Ingeniería – CONFEDI (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina “Libro Rojo de Confedi”*. Disponible en <https://confedi.org.ar/librorojo/>
- Coto Villalobos, A. (2021). El aula invertida en la clase de matemática. *Ciencia Latina Revista*

- Científica Multidisciplinar*, 5 (5), 7750-7776. Disponible en https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.873
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Edelstein, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica* [Archivo PDF disponible en https://ens9004-infod.mendoza.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf].
- Fúneme, C. (2019). Aplicaciones de la derivada a través del aula invertida. *Tecné, Episteme y Didaxis*: TED, 45, 159-174.
- Godino, J. D.; Contreras, A. & Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 26 (1), 39-88.
- González Fernández, M. O., & Huerta Gaytán, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 245-263. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23065>
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morova.
- Jordán, C.; Pérez, M. & Sanabria, E. (2014). Investigación del impacto en un aula de matemáticas al utilizar flip education. *Revista Pensamiento Matemático*, IV (2), 9-22.
- Lage, M.; Platt, G. & Treglia, M.(2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Martínez Canto, E.; Quercia, M.; Aznar, M.; Figueroa, S.; Baccelli, S. & Distéfano, M. (2022). El aula invertida como metodología en la enseñanza de la matemática. *Jornadas Investigar UNMdP 2022. Diálogos y desafíos*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Ediciones Novedades Educativas.
- Oliván, B.; Masluk, B.; Gascon, S.; Fueyo, R.; Aguilar, A.; Artola, I. & Magallón, R. (2019). The use of flipped classroom as an active learning approach improves academic performance in social work: A randomized trial in a university. *PLoS ONE* 14(4), 1-15.
- Quercia, M.; Baccelli, S. & Distéfano, M. (2022). Aula invertida: ¿Una metodología posible para mejorar la enseñanza en la nueva presencialidad? *Actas del XXIII Encuentro Nacional y XV Internacional de Educación Matemática en Carreras de Ingeniería (XXIII EMCI)*. Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Sahin, A., Cavlazoglu, B. & Zeytuncu, Y. (2015). Flipping a college calculus course: a case study. *Educational Technology & Society*. 18 (3). 142 – 152.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Staker, H.; Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Clayton Christensen Institute. San Francisco, Estados Unidos. Disponible en <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Yeganeh, B. & Kolb, D. (2009). Mindfulness and experiential learning. *OD Practitioner*, 41(3), 13-18.

La Evaluación: una práctica educativa cuya trama deja huellas Evaluation: An Educational Practice that Leaves Traces

Mariana Asensio¹

Resumen

En este artículo me propuse un recorrido por las categorías conceptuales “marcas”, “práctica docente” y “evaluación” a partir de los aportes de la investigación narrativa y autobiográfica, la cual explora el entrelazamiento entre lenguaje, pensamiento y praxis social. Me propuse analizar cómo los individuos integran, estructuran e interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). En esa dirección los conceptos marcas, práctica docente y evaluación se entrelazan y enriquecen mutuamente generando una urdimbre de sentidos que se enuncian en relatos autobiográficos de docentes del nivel inicial al intentar pensar la práctica pedagógica evaluativa a partir de la propia experiencia.

Palabras clave: narrativa; marcas; práctica docente; evaluación

Summary

In this article I intend to make a review in relation to the conceptual categories 'marks', 'teacher practice' and 'evaluations' in the light of some contributions deriving from narrative and autobiographical research processes, which explore the relation between the language and social praxis. I have managed to analyze how the individuals integrate and interpret their spaces and temporalities in relation to their historical and cultural foreground. The ultimate objective has been to examine the process of subject construction in the dialectic interaction between the social space and the personal space using (the) language(s). In order to pursue such aims, the concepts 'marks', 'teacher practice' and 'evaluation' have become interrelated and enriched, generating different meanings as they were composed autobiographically by kindergarten teachers who reflect upon pedagogical evaluative practice from their own experience.

Keywords: Narrative; Traces; Teacher Practice; Evaluation

Fecha de recepción: 23/11/2022
Fecha de evaluación: 22/05/2023
Fecha de evaluación: 8/06/2023
Fecha de aceptación: 19/06/2023



Artista textil: Olga Índigo. Benín. África Occidental

La narrativa en la investigación (auto) biográfica. Tejer la trama

Bruner (1988) explicó en su momento que la narrativa no es solo una metodología, sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos; en definitiva, una forma de conocimiento legítima. Muchos otros investigadores han realizado aportes sobre este modelo de investigación; entre ellos Rivas Flores quien asegura que se ha convertido en un enfoque de investigación (2009:20). Contar historias, leerlas, recordarlas es apropiarse del mundo y en esa dirección se hace necesario para mí reflexionar sobre las narrativas referidas a experiencias de evaluación y la implicancia que estas tienen en las prácticas de enseñanza. Como detallan Bolívar y Domingo (2006), la indagación biográfica narrativa permite hacer visible y poner en valor la voz de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencias, y hacer públicas aquellas percepciones, intereses, dudas y circunstancias que han influido de manera significativa en ser quienes son y en actuar como lo hacen. Connelly y Clandinin (2008) explican que la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

El enfoque hermenéutico cualitativo, cuyo interés es la autobiografía como posibilidad educativa, comprende que el ser humano toma su vida como un proceso

de aprendizaje susceptible de movilizar el interés investigativo desde la pregunta más grande de la existencia humana: la pregunta por el sí mismo. Esta forma de investigar analiza cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el(los) lenguaje(s). Interroga los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, sentido a la existencia, en la interacción con el otro. Su ambición es comprender cómo los individuos (el infante, el joven, el adulto) o los grupos (familiares, profesionales, religiosos, gregarios) atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia (Passeggi, 2011). Las biografías recogen las experiencias vividas por una persona, sus sentimientos, pero fundamentalmente la elección de los recuerdos, las manera de interpretarlos, las creencias y los valores. Quienes somos es algo que en buena parte nos viene dado por la biografía—lo que hemos hecho, la vida que hemos vivido.

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata comprende que la investigación narrativa es, además de conceptual y metodológica, una forma que ante todo es eminentemente artística, pedagógica, política, epistemológica, performática y ontológica. En ese sentido podría afirmarse que “la investigación narrativa se constituye en un modo de conocer, ser y saber” (Ramallo y Porta, 2018:440). Narrar se convierte entonces en un hecho artístico único para cada sujeto, un hecho político porque incide en las formas de mirar el mundo, particulariza las lentes en las cuales anclamos las miradas. Narrar es performático, porque nos transforma. Mirar y volver a mirar ya no es lo mismo. La narrativa nos implica, y produce un movimiento que nos permite poner “otros” nuevos colores a nuestra realidad.

Marcas, Práctica Docente y Evaluación. Hilos que definen la trama del tejido

Para comenzar y en primer lugar definiré el término “Marcas”, el cual es necesario relacionar con la subjetividad. “Marcas” es un sustantivo que implica inscripción en la subjetividad, aquello que queda en el cuerpo, en la psiquis, como una cicatriz que va cambiando de color y textura con el tiempo, guardando la impronta del primer dolor, de la primera angustia, logrando ella misma sus propias transformaciones, sedimentando como capas, constituyéndose en un ingrediente esencial del accionar humano. “Las marcas de la evaluación son marcas emocionales, constitutivas de las determinaciones que tomamos, de las elecciones que se realizan y se actualizan y reinventan en las prácticas pedagógicas y más allá” (Furlán y Ochoa Reyes, 2018:16). Pensar en las huellas que dejan los procesos evaluativos en las personas es animarnos a comprender que estas son determinantes en nuestras maneras de

obrar, sentir y pensar el mundo; en definitiva, estas marcas son parte constitutiva de nuestra identidad.

En segundo lugar el constructo conceptual “Práctica Docente” supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad. La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo. Paulo Freire (2000)² entiende a la práctica pedagógica como una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador, su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social. Docentes y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Para explicar en profundidad el concepto “Práctica Docente” es necesario recorrer la investigación de Bourdieu, quien afirma que las prácticas sociales se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. Ellos se soportan en esquemas mentales culturales, entendidos como sistema de relaciones (Davini, 2014). Pierre Bourdieu (2007) construye el concepto de *habitus* y lo define como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes. Esto significa que son principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas y compartidas. En este sentido la práctica docente se entiende como una práctica social, altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado: “La práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo” (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998). Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio. Esta práctica genera situaciones irrepetibles, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, de conflicto e inestabilidad, es decir, configura problemas de

acción con características distintivas imposibles de generalizar. En esas acciones, las decisiones que se toman son únicas y particulares; en ellas se refleja la implicación personal de cada uno de sus integrantes: idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación, cultura de procedencia. Es decir, cada uno se convierte en partícipe de la elaboración de su propio saber y accionar. El docente es, de acuerdo a Porlán (1993), un profesional activo, “deja de ser un mediador pasivo entre teoría-práctica, para convertirse en un mediador que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1993: 132).

A partir de investigaciones acerca de cómo actúan los/las profesionales cuando toman decisiones, Schön (1992) realiza aportes significativos al campo de la práctica. Este investigador construye los conceptos de “conocimiento en acción”, “reflexión en acción” y “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción”—conceptos que permitieron comprender el proceso de construcción de conocimiento profesional a partir de la práctica o conocimiento experiencial, un componente importante—aunque no exclusivo—del conocimiento, que posibilita tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas (Sanjurjo, 2021).

En tercer lugar “Evaluación” es un término complejo que en su acepción significa atribución o determinación del valor de algo o de alguien. En palabras de Alcaraz (2014), se puede decir que la evaluación es un proceso natural permanentemente presente en muchos aspectos de nuestras vidas. En su acepción más simple significa atribución o determinación del valor de algo o de alguien. Esta valoración se enuncia siempre en términos de un relato. Pensar la evaluación como relato es darnos la oportunidad de resignificar su clásica definición y construir nuevos sentidos que enriquezcan su rasgo polifónico. Somos lo que recordamos y recordamos lo que podemos contar, relatar, reinventar y metaforizar sobre nosotros. Cada recuerdo que atesoramos, repudiamos, sufrimos o superamos forma parte de lo que somos y se despliega y manifiesta en nuestras prácticas. Las maneras en las que vivimos nuestras experiencias sobre la evaluación, como alumnos, como docentes en formación y como profesionales de la enseñanza, nos constituyen. Se trata de esos momentos en los que nuestros docentes nos evaluaban, lo que sentíamos, lo que se decía sobre los resultados de esas evaluaciones, lo que pasaba antes y después de esos momentos, los comentarios de nuestros compañeros, nuestros padres, tíos, abuelos, colegas, etcétera.

Pensar la evaluación como relato o abordar relatos posibles sobre la evaluación me permite construir algunas líneas de análisis potentes. Por un lado, las vivencias personales que relatamos sobre la evaluación, que tienen un alto valor identitario, que nos configuran como sujetos individuales, son, en realidad, construcciones culturales y sociales. Los relatos contruidos sobre nuestro pasado con la evaluación

relatan lo posible en el marco de una comunidad de interpretación. Por otro lado, estos relatos individuales sobre la evaluación que construimos a partir de nuestros recuerdos se asientan también en perspectivas y modos de entender la evaluación que han sido sistematizados en las teorías pedagógicas. Estas teorías también son relatos y, como tales, construcciones e invenciones que pueden ser comprendidas en un contexto histórico y cultural determinado.

A lo largo de la historia de la educación inicial, la evaluación ha recorrido diferentes instancias y se han construido relatos sobre ella. Cada corriente pedagógica la ha entendido de manera particular, atribuyéndole múltiples significados en las diferentes concepciones. En nuestro vocabulario pedagógico “evaluación” puede significar verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, cifrar, interpretar, posicionar, y generalmente dichos términos son usados como si todos significaran las mismas cosas. Cada uno de estos vocablos remite a diferentes significados, que tienen diferentes sentidos y que a su vez remiten a concepciones y prácticas de evaluación también diferentes (Bertoni, Poggi, Teobaldo 1995).

Los sentidos de los relatos sobre evaluación

En cada conversación llevada adelante durante mi investigación con docentes de Nivel Inicial pude advertir el juego de relaciones entre los conceptos “marcas”, “práctica docente” y “evaluación”, los cuales se entrelazan y enriquecen generando una urdimbre de sentidos que se manifiestan en cada narrativa compartida. Advertí de manera inmediata que pensar la práctica pedagógica evaluativa a partir de la propia experiencia supone el desafío de reflexionar sobre los relatos que construimos sobre la evaluación en diferentes momentos de nuestras vidas, comprendiendo que los mismos, junto a otras narrativas, dan forma a nuestra existencia. Animarnos a poner en palabras experiencias de nuestro pasado es un punto de partida para mirar la práctica áulica y comprender más sobre las marcas de procesos evaluativos vividos como estudiantes, profesionales o simplemente personas, los cuales están allí sedimentados y se camuflan adquiriendo otras tonalidades y texturas a lo largo del tiempo. Como sugiere Larrosa (2002:177) “somos la narrativa abierta y contingente de la historia de nuestras vidas, la historia de quién somos en relación a lo que nos pasa”.

En una de las entrevistas realizadas para mi trabajo de tesis a una docente, y ante la pregunta sobre las motivaciones que formaron parte de la elección de la carrera “profesorado de educación inicial”, la colega relata:

A mí siempre me gustó, porque yo me sigo viendo con quien fue mi maestra de jardín. Me gustaban los abrazos, la contención que tenía en el jardín por parte de ella. Tengo la foto de mi cumpleaños junto a ella. Siempre que la veo

me acerco y le pregunto ¿te acuerdas de mí? Y ella siempre se acuerda. Eso es lo fundamental para mí. (Erika Alai, comunicación personal, 27/02/2021)

“Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en el que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne como acto” (Maturana, 1991:315). En esta dirección es importante reflexionar sobre la experiencia vital relatada por la profesional, quien a partir de los encuentros con su docente de la infancia reactualiza sus vivencias en un movimiento de ida y vuelta como explicita Jorge Larrosa (2002). Podría decirse que la experiencia de la docente se altera cuando vuelve a ver a su maestra de la infancia, produciendo en ella, en ese instante, un enlace amoroso con aquellas imágenes que a manera de marcas en su biografía se actualizan y vuelven a inundar de sentidos su profesión. Los afectos que los individuos sostenemos no ocurren de manera natural y espontánea; no brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las entrañas, explica Abramowsky (2010), sino que están inscriptos en relaciones sociales, históricamente situadas y se construyen, se formatean, se regulan y se educan. A querer, a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. En función de esto se podría afirmar que en cada relato subyace una construcción socio-histórica-cultural que ubica a las emociones descritas como construcciones diferentes atravesadas por relaciones asimétricas de poder que de alguna manera se constituyen en huellas sobre las cuales volvemos reinventando una y otra vez los significados de nuestras propias elecciones, deseos y decisiones.

En otra de las entrevistas realizadas y ante la pregunta “¿podrías relatar una experiencia tuya en la cual vos haya sido evaluada y me puedas describir quiénes te evaluaron, ¿cuáles fueron las emociones, las sensaciones en esa experiencia?”, la docente cuenta:

Mirá, me pasó en la sala de dos. Yo venía de trabajar en sala de cinco seguido y cuando entro al jardín entro en sala de dos. Y el primer mes y medio cuando yo empiezo a hacerme mi autoevaluación me fui llorando a la dirección porque yo no encontraba lo que estaba trabajando y qué hacía con los chicos y ahí fue que hablando con la directora me dijo que pensara las cosas que estaba haciendo y ahí puse las columnas. Los logros, las dificultades y los resultados y la verdad los resultados fueron un montón. (Verónica Benglio, comunicación personal, 10/02/2021)

A partir de las palabras de la docente, reflexiono sobre la tarea de enseñar ligada al éxito objetivable. La necesidad de ver resultados en el escenario áulico y la angustia que provoca no encontrarlos. Quizás en su trayectoria formativa y de vida, esta docente experimentó evaluaciones de constatación objetiva reducidas al control y estas fueron las únicas vivenciadas en su hogar y en el jardín de su infancia. De algo estoy segura; allí quedaron marcas. La experiencia evaluativa de la profesional

sin dudas se actualiza en llantos que de alguna manera expresan la imposibilidad de tomar distancia de las propias acciones. Por otro lado, su relato expresa la necesidad de hablar, de comentar con otros su propia experiencia como una especie de sanación, de detención de aquello que la aqueja.

En otro momento esta misma docente explicita:

La [evaluación] mía, yo sé que en la parte directiva les falta tiempo para mirarnos. Vos sabés que si tenés un directivo que hace tiempo que está en la institución ya sabés con pasar dos minutos por la sala si trabaja o no trabaja, mirando la carpeta y todo eso. Me gustaría que las diferencias que tenemos los docentes se noten en las notas. ¿Por qué? Porque a fin de mes todas tenemos el mismo sueldo y a fin de año todas tenemos el diez. Yo soy autoexigente conmigo y me cuesta ver mis logros pero a fin de año, yo sé lo que logré y sé qué compañeras tengo, pero a fin de mes todas cobramos lo mismo y todas tuvimos un diez. Entonces para mí esa evaluación es ficticia. ¿Me entendés? Eso es lo que yo creo. (Verónica Benglio, comunicación personal, 10/02/2021)

A partir de esta narrativa intento pensar en lo que pide ese relato más allá de su enunciación. Las personas somos seres únicos y nuestras experiencias le dan a nuestras vidas también una dirección única. Eso pide este relato; que “otros” la reconozcan en su individualidad. Al mismo tiempo en el relato se percibe la relación de poder entre quien necesita que lo miren y aquel encargado de hacerlo (depositario de un poder que le otorga la jerarquía). Me animo a decir entonces que los relatos enuncian la vida misma de las personas, los pesares, las angustias, el desasosiego, la esperanza, los deseos, la felicidad. Todos pasamos la vida contándola para nosotros mismos y para los demás y en ese ejercicio de narrar reinterpretemos la experiencia vivida una y otra vez. Como afirma Ricoeur (1994: 112), en una “espiral sin fin, que hace a la meditación pasar muchas veces por el mismo punto, pero en una actitud diferente”. En el relato de la docente aparecen rastros de aquellas primeras evaluaciones en las que seguramente hubo un gran esfuerzo de superación que no tuvo el reconocimiento como tal y quedó inscripto en la subjetividad como una marca que con el tiempo adquirió diversas tonalidades y hoy se enuncia reclamando visibilidad desde la profesión que ejerce.

Un cierre provisorio



Artista textil: Olga Índigo. Benín. África Occidental

En esta narrativa he intentado poner en relación conceptos cuyo espesor me permiten construir algunas reflexiones (siempre provisorias y conjeturales) sobre las huellas que dejan la vivencias evaluativas y cómo las mismas se reinventan en cada relato que producimos, poniendo en evidencia nuestra propia experiencia vital. Como explicita Alicia Caporossi (2009), la narrativa es parte de la acción humana; al narrar no sólo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo. Al narrar recuperamos las acciones vividas y le otorgamos otros tonos a la conversación íntima y a la que sostenemos con otros. Contar y contamos nuestras experiencias es poner en escena nuestras ideas, sueños, temores, angustias e intentar darle sentido a nuestro presente.

Las experiencias evaluativas que hemos acumulado durante nuestra trayectoria de vida son una mochila que guarda palabras que requieren de parte nuestra una continua reinterpretación. Cada una de ellas se acompaña con gestos, posiciones corporales, olores, sabores y texturas de un tiempo pasado que se vuelve presente en el mismo instante en que nos damos la oportunidad de darle voz a nuestra humanidad. Darnos el lugar de protagonistas de nuestras propias experiencias educativas nos invita a pensar en los hilos que componen la práctica docente, adentrarnos en las formas de comunicar, empatizar, vincularnos con los y las estudiantes en la cotidianidad del aula. En cada encuentro, en cada conversación llevada adelante, un buen observador advierte algún rasgo de esas huellas evaluativas inscriptas en la subjetividad y en ese proceso la impronta de decisiones, elecciones y dudas que se reactualizan y dan forma a un tejido cuya combinación de colores es única y debería

ser el equipaje reflexivo y necesario para comprender la complejidad de la tarea que llevamos adelante en las aulas con los y las estudiantes.

Notas

¹ Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto FLACSO y Especialista en Educación y TIC. Se ha desempeñado como profesora de las cátedras de Pedagogía, Didáctica General, Herramientas de la Práctica III y Campo de la Práctica IV en el ISFD N°19. Maestranda en Práctica Docente (UNR) y miembro del Grupo de Extensión Pedagogía. Correo electrónico: maariase2002@yahoo.com.ar

² María Gorety Rodríguez Vieira (2000). La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida. http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3800/2/FPF_PTPF_01_0519.pdf

Referencias bibliográficas

Alcaraz Salariche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). Capítulo 1. Los múltiples significados de la palabra evaluación. En *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Colección Triángulos pedagógicos.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7 (4), art. 12. Berlin.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.

Bruner, J. (1997). *Realidad mental: mundos posibles*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2008). Narrativa e investigación educativa. En Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Maestros y Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Furlan, A. y Ochoa Reyes, N. (2018). Educar las emociones como un problema ético. En Kaplan. *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 15 a 26). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Kaplan, C. y Sarat, M. (comps). (2016). *Educación y procesos de civilización Miradas desde la obra de Norbert Elias*. UBA: FFyL.

Kaplan, C. V. (2018). *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación*. CONICET.

Kaplan, C.V. y Silva, V. (2018): Respeto y menosprecio. Dos sentimientos estructurantes de la autoestima educativa. En Kaplan, C.V. (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Klein, I. (2017). *Escritura y creatividad en comunicación* - 1a ed. compendiada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Larrosa, J (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Mcewan, H. y K. Egan (comps.) (1998). *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Porlan, F. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.

Ricoeur, P. (1994). *Tiempo y narración. Tomo 1. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Rivas, Flores, I, (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En *Rivas Flores, Ignacio y Herrera Pastor, David. (coords.), Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (pp 17-36)*. Barcelona: Octaedro.

Sacristan, J.y Perez, A (1998): *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Editorial Morata.

Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. En Caporossi, A. *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes* Alicia Caporossi 1a ed. osario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2021). *Aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos a la comprensión y mejora de la formación en prácticas profesionales*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Entre lenguas dominantes y minoritarias: el interés de estudiantes de Idiomas de la UJAT por aprenderlas

Between dominant and minority languages: UJAT language students' interest in learning them

Nancy Guadalupe Marquez Ramirez¹
Carlos Arturo Olarte Ramos²

Resumen

El objetivo de este documento es reflexionar sobre el interés que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Idiomas que se imparte en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) tiene respecto al aprendizaje de lenguas llamadas dominantes en el proceso de la globalización, así como el desinterés por las lenguas minoritarias, considerando que, al estar en un programa profesional de lenguas, deben tener conocimientos sobre las que se utilizan en su contexto—esto es, conocer las lenguas indígenas que se hablan en el estado mexicano de Tabasco. Para la construcción del dato se utilizó el grupo focal, técnica de investigación cualitativa, a fin de conocer causas y consecuencias del interés y desinterés por las lenguas. Se confirma que la influencia de la globalización ha impactado de forma negativa en la conservación de las lenguas minoritarias, debido a que en la población estudiantil predomina el interés por las lenguas extranjeras, ya que consideran que con ellas tienen mayores oportunidades económicas, laborales y sociales. Se concluye la necesidad de acercar las lenguas minoritarias a los estudiantes de Idiomas, para sensibilizarles acerca de la conservación lingüística como parte de la identidad cultural.

Palabras clave: conservación lingüística; lenguas extranjeras; lenguas indígenas; identidad cultural

Summary

The objective of this document is to reflect on the interest of a group of students of the Bachelor Degree in Languages taught at the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) regarding the learning of so-called dominant languages in the process of globalization, as well as the lack of interest in minority languages, considering that, being in a professional language program, they should have knowledge about the languages used in their context—that is to say, to know the indigenous languages spoken in the Mexican state of Tabasco. For the construction of the data, a focus group was used, a qualitative research technique, to know the causes and consequences of interest and disinterest in languages. It confirmed that the influence of globalization has had a negative impact on the preservation of minority languages, because the student population is predominantly interested in foreign languages, since they consider that they have greater economic, labor, and social opportunities with them. We conclude that there is a need to bring minority languages closer to language students to make them aware of linguistic conservation as part of cultural identity.

Keywords: Linguistic Preservation; Foreign Languages; Indigenous Languages; Cultural Identity

Fecha de recepción: 3/03/2023
Fecha de evaluación: 2 /06/2023
Fecha de evaluación: 2/06/2023
Fecha de aceptación: 6/07/2023

Introducción

La creciente y acelerada integración de los mercados mundiales ha generado la necesidad de un idioma universal que posibilite procesos comunicativos entre hablantes de diversas naciones y continentes. La lengua no debe ser obstáculo para que las personas se involucren en el desarrollo tecnológico, las relaciones diplomáticas, los intercambios comerciales, la vinculación académica y demás actividades que impliquen traspasar las fronteras. En este sentido, cada país registra en su mosaico pluricultural, lenguas propias de grupos que coexisten en su territorio, pero una de ellas es la que, por tener mayor número de hablantes, se considera lengua oficial—comúnmente conocida como idioma—lo que significa que será la que utilicen en la dinámica social de ese espacio, provocando la invisibilización, desuso y hasta extinción de las demás. Es necesario señalar que todos los idiomas son lenguas, pero no todas las lenguas son idiomas, porque, de acuerdo con Daza (2005), “no llegaron a consolidarse como sistemas a nivel estructural y normativo, ya sea por el número reducido de hablantes, o por su no consideración de legado escrito y sistemático de un pueblo”, aspectos que el idioma sí registra. Por lo tanto, una lengua no puede ser definida como idioma si no cuenta con el dominio regional.

A nivel global, los idiomas que se hablan en los países considerados potencias económicas son los que dominan los procesos políticos, comerciales y tecnológicos que se establecen en las esferas mundiales; así, el inglés y el chino, por mencionados, se constituyen como lenguas dominantes, consideradas enlace lingüístico entre hablantes de distintas culturas, que crecen de una necesidad o urgencia de comunicación en contextos universales. En otras palabras, se definen lenguas dominantes debido a una jerarquización lingüística. Para González (2005, mencionado en Osorio, 2019, p. 59), “el imperialismo lingüístico está presente en todas estas esferas, tanto a través de la forma (la lengua que se usa), como a través del contenido (los valores que se transmiten con esa lengua)”. Este dominio ha sido construido mediante el poderío militar, comercial y económico: “la lengua siempre es la compañera del imperio y siempre será su aliada” (Illich, 2007, mencionado en Osorio, 2019, p.60).

Se registran, además, las lenguas consideradas emergentes, que son aquellas que han aumentado el número de hablantes porque permiten establecer procesos comerciales y facilitar la vinculación con el desarrollo tecnológico, generalmente por regiones geográficas. Aunque el concepto de lengua emergente no está propiamente construido, en este ámbito se interpreta como el sistema de comunicación que incluye a los idiomas que funcionan como enlaces regionales, tales como el ruso, el bengalí y el portugués. Desde 1946, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció que el chino, el español, el francés, el inglés y el ruso se utilizarían como idiomas base en sus actividades; en 1973 se adicionó el árabe en los idiomas de trabajo de la Asamblea General. El Consejo de Seguridad, en su reglamento provi-

sional, adoptó los mismos seis idiomas como oficiales y de trabajo; por el contrario, el Consejo Económico y Social los limitó a tres: español, francés e inglés” (Tafalla, 2010). En ese contexto, el inglés, chino, francés, español y ruso, que se hablan en países considerados potencias políticas y comerciales, se expanden como requisito para quien pretende interactuar con el mundo.

Las grandes potencias “gozan de la potencialidad y voluntad para prevenir, o amenazar con la intervención, militarmente y de forma decisiva, y de ejercer su influencia y hegemonía, mediante intervenciones económicas, diplomáticas o ideológicas, en todo el ámbito de una sociedad internacional” (Calduch, 1991, p.3). La hegemonía que representan los países potencias se expande al contexto lingüístico porque son quienes marcan la pauta de los intercambios económicos y el desarrollo tecnológico, por ende, de los otros sectores. Como se indica, estas grandes potencias han ocasionado que se exporten productos y servicios entre países. Un ejemplo es China, con una economía sólida y expansiva, que es considerado un referente para las transacciones comerciales en Asia. “La economía china, medida en dólares del mercado, es la sexta mayor del mundo y ocupa el tercer lugar como el mayor exportador de bienes y servicios, sólo superada por Estados Unidos y Alemania” (Roch, 2008, p.71). Por otra parte, el inglés se convirtió en un idioma universal, de modo que ha tomado como base todas las relaciones internacionales por cuestiones políticas, económicas y educacionales.

Como resultado de esta hegemonía, las lenguas internacionales se han convertido en una necesidad de comunicación, provocando la disminución de hablantes de lenguas de los grupos originarios en cada país; ante este fenómeno han surgido instituciones que las conservan y las promueven. En Estados Unidos, por ejemplo, opera una organización dedicada a la investigación y conservación de las lenguas minoritarias de ese país, lo que representa un referente para el análisis de uso lingüístico en América. Se trata del Instituto *Living Tongues* y *NatGeoSociety*, que apoya a los hablantes a salvaguardar sus lenguas de la extinción mediante el activismo, la educación y la tecnología. En su primera investigación, propone una documentación exhaustiva de siete lenguas *munda* (*Gorum*, *Gta'*, *Juang*, *Kharia*, *Mundari*, *Remo* y *Santali*) habladas en el noreste de la India y Bangladesh— las lenguas *munda* constituyen el subgrupo más occidental y tipológicamente más divergente de la familia de las lenguas austroasiáticas. Posteriormente, estas organizaciones crearon una herramienta de lexicografía electrónica para activistas comunitarios: “La plataforma web *Living Dictionaries* es un recurso gratuito que se construyó para que los activistas de base de todo el mundo puedan documentar y compartir sus lenguas” (Living Tongues Institute, 2021, párr.2). En otras palabras, se encargan de documentar las lenguas y las prácticas culturales en peligro, publican estudios científicos, organizan talleres de formación digital para capacitar a los activistas lingüísticos y colaboran con las comunidades para crear recursos lingüísticos que sirvan de base para la

revitalización de las lenguas. El Instituto *Living Tongues* y *NatGeoSociety*, “han evidenciado que una lengua desaparece cada dos semanas, de las cuales, se tienen registradas aproximadamente 7 mil idiomas en el mundo, una situación alarmante pues, se encuentran en peligro de desaparición por factores: religiosos, económicos, políticos o educacionales” (Living Tongues y NatGeoSociety, 2020, citado en Choachí, Garzón y Ríos, 2021, p.3).

En México, es el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) el organismo que se encarga de preservar y promover las lenguas de grupos culturales minoritarios. De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI 2008, citado en Embriz y Alarcón, 2012 p.11), “en México se hablan 364 variantes lingüísticas, que se desprenden en 62 agrupaciones lingüísticas”. Esta diversidad de la lengua o patrimonio cultural se encuentra cada vez más en peligro de extinción, por lo que están en riesgo de eliminarse o disminuir el número de hablantes, provocada por la búsqueda de una homogeneización hacia una lengua dominante como lo es el inglés.

La globalización en las lenguas ha impactado de forma negativa a los grupos lingüísticos minoritarios. Al ser la globalización “una red de intensas relaciones económicas que, articulada por los nuevos medios informáticos, agrupa una buena parte de la actividad mundial e influye, más o menos indirectamente, sobre las entidades no incluidas en la red” (Sampedro y Sequeiros, 2002, p.8), abre el escenario para el intercambio entre países, lo que genera el interés de muchos estudiantes por hablar idiomas como el inglés, el chino o el alemán, aunque esto provoque la desaparición de muchas lenguas indígenas que existen en México. Desafortunadamente aquí también los idiomas dominantes han provocado el desinterés por las lenguas minoritarias, como las habladas entre las poblaciones indígenas, ya que los hablantes se ven obligados a utilizar el español en cualquier actividad, y en casos específicos, a utilizar el inglés. “Las actitudes de desprecio hacia las lenguas indígenas hacen que se encuentren amenazadas y que solamente sea posible su supervivencia si los mexicanos que hablan español aceptan su uso y están dispuestos a aprender estas lenguas” (Navarrete, 2008, p.2 citado en Valverde y Vallejo, 2016, p.2.). Los hablantes regionales minimizan el valor de sus lenguas indígenas debido a las actitudes negativas de sus hispanohablantes, pues, al estar inmersos a una lengua dominante, esta los forja a adaptarse al idioma del dominio. Esta percepción sobresaliente permite crear estereotipos o actitudes que subestiman a la población indígena. El desinterés en las actitudes lingüísticas “se trata de un constructo, una abstracción que no puede ser directamente captada. Es un componente interno de la vida mental que se expresa a sí mismo, directa o indirectamente, a través de procesos muy perceptibles como estereotipos, creencias, afirmaciones verbales o reacciones, ideas y opiniones, memoria selectiva, enfado o satisfacción o alguna otra emoción y en varios otros aspectos del comportamiento” (Oppenheim, 1985, p. 39 citado en Bellido Caldach, 2018, p.12). Los medios de comunicación han contribuido

al desinterés lingüístico entre la población, ya que masifican mensajes en la lengua oficial del país, provocando que quienes no dominan esta lengua tengan la necesidad de aprenderla, dejando rezagadas a las lenguas maternas. Las redes sociales y la televisión difunden información a escala mundial, por lo que la mayoría de la población ha aceptado costumbres y tradiciones de otros lugares. Por lo tanto, la relación con las actitudes lingüísticas sería consecuencia de esta mentalidad dominante.

Fernández, Eguskiza y Lazkano (2020) aseguran que el consumo de los medios de comunicación, en un contexto de globalización, ha influenciado en la pérdida de las lenguas minoritarias, afectando a todos los países, impactando de forma negativa en la identidad cultural y orillando a las personas, sobre todo a la población joven, al aprendizaje de otros idiomas para fines académicos y laborales. Asimismo, Jim Erickson (1998, citado por Fernández, Eguskiza y Lazkano, 2020), alerta respecto de la amenaza de la hegemonía del inglés en su posicionamiento como idioma global en la red. A este respecto, Andrés Kornai (2013, citado en Fernández, Eguskiza y Lazkano, 2020) se refiere a la muerte digital de las lenguas minoritarias, debido a que actualmente el porcentaje de idiomas con acceso Internet es menor a 5%. Esto deja en claro que la llegada del Internet como parte de la globalización ha causado que las lenguas dominantes tengan prioridad en el interés de los estudiantes.

Además, las redes sociales sostienen una postura dominante en la acción social, de la cual, a través de los medios de comunicación, los jóvenes son persuadidos a tal grado de asumir actitudes que han sido aceptadas o viralizadas internacionalmente, permitiendo esta postura universal como habitual. Para Van Dijk, (2012, citado por Fernández, Eguskiza y Lazkano, 2020, p.4), las redes se configuran en una interacción dialéctica entre la estructura y la acción social; es decir, las plataformas digitales, como *Facebook*, *Instagram*, *Tik Tok* y *YouTube*, son usadas a nivel internacional, diseminan información de todo el orbe, lo que posibilita tener acceso a datos de otros escenarios. Gracias a estas aplicaciones se ha esparcido información sobre programas como "AU PAIR", que se ocupa de contratar a jóvenes que hablen el idioma y que estén interesados en trabajar como niñeros en otro país; a través de estos programas, donde se muestran formas de vida de culturas extranjeras, se ha provocado que los estudiantes se desinteresen por sus tradiciones, costumbres, creencias e idiomas, ya que prefieren experimentar un cambio de vida a través del traslado a otro país, con el consecuente aprendizaje de la lengua oficial de donde buscan llegar. Como consecuencia de ello, muchos jóvenes actualmente estudian al menos un idioma extranjero, lo que posibilita que adhieran elementos externos a su identidad cultural.

Asimismo, los prejuicios hacia la diversidad indígena se deben al rol que han desempeñado los medios de comunicación masiva, como es la televisión y las redes sociales, ya que divulgan la soberanía de un modo de hablar, de vestir, de actuar, que

resulta ser superior al de muchos otros grupos sociales, incluyendo a los hablantes de lenguas indígenas. El problema es que la extinción de una lengua no es solo la pérdida de una forma de comunicación, sino que “conlleva la desaparición de una cosmovisión y una forma de ver la vida, así como la impregnación del individuo y de sus tradiciones culturales, pues, influyen en la pertenencia de conocimientos, valores, lenguas, vestimenta y costumbres del hablante” (Ordorica, Rodríguez, Velázquez y Maldonado, 2009, p.2).

En el caso del estado mexicano de Tabasco, se registran “siete agrupaciones lingüísticas, distribuidas en sus 17 municipios” (Ponteciano y López, 2021, p.2). En tal territorio habitan grupos culturales como los chontales, choles, tzeltales y tzotziles, de los cuales, los chontales son los de mayor presencia. Existen 91 mil 025 personas mayores de 3 años que hablan alguna lengua indígena; de ellos, 60 mil 255 hablan chontal, 20 mil 017, ch’ol, 3 mil 947, tzeltal, y 1 mil 604, tzotzil (INEGI, 2020). En esta entidad se tienen identificadas 118 localidades de chontales, donde solo 5% de la población en cada una de ellas habla chontal (SIC México, 2020), lo que refleja una alarmante disminución de hablantes, considerando que es la lengua indígena de mayor presencia en Tabasco.

Evidentemente, si los habitantes no muestran interés por aprender estas lenguas que existen en Tabasco, no se podrá aumentar el número de hablantes de las lenguas minoritarias. Llama la atención que en los programas educativos de nivel básico que se imparten en zonas de grupos indígenas, el material es bilingüe, donde se busca respetar la lengua materna; el cuerpo docente que atiende a las infancias en el sistema escolarizado debe impartir clases en la lengua de la zona indígena; sin embargo, esto no siempre ocurre porque existen docentes que toman el español como lengua base. En educación media superior, hay preparatorias biculturales donde se pretende utilizar y conservar las lenguas indígenas, como los planteles interculturales que funcionan en el Colegio de Bachilleres de Tabasco (Cobatab, 2023). A nivel superior, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) oferta la Licenciatura en Lengua y Cultura, donde su alumnado transita por talleres de ch’ol y chontal; en la UIET se pretende que las actividades “contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos” (UIET, 2023, párr.1).

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) es el principal centro educativo superior de Tabasco; imparte la Licenciatura en Idiomas en la División Académica de Educación y Artes (DAEA), cuyo mapa curricular consideraba en sus inicios asignaturas en chontal; sin embargo, cuando se hizo la primera reestructuración al programa de estudio, desaparecieron las materias en chontal y dieron énfasis a las lenguas extranjeras, para realzar el título de Idiomas y responder a la demanda

del campo laboral y contexto globalizador de la dinámica social. En la UJAT hoy se enseña español, inglés, francés e italiano. La lengua chontal quedó como un taller optativo en el área de desarrollo cultural, conocido como Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA). Sin embargo, en la matrícula de esa licenciatura se aprecia nulo interés por las lenguas indígenas, ya que la mayoría opta por reforzar el inglés, el francés y el italiano en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UJAT; incluso se inscriben a los cursos de japonés, chino y alemán, haciendo a un lado el taller de chontal. Al respecto, ¿qué consecuencias genera este interés y desinterés entre estudiantes de Idiomas?

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa con la técnica de grupo focal, el cual reúne elementos para analizar y reflexionar sobre las opiniones de los estudiantes mediante una asamblea. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo “es un conjunto de prácticas que son interpretadas, transformadas y manifestadas a través de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos, ya que, estudia los fenómenos en los entornos habituales o cotidianos, teniendo como función darles sentido significativo a los sucesos” (p.10). El grupo focal se ejecuta en un mismo espacio virtual o físico recopilando información dentro de los estudios cualitativos; es un proceso dinámico de intercambio de ideas, donde los participantes “pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo” (Silveira et al., 2015, p.2). Por consiguiente, los miembros podrán compartir sus comentarios, opiniones, conocimientos y puntos de vista sobre el tema en cuestión.

Para llevar adelante el grupo focal se establecieron las siguientes categorías de análisis: interés lingüístico, lenguas indígenas, aprendizajes lingüísticos y lenguas dominantes. Por interés lingüístico se entiende a la motivación que una persona tiene respecto a la adquisición de conocimientos sobre una lengua. Las lenguas indígenas se definen como símbolos de identidad y pertenencia a un grupo, también como vínculos de valores éticos; para la UNESCO (2021), constituyen la trama de los sistemas de conocimientos mediante los cuales estos pueblos forman un todo con la tierra y son cruciales para su supervivencia. El aprendizaje lingüístico se entiende aquí como la adquisición del conocimiento respecto a una lengua. Finalmente, las lenguas dominantes son canales de interacción creados por potencias mundiales para cuestiones económicas, políticas y sociales. Se parte del supuesto de que la globalización ha ocasionado que los estudiantes se interesen por aprender las lenguas dominantes para fines académicos o personales.

Se trabajó con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Idiomas del plan de estudio del 2017, dado que uno de los principales requisitos de titulación es cursar

dos semestres del idioma chino, ruso o alemán en el CELE. Se delimitó la muestra con quienes han asistido al programa de mentorías que la UJAT oferta en DAEA, donde se refuerza el conocimiento de las lenguas. Para ello se les hizo una invitación cara a cara a fin de participar en el grupo focal, y una vez aceptada, se les citó en la biblioteca del centro escolar donde se realizó la dinámica previa explicación y firma de consentimiento informado.

El grupo focal se llevó a cabo el 11 de mayo de 2022 con la participación presencial de diez estudiantes, de entre 19 y 21 años. 60% cursaba el segundo ciclo de la licenciatura, y 40%, el tercer ciclo; además, 7 viven en zona urbana, 2 en rural, y 1, en semiurbana. Los idiomas que han estudiado son: inglés, francés, italiano, ruso, chino y alemán.

Resultados

Una vez transcrita la información obtenida en el grupo focal, se analizó considerando concordancias y discrepancias del dato. En cuanto al interés lingüístico, todos los estudiantes concuerdan que la preferencia por las lenguas dominantes se debe a la globalización, pues esta permite recibir beneficios económicos, laborales, escolares y turísticos; por ello, sus intereses lingüísticos son hacia las lenguas extranjeras y no las locales. Afirman estar interesados por más de dos lenguas y culturas diferentes. La mitad de los estudiantes declaró su atención hacia la lengua y cultura asiática, por lo que cursan coreano, chino y japonés, motivados por la influencia de los medios audiovisuales como series, películas y música, así como por las oportunidades laborales, ya que, mediante los medios de comunicación, se han informado de que existen ofertas de trabajo en China como profesores de español.

Por otra parte, 30% de los jóvenes indicó estar interesado por la lengua y cultura europea, por lo que estudian italiano, francés y alemán, impulsados por las expresiones artísticas de esas culturas, así como por los beneficios económicos y turísticos que les puede brindar esos países europeos. Al respecto, “los países líderes en turismo son Francia, país que sigue captando el 11% del mercado mundial de las llegadas de turistas, así como España y también USA, los cuales en promedio captan el 8% de los arribos del turismo receptivo mundial” (Ascanio, 2017, p.4). Se estima que Francia, Italia y Alemania son reconocidas por su infraestructura, arquitectura, gastronomía e historia; por este motivo, también, el alumnado de Idiomas ha incrementado el interés por estudiarlas. Existe además la disposición por aprender los idiomas inglés, canadiense y ruso, debido a las ofertas de trabajo, especialmente en Canadá, donde identifican un mercado laboral amplio y pluricultural para desarrollarse como profesionistas.

Respecto a las lenguas indígenas, 80% de quienes participaron coincidieron en señalar que son importantes porque forman parte del patrimonio cultural de México,

por lo que están conscientes de que el número de hablantes de esas lenguas ha disminuido. Sin embargo, consideran que aprenderlas no les genera ningún beneficio económico ni educativo. Los jóvenes expresaron que la migración ha ocasionado la disminución y desaparición de hablantes de estas lenguas minoritarias. Evidentemente, la situación de la población indígena cuenta con la necesidad de salir de la provincia para poder superarse, por lo que los hablantes se ven obligados a tomar como su primera lengua aquella que es hablada en su país como idioma oficial (en el caso de México, el español), y en caso de involucrarse en procesos de profesionalización de un área de conocimientos, con miras a expandir su campo laboral, deben aprender un idioma extranjero, que en la mayoría de los casos es el inglés.

Aunque la mayor parte de los estudiantes de Idiomas está interesado en aprender alguna lengua indígena que existe en Tabasco, afirman no contar con el tiempo suficiente para hacerlo, además de que no conocen alguna institución que brinde el aprendizaje de estas lenguas. Mientras tanto, hay quienes no desean aprenderla porque no es un requisito obligatorio para el ámbito de trabajo. De igual forma, 70% del alumnado coincidió en afirmar que la identidad cultural no está en peligro de desaparecer, pues aseguran tener arraigados sus elementos culturales; consideran que el estar inmersos en el aprendizaje de idiomas extranjeros, les ha generado crecimiento lingüístico y cultural. A diferencia del resto, concordaron que su identidad cultural está en peligro, pues al estar influenciados por idiomas extranjeras, su interés se inclina por la dinámica de la cultura donde se habla; ello ha generado que opten por modos de vivir del país de interés.

La totalidad de quienes participaron en el grupo focal, además de cursar la Licenciatura en Idiomas, asisten con regularidad a clases en el CELE, donde refuerzan el aprendizaje de los idiomas considerados dominantes. Con ello demuestran el desinterés por las lenguas minoritarias, el cual se aprecia con la baja matrícula al curso de chontal que oferta la UJAT. Para los alumnos participantes, las lenguas dominantes son de gran importancia porque perciben más oportunidades para tener una mejor calidad de vida. Los jóvenes concuerdan en que la principal ventaja de aprender alguna lengua extranjera es generar un empleo bien remunerado, además de expandir su horizonte laboral hacia el extranjero, o bien, aprovechar los espacios que se abren tanto en la iniciativa privada como en la pública del país, donde se requiere dominar idiomas extranjeros. Asimismo, les facilita la comunicación en otros países, ya sea por cuestiones académicas como por viajes turísticos.

Conclusión

La globalización ha sido la principal causa del desinterés de los estudiantes de Idiomas por aprender las lenguas indígenas que se hablan en Tabasco, pues a través de ella permite contar con las aperturas globales que esta brinda. Desafortunadamen-

te, los idiomas dominantes no solo han afectado a los estudiantes en el desinterés por las lenguas locales sino también, a la población indígena, pues esto los orilla a que aprendan el español para contar con mejores oportunidades laborales.

El riesgo de la desaparición de las lenguas minoritarias se debe a la disminución de hablantes, el esparcimiento geográfico, el predominio de hablantes de adultos mayores y la ausencia del uso de estas lenguas en los medios de comunicación, cuando una persona de origen étnico es obligada a dejar su lengua para aprender el idioma principal del país: “Debido a la discriminación, abuso, aislamiento geográfico, fenómenos socioeconómicos, los hablantes de una lengua se ven obligados a dejar de hablar su lengua materna haciendo que esta desaparezca” (Castillo y Hernández, 2013, p. 3). Ciertamente, la situación que viven muchas personas de origen indígena hace que tengan que salir de su territorio para contar una mejor calidad de vida. Cuando la población indígena sale a la ciudad van dejando de hablar su lengua, ya que muchos son objetos de burla; esto los obliga a que sus descendientes no usen su lengua, si no el español, rompiendo la cadena de la lengua étnica. Asimismo, los medios informativos han ocasionado los prejuicios hacia los indígenas, dando una imagen de inferioridad a los hablantes de lenguas minoritarias.

También las redes sociales han provocado que los estudiantes se inclinen por aprender otras lenguas más habladas, ya sea por gustos musicales, lingüísticos, culturales, artísticos, educativos y laborales. Se debe mencionar que la influencia de estos conocimientos lingüísticos ha beneficiado a muchos estudiantes al contar con mejores oportunidades laborales, educativas y económicas. Esto significa que la globalización no sólo ha beneficiado a muchos estudiantes, sino también, a toda la comunidad en general, pues esta se ha encargado de crear avances científicos y tecnológicos favoreciendo a toda la población.

Mediante el “grupo focal” se pudo confirmar que existe un gran desinterés en la actitud hacia las lenguas indígenas, pues estas nos les brindan los mismos beneficios económicos y turísticos que las lenguas emergentes. Este desinterés responde al gran dominio de los idiomas extranjeros pues mediante la globalización se ha generado una gran desmotivación por aprender alguna lengua indígena. Evidentemente es necesario contar con motivación para la adquisición de una segunda lengua. Para los estudiantes de idiomas, la razón es que las lenguas dominantes les pueden brindar beneficios económicos, laborales, educacionales y turísticos.

Por lo tanto, la influencia de esta ideología dominante se explica gracias a la presencia de la globalización. A pesar de que muchos estudiantes están interesados por aprender lenguas minoritarias, no cuentan con el tiempo suficiente para hacerlo; de igual manera, no conocen instituciones que brinden estos conocimientos lingüísticos. Al contar con la presencia de muchas academias de enseñanza de lenguas extranjeras, es claro que, la mayoría de los alumnos optarán por estudiar

estas lenguas dominantes.

Se concluye la necesidad de una mayor vinculación del alumnado de Idiomas con las instituciones educativas para que promuevan y difundan el aprendizaje de las lenguas indígenas que existen en Tabasco. Por lo tanto, la UJAT debe fomentar y promover la importancia de contar este aprendizaje lingüístico cultural; del mismo modo, es necesario que esté implícito este aprendizaje en el plan de estudio de los estudiantes de la Licenciatura en Idiomas, debido a que, por ser alumnas de idiomas, además de las lenguas extranjeras, será preciso que incorporaren las lenguas indígenas de su identidad, tal como lo hace la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). Ello reforzaría la identidad cultural a través del aumento de hablantes de las lenguas indígenas que existen en Tabasco.

Notas

¹ Bachiller Tecnológica en Trabajo Social, Instituto de Difusión Técnica No.1. IDIFTEC No.1. Licenciada en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestra de inglés, Colegio De las Américas y profesora de francés en Academy Evle. marquezzramirezncancy-guadalupe@gmail.com

² Doctor en Psicología, por la Universidad Veracruzana (UV); Maestro en Psicología y Desarrollo Comunitario, por la UV; Licenciado en Comunicación y en Psicología por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Profesor e investigador de la UJAT y docente en el Colegio de Bachilleres de Tabasco (Cobatab). Es nivel 1 del SNI. olarte4@hotmail.com

Referencias

- Ascanio, A. (2007). La globalización del turismo y la concentración de su riqueza. *Gestión turística*, (7), 91-102.
- Bellido Calduch, T. C. (2018). Estudio de los niveles de uso, valoración y actitudes lingüísticas hacia la lengua asturiana que muestran los futuros maestros. Implicaciones educativas y curriculares. Recuperado de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/49034/TD_TeresaCarmenBellido.pdf?sequence=1
- Calduch, R. (1991) - Relaciones Internacionales. Ediciones Ciencias Sociales. Madrid. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-55159/lib1cap7.pdf>
- Castillo, G. & Hernández, X. (2013). *Bullying Lingüístico*. Centro Educativo Cruz Azul, Campus Hidalgo.
- Choachí, J. D., Garzón, L. M. & Ríos, M. N. (2021). La desaparición de las lenguas indígenas y su impacto en la identidad cultural colombiana en los estudiantes universitarios de Bogotá [Documento de trabajo, Universidad EAN]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10882/10992>
- Colegio de Bachilleres de Tabasco (Cobatab). (2023). *Mapas*. Recuperado el 3 de julio de 2023 en <https://www.cobatab.edu.mx/conocenos/planteles.html>
- Daza, S. L. P. (2005). Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Colombia: Universidad Distrital de Colombia, sf*.

Entre lenguas dominantes y minoritarias: el interés de estudiantes de Idiomas de la UJAT por aprenderlas

de Osorio, A. B. (2019). Aprendizaje de lenguas para la diversidad cultural. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 53-71. Embriz Osorio, A., & Alarcón, O. Z. (2012). *México: Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. Mexico: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Fernández de Arroyabe, A.; Eguskiza Sesumaga, L. & Lazkano Arrillaga, I. (2020). The future of minority languages on the Internet and young prosumers. The Basque case. *Cuadernos. info*, (46), 367-396.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Metodología de la investigación*, sexta edición, McGraw Hill Education, México, pp.2-21.

INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. 2000.

INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. Información por identidad, Tabasco Diversidad. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tab/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=27>

Living Tongues Institute for Endangered Languages (2021). Recuperado de <https://livingtongues.org>

Ordorica, M., Rodríguez, C., Velázquez, B., & Maldonado, I. (2009). El índice de reemplazo etnolingüístico entre la población indígena de México. *Desacatos*, (29), 123-140.

Potenciano, A. E., & López, F. J. G. (2021). Hacia un perfil sociolingüístico e histórico de las lenguas indígenas de Tabasco. *Journal of the Academy*, (4), 205-226.

Roch, E. A. (2008). China como potencia mundial: presente y futuro. *China: una radiografía en ascenso*, 1.

Sampedro, J. L., & Sequeiros, S. (2002). *El mercado y la globalización* (Vol. 103). Barcelona: Destino.

Silveira Donaduzzi, D. S. D., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75.

Tafalla, M. (2010). El multilingüismo en la Organización de las Naciones Unidas. *Revista de llengua i dret*, (53), 137-162.

UNESCO (2021). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanza: Recuperado de <https://es.unesco.org/courier/2019-1/lenguas-indigenas-conocimientos-y-esperanza#:~:text=Para%20los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%2C%20las,son%20cruciales%20para%20su%20supervivencia>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). (2023). *Antecedentes*. Recuperado el 3 de julio de 2023 en <https://uiet.edu.mx/cAntecedentes.php>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, (UJAT). (2023). *La UJAT continúa proceso de inscripción a actividades en Centros de Extensión*. <https://www.ujat.mx/Noticias/Interior/27878>

Valverde, B. R., & Vallejo, P. F. S. (2016). Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbano del estado de Puebla, México. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 377-387.

La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria

Opportunities for Permanent Teacher Training for High School Professors of Economics

Pablo Sisti¹
Jorge Lo Cascio²

Resumen

El presente artículo propone explorar y describir la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, a partir de indagar en dos de sus principales distritos: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La importancia de conocer el mapeo se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular. La información se recabó mediante la exploración de documentos y sitios de internet oficiales de los organismos públicos que regulan y ofrecen espacios de formación continua en cada jurisdicción. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió a las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020; asimismo se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la administración del organismo. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos vigente y luego se reconstruyó el resto de la información mediante entrevistas a actores claves en la gestión del organismo.

Palabras clave: formación docente; enseñanza de economía; escuela secundaria; oferta de capacitación

Summary

This article intends to explore and describe the availability of continuous training programs for teachers of Economics in secondary schools in Argentina, by approaching two of its main districts: the province of Buenos Aires and the Autonomous City of Buenos Aires. The importance of mapping this out relates to both the potential impact on teaching practices and the portrayal of curriculum policy. The information was collected through the exploration of official documents and websites of the public agencies that regulate and offer continuous training spaces in each jurisdiction. In the case of the City of Buenos Aires, the training programs' booklets from 2003 to 2020 were analyzed, as well as internal management reports and interviews with key actors in the administration of the agency. Meanwhile, for the province of Buenos Aires, the information was tracked through the current course nomenclator and by means of interviews with key managerial actors.

Keywords: Teacher Training; Education in Economics; High School; Education Opportunities

Fecha de recepción: 4/05/2022
Fecha de evaluación: 16/06/2022
Fecha de evaluación: 10/07/2023
Fecha de aceptación: 24/07/2023

Introducción

Este trabajo se propone explorar y describir la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, tomando como jurisdicciones testigo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. El corte temporal seleccionado comienza con la obligatoriedad de la escuela secundaria (a partir de 2006) y llega hasta el año 2020. La importancia de describir, a modo de mapeo, la oferta estatal de formación docente continua se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular para las disciplinas analizadas. Además, dentro de un campo de investigación con poca tradición académica, como es la didáctica de la economía, la indagación contribuye de forma exploratoria al abordaje de la formación docente continua de los profesores del área.

Respecto a la política curricular para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria, es importante resaltar los trabajos analíticos de Wainer (2015), Buraschi et. al (2016) y Barneix et. al (2020), los cuales muestran un predominio del pensamiento neoclásico en la estructuración de la currícula. En la misma línea, vale la pena resaltar el trabajo de Cáceres (2015) donde se describen y analizan los cambios curriculares para economía en la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. También resulta relevante un reciente artículo de Sisti (2020) que describe y analiza la propuesta curricular de economía para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este último trabajo centra su atención en los contenidos propuestos por el diseño curricular y las orientaciones didácticas que brinda para su tratamiento, en especial para la evaluación de los aprendizajes. Las conclusiones muestran el marcado sesgo ortodoxo “tanto en la selección y ordenamiento de contenidos como en la mayor parte de las problemáticas planteadas” (Sisti, 2020, p. 84). Un trabajo anterior de Sisti (2018a) analiza cómo se elaboraron los espacios curriculares referidos a economía en la reforma curricular de la provincia de Buenos Aires. En esa investigación se utilizaron tanto los testimonios de informantes clave y participantes de la gestión ministerial como de especialistas y docentes que colaboraron en diferentes instancias dentro de la definición de contenidos.

Un comentario aparte se requiere para repasar la política curricular en torno a la formación inicial de los profesores de Economía en Argentina. Si bien la literatura es escasa, vale resaltar un artículo de López Acotto (2011) donde se exponen reflexiones a partir de un seminario organizado por la Provincia de Buenos Aires para analizar los diseños curriculares de los profesorados del área de las ciencias sociales en dicha jurisdicción. La principal conclusión es la “importante desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos de economía que deben

impartir en la escuela” (López Acotto, 2011, p. 152). En el mismo sentido, Aronskind (2011, p. 16) afirma que “la baja profesionalidad del cuerpo docente en economía sin duda fue históricamente otra fuente adicional de dificultad para comprender los contenidos”. En ambos trabajos se pone en la lupa la formación docente inicial como variable explicativa de las dificultades u obstáculos presentes en los docentes para enseñar Economía. No obstante, en ambos casos las conclusiones surgen de reflexiones con escaso sustento en investigaciones sistemáticas.

Otro aporte en torno a la cuestión de la formación inicial de los docentes de Economía es el realizado por Diana Lis (2020). En el trabajo se destacan las propuestas implementadas en el profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires). Las acciones llevadas adelante en esa unidad académica buscan contribuir al campo de la enseñanza de la Economía para propiciar en los futuros profesores la observación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. En palabras de Lis, “se incita a los futuros docentes a integrar el trabajo de campo y la investigación con el aprendizaje y la enseñanza en sí misma, para promover nuevas habilidades y diferentes modos, tanto de acceso como de construcción de conocimiento” (Lis, 2020, p. 269).

Por último, conviene reseñar una investigación llevada a cabo por Wainer et. al (2019) en el marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de la Ciudad de Buenos Aires. Allí las autoras analizan la bibliografía que se utilizó en la materia Economía desde 1962 hasta 2017 en la única institución de gestión pública que emite título de profesor en esta disciplina en la Ciudad de Buenos Aires. Su principal resultado muestra que los libros más representativos son de autores extranjeros, de género masculino, y han sido editados en la Ciudad de Buenos Aires. Las autoras evalúan que su legibilidad es de normal a algo difícil, dada su naturaleza principalmente teórica. Asimismo, los libros omiten las referencias epistemológicas respecto a la forma de construcción del conocimiento, lo cual es propio del paradigma neoclásico. Por último, las autoras agregan que los libros son difícilmente ubicables en la biblioteca del Instituto.

La revisión de la literatura brinda evidencias para afirmar que la política curricular fue conformando a la Economía en tanto disciplina escolar, a partir de los diseños curriculares y en la formación inicial de los profesores, a imagen y semejanza de la corriente de pensamiento neoclásico. Por ello, sería posible pensar (a modo de hipótesis) que las propuestas de formación docente desarrolladas por los organismos estatales encargados de cada jurisdicción se encuentren moldeadas en la misma línea de la política curricular. Ahora bien, ¿efectivamente las propuestas de formación docente continua reflejan la política curricular descrita más arriba para las disciplinas analizadas? En tal sentido es que se vuelve necesario profundizar los estudios acerca de la formación inicial y continua de los docentes de Economía de la escuela secun-

Argentina como parte de una preocupación creciente por la temática (Alliaud y Vezub, 2014; Birgin, 2014; UNESCO-OREALC, 2014; Vezub, 2016; Vaillant, 2019).

Una primera exploración muestra que los docentes de economía son principalmente mujeres de entre 30 y 50 años con más de 10 años de antigüedad que se desempeñan en 1 o 2 establecimientos educativos. Respecto a las titulaciones, predominan los Profesores de Economía egresados de instituciones terciarias de gestión pública. Gran parte de los encuestados realizaron una segunda carrera de educación superior y una elevada proporción logró finalizarla. Respecto a la formación continua, casi la totalidad de los participantes había participado en algún espacio en los últimos cinco años, principalmente en los organismos estatales tanto de la provincia de Buenos Aires como de la Ciudad de Buenos Aires (Lo Cascio, 2020).

Así las cosas, este trabajo se propone describir la oferta de formación continua para profesores de Economía³ de escuelas secundarias de Argentina tomando como jurisdicciones testigo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires desde el año 2003 hasta la actualidad. Para ello se realizó una recopilación de información en los documentos de los organismos públicos que regulan la formación continua. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió por un lado al archivo de las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020; por otra parte, se utilizaron informes internos de administración y entrevistas a actores claves en el órgano de gestión. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos disponible en la página web del organismo competente y la oferta de cursos de varios CIIE⁴. Luego se realizaron entrevistas a formadores y actores claves en la gestión del organismo, lo cual permitió reconstruir la información que se presenta.

En la siguiente sección se reseñan los elementos conceptuales acerca de la formación continua en Argentina a partir de los sentidos adoptados en las políticas educativas desde mediados de la década de 1990. Será central la categoría de desarrollo profesional docente, sus características y sentidos para poder comprender, en las siguientes secciones, la descripción de la oferta de formación para los profesores de Economía en la escuela secundaria.

Elementos conceptuales acerca de la formación continua en Argentina

Siguiendo el trabajo de Birgin (2014) puede entenderse que la formación continua o en ejercicio de la docencia ha adoptado a lo largo de la historia diversos sentidos, tanto para el Estado como para los docentes. Se fueron estableciendo así diferentes vínculos con la formación inicial, a partir de un complejo entramado de políticas públicas destinadas a los docentes, donde se deben considerar variados aspectos que exceden la formación o la carrera docente—como, por ejemplo, las condiciones laborales.

La formación continua se instala en la agenda de políticas educativas en el marco de las reformas educativas de los años noventa, cuando se conforma la Red Federal de Formación Docente Continua. La formación en ejercicio de la docencia es entendida como capacitación y se constituyó en estrategia predilecta para posicionar al colectivo docente en el lugar del “no-saber” o “carencia de capacidades” frente a un “saber” o “posesión de capacidades” por parte tanto de expertos como de diseñadores de las políticas de la reforma (Suárez, 2003). De este modo, la capacitación venía a reponer y actualizar los contenidos de la enseñanza, presuntamente obsoletos o ausentes en los docentes (Birgin, 2014). Es posible entonces pensar que el objetivo de la capacitación es completar la brecha entre la formación inicial y el ejercicio de la docencia, con independencia del contenido de la capacitación y la finalidad de los cursantes, en muchas ocasiones más ligadas a la acreditación de saber y la obtención de puntaje para la carrera docente.

Fue así como durante la última década del siglo XX se consolidó una oferta extendida y diversificada de cursos, tanto por parte del Estado como del sector privado. La prolifera oferta de programas para “actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica” (Martínez Olivé, 2010, p.80).

Aquí conviene resaltar la importancia que toma el curso como formato para acercar la formación continua durante los noventa. Su uso se debe, según Martínez Olivé (2014), a que es muy manejable tanto desde lo académico como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, resalta la autora, es políticamente redituable porque tiene un impacto público directo, de corto plazo, muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos. De esta forma, se fue configurando un contexto propicio para la inflación de credenciales y antecedentes de formación de muy variada duración y calidad. En especial, las propuestas de cursos del sector privado se fueron organizando en torno a una lógica mercantil, para acceder o conservar el puesto de trabajo (Birgin, 2014).

A partir del año 2000 y hasta 2002, con los cuestionamientos al curso por ser excesivamente teórico y centrado en aspectos disciplinares de la enseñanza (Pitman, 2012), se implementaron otros formatos alternativos, donde la formación estuvo centrada en la escuela, lo cual desplazó el ámbito externo del curso y buscó una mayor articulación teórica-práctica en la formación en ejercicio de la docencia, dado que se entendía que la preocupación del docente debía estar centrada en el aula. Este proyecto fue conocido como “Fortalecimiento Profesional de Capacitadores” (FordeCap) (Birgin, 2014).

Desde el año 2003, comienza una etapa con rupturas y continuidades en la política educativa nacional respecto de la última década del siglo XX. En lo que concierne a la formación docente Birgin (2014) afirma que se fue construyendo una nueva agenda

respecto a los años noventa, que colocó el foco en la inclusión educativa de sectores excluidos y la centralidad de la enseñanza en la tarea docente. Así, se pluralizaron tanto los dispositivos de formación (talleres, escuelas itinerantes, cursos, clínicas) como los destinatarios (docentes, preceptores, directivos, supervisores y equipos técnicos) de los espacios formativos. La novedad más importante fue la virtualidad, dada su posibilidad de expandir la oferta formativa y adecuarse a los tiempos disponibles de los docentes a partir de la asincronía. Un hito insoslayable es la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) del año 2006, que estableció el derecho y la responsabilidad de la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. Para ello en su artículo N° 76 la norma establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD⁵), dependiente del Ministerio de Educación de La Nación, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, entre otras funciones.

Estas políticas de formación del siglo XXI abandonan el término capacitación o profesionalización y lo reemplazan por desarrollo profesional docente. Este nuevo concepto comprende, según Ferreyra (2015), una gran variedad de acciones que realizan los docentes a lo largo de su carrera con la finalidad de formarse para mejorar, renovar y fortalecer su tarea docente; esto implica que se los asume como profesionales desde el egreso del nivel superior, pero se instituye la necesidad de una formación permanente. En un sentido similar lo entiende Calvo (2019), quien afirma que la formación docente es una experiencia continua y por tanto el proceso de formación inicial no proporciona las competencias que necesitará un docente a lo largo de su trayectoria laboral.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente se corresponde con el incremento de capacidades profesionales para la una acción docente situada en la escuela y, por tanto, en colaboración con sus colegas. En tal sentido, este desarrollo comienza en la formación inicial y continua en el ejercicio de la profesión (Ferreyra, 2015). Por ello, Terigi (2014) afirma que el concepto de desarrollo profesional docente presenta una visión de continuidad a lo largo de la formación docente—a diferencia de la noción de capacitación que implicaba un esquema discreto a diferenciar la formación inicial como momento previo a la formación en servicio. Así, la denominación “desarrollo profesional docente” se entiende como un enfoque que promueve el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de su trayectoria laboral. Esta vinculación entre el desarrollo profesional docente y la carrera docente es central tanto por cuestiones tanto de acceso como de permanencia en los puestos de trabajo docente, pero también por normativa que establece la cantidad de horas mínimas o máximas de formación en cada jurisdicción subnacional de Argentina. La fijación de un mínimo de horas de formación se relaciona con espacios y tiempos docentes durante el cumplimiento de su horario laboral, usualmente conocido

como formación en servicio, la cual no emite una acreditación ni permite acumular puntaje para la carrera. En tanto la fijación de un máximo de horas, se explica por el credencialismo y la lógica mercantil de la oferta privada de propuestas que permiten el acopio de puntaje para el acceso a puestos de trabajos o el ascenso en la carrera docente (Birgin, 2014).

Volviendo al concepto de desarrollo profesional docente, su búsqueda se liga y se sustenta en la práctica cotidiana y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje (Lombardi y Vollmer, 2010). En Argentina, según Ferreyra (2015), las propuestas que se instalaron en el siglo XXI desde las políticas públicas como parte de la formación continua propiciaron modalidades de formación centradas en la escuela y rescataron el protagonismo docente en sus contextos de actuación cotidiana. En un sentido similar, Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017)—mientras cuestionan la incidencia de la formación docente continua en las prácticas de aula—sugieren ampliar el concepto de desarrollo profesional docente para entenderlo también como una oportunidad para intercambiar y reflexionar acerca de las finalidades de la educación y del papel de las instituciones educativas en la sociedad.

A partir de este breve marco conceptual, se indagan las acciones de formación continua para los profesores de escuelas secundarias que dictan materias de las disciplinas que se ubican dentro de las denominadas “ciencias económicas”: economía, administración y/o contabilidad. La descripción se focalizará tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires durante el periodo donde la escuela secundaria es obligatoria en Argentina (a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en 2006).

La organización de la oferta estatal de formación docente continua

En este apartado se describe la organización de la oferta estatal de formación docente continua en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires. Para realizar el paneo se recurrió tanto a documentos oficiales y legislación vigente como a informes de gestión de actores involucrados en la administración de los organismos estatales. Vale aclarar que se optó por realizar foco en la oferta estatal dado que es la más importante en cuanto cantidad de docentes alcanzados, pero también por reflejar, al menos en forma parcial y porque no distorsionada, la política curricular y las prácticas de enseñanza promovidas desde la autoridad estatal.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el organismo encargado de la formación continua de los docentes es la Dirección General de Escuela de Maestros que tiene como antecesora a la Escuela Superior de Capacitación Docente fundada en 1980. En 1997 el organismo cambió su nombre por Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA). Recién a partir del año 2016, cuando comienza a denominarse Escuela de Maestros, el organismo estatal adquiere el nivel

de Dirección General dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa dentro del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Entre sus responsabilidades está la formación profesional continua de los docentes de todos los niveles de la jurisdicción en actividad, pero también de los aspirantes a ingresar a la docencia en las escuelas de gestión estatal. Así, el organismo debe acompañar las políticas educativas, las transformaciones curriculares y dar respuesta a las necesidades de actualización profesional de la población docente (Beylis et al., 2019)

El organismo tiene tres grandes líneas de formación continua. La primera se refiere a la capacitación en servicio, es decir, las acciones que se llevan a cabo en horario laboral de los docentes. Por lo general estos espacios de formación tienen como destinatarios a todos los docentes, pero separados por nivel educativo, área u orientación en el caso de secundaria. La segunda gran línea se asocia a la oferta de cursos de cartilla que se ponen a disposición de los docentes a lo largo del año. Estos cursos se dictan fuera del horario laboral de los profesores y otorgan un puntaje para la carrera docente. La tercera línea se refiere a los postítulos o actualizaciones académicas.

Por su parte, la formación continua docente en la provincia de Buenos Aires está a cargo de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP), que responde a la Dirección de Educación Superior, la cual nuclea también la Dirección de Formación Inicial. Todas dependen de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) del gobierno provincial (equivalente al Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad). La DFDP ejecuta las acciones de formación docente continua a través de los Centros de Investigación e Información Educativa (CIIE), que son organismos descentralizados presentes en los 136 distritos que integran la provincia de Buenos Aires. De este modo, cada partido bonaerense cuenta con su propio CIIE, el cual realiza acciones de formación continua con un implante territorial considerable, sobre todo considerando el tamaño del sistema educativo tanto en extensión territorial como en cantidad de escuelas y población docente de la provincia de Buenos Aires.

El origen de los CIIE se remonta a la década del sesenta, cuando funcionaban como bibliotecas pedagógicas sólo en algunos distritos de la provincia; a partir de mediados de la década del noventa, con la Ley Federal de Educación, su presencia se extiende a otros partidos e incorpora, en forma parcial, la función de la capacitación docente. Recién en el año 2005 la DGCyE, mediante la Resolución 6028/05, crea la “Dirección de Capacitación”, luego llamada “Dirección de Formación Continua” hasta 2016, que tomará en forma general e institucional la responsabilidad de producir las propuestas de capacitación. Asimismo, se crearon los Equipos Técnicos Regionales (ETR) para cada CIIE, lo que implicó la conformación de un cuerpo de

capacitadores de planta concursados, junto con la ampliación del resto del personal necesario para el funcionamiento—directivos, secretarios, bibliotecarios y hasta auxiliares no docentes.

Posteriormente, con la Ley de Educación Provincial 2007, que adecua la situación del sistema educativo provincial a la normativa de la Ley de Educación Nacional de 2006, los CIIE adquieren su fisonomía institucional y distribución territorial actuales, lo que implicó que cada distrito bonaerense tenga un CIIE. De este modo, desde entonces, la provincia de Buenos Aires cuenta con una planta de capacitadores o formadores estable para la implementación de las acciones de formación continua de los docentes de los niveles educativos obligatorios (inicial, primario y secundario). A partir del 2009, se incluyen las propuestas de cursos no presenciales y fuera de servicio en formato virtual, a través del campus virtual del sitio ABC.

La oferta de formación continua de la DFDP se organiza en tres grandes programas o líneas de acción. El primero, denominado “El CIIE con las Escuelas”, es una propuesta que consiste en mesas de diálogo regionales o distritales entre los Equipos Técnicos Regionales, los directivos y los docentes, para problematizar diferentes dimensiones escolares y proponer trayectos formativos como respuesta. En este programa se destaca la línea “Mesas de Acompañamiento Pedagógico–Didáctico” como espacio de formación situada y en servicio. Un segundo programa consiste en la capacitación fuera de servicio, donde los docentes concurren voluntariamente a realizar los cursos a los CIIE de cada distrito. Por último, una tercera línea de acción es la “Formación a través del Campus Virtual ABC”, que consta de cursos a distancia mediante un campus virtual donde se desarrollan “propuestas específicas para problematizar el contexto, construir acuerdos y pensar, sostener y recrear la escuela en diálogo con la reglamentación y los documentos para cada nivel y modalidad y en acuerdo con los equipos técnicos de cada dirección provincial” (Dirección General de Cultura y Educación, 2021).

La oferta estatal de formación en servicio

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, las acciones de formación docente en servicio se realizan principalmente de manera presencial y situada a través de los CIIE mediante las actuales “Mesas de Acompañamiento Pedagógico–Didáctico”, denominadas anteriormente “Acompañamiento a Escuelas” o, más atrás en el tiempo, “Asistencias Técnico–Pedagógicas”. Estos dispositivos buscan “llevar la formación continua” a la escuela, contrariamente a lo que ocurre en los cursos fuera de servicio (presenciales o virtuales) donde es el docente quien asiste por cuenta propia a la capacitación.

Las “Mesas de Acompañamiento Pedagógico–Didáctico” organizan una agenda de encuentros con los docentes de una misma escuela, o de varias de un mismo

distrito, a partir de alguna problemática particular. Resulta importante destacar que la problemática abordada se define, mayormente, desde la supervisión; es decir, surge del diálogo entre directivos e inspectores escolares—en muy pocas ocasiones la problemática se construye con los propios docentes. De este modo, los formadores de los CIIE elaboran un dispositivo situado de formación que es acordado con el nivel de supervisión y se implementa bajo una forma del tipo “capacitación en servicio”, por tanto, los docentes cuentan con la justificación de la ausencia dado que la asistencia es obligatoria bajo la figura de “citación de autoridad”, lo cual le imprime un carácter de masivo, en la escala que corresponda (escuela, distrito, región o provincia). Asimismo, estas acciones no cuentan con instancias de evaluación ni de acreditación de puntaje, por lo cual este tipo de dispositivo de capacitación suele ser utilizado para la adecuación de las prácticas de enseñanza a los diseños curriculares y/o acompañar la implementación de algún programa específico de la DGcYE o de programas nacionales como en su momento el “Conectar Igualdad”.

Su alcance es considerable para el nivel primario, pero dentro del nivel secundario se presentan algunas limitaciones, en particular para el área de Economía y Administración. La primera limitación se debe a que el área disciplinar Economía y Administración está a cargo de un formador docente regional con una carga horaria semanal de 8 horas reloj o módulos, lo cual sólo cubre dos turnos escolares por semana. La segunda limitación es que cada formador docente debe atender una región que abarca varios CIIE⁶. La conjunción de ambos limitantes, la reducida carga horaria del cargo y la rotación regional por los distritos limitan el alcance de las acciones de formación continua en áreas específicas del nivel secundario, como es el caso de Economía y Administración.

Una tercera limitante es que dentro de la DFDP, se busca integrar las disciplinas de Economía y Administración dentro del área de las Ciencias Sociales, lo cual a priori puede ser entendido como un esfuerzo por fortalecer las vinculaciones entre disciplinas escolares que comparten temáticas. Sin embargo, esta integración se traduce en una suerte de “pérdida de especificidad” para el área de Economía y Administración por la hegemonía de las disciplinas como historia o geografía con gran tradición escolar. En tal sentido conviene referenciar dos decisiones que profundizaron esta pérdida de especificidad y peso del área de Economía y Administración. En primer lugar, desde 2016 desaparece la figura del Equipo Técnico Central (ETC), quien coordinaba el trabajo de los formadores areales (Historia, Geografía, Filosofía, Física, Economía, etc.) y contribuía además en la producción de las nuevas propuestas de capacitación disciplinares específicas. Posteriormente, con el cambio de gestión de la DFDP en 2020, se crearon las figuras de “coordinadores areales” para todas las asignaturas específicas. De este modo, Economía (al igual que Historia, Geografía o Física) dejó de tener una coordinación centralizada y especializada en lo disciplinar para pasar a estar incluida dentro del área de Ciencias Sociales. En

segundo lugar, como se analizará a continuación, la oferta de cursos a partir de 2017 y 2018 abandonó la especificidad disciplinar y se centró en temáticas transversales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el organismo publicó un trabajo de su Área de Investigación y Postítulos que realiza una descripción de la experiencia de formación continua en servicio. Una primera etapa propuesta por la publicación abarca el periodo 2002-2013, es decir desde la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad hasta la adecuación de los diseños curriculares a la Ley Nacional de Educación. En este primer periodo la publicación destaca que en la formación docente continua tuvieron un importante peso las problemáticas de inclusión y equidad educativa; la oferta también estuvo influida por la aparición de actualizaciones curriculares denominadas nuevos trayectos para bachilleratos y comerciales (Beylis, et. al, 2019). El segundo periodo abarca desde 2014, momento en el cual comienzan a regir los Diseños Curriculares que dieron paso a la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y posteriormente con la profundización de la NES, conocida como “Secundaria del Futuro”. El eje de formación continua se asocia al fortalecimiento de la profesión docente en la nueva escuela secundaria para promover las capacidades del siglo XXI propuestas en el diseño. Ahora bien, en lo que respecta al espacio curricular Economía y/o al Ciclo Orientado en Economía y Administración, la formación en servicio solo abarcó 3 acciones específicas de las 23 acciones desarrolladas por la Escuela de Capacitación en el nivel secundario. A continuación se resumen las experiencias a partir del trabajo de Beylis (op. cit.) y de informes de gestión del organismo.

En primer lugar, conviene referenciar la “Capacitación para la titularización de profesores interinos” desarrollada en el año 2014 en el marco de la adecuación curricular. Se dictaron trayectos formativos para que los docentes interinos pudieran mantener sus horas en el caso que no cumplieran con los requisitos de titulación para el dictado de las nuevas materias de la NES. En tal caso los docentes debieron cursar y aprobar un curso de actualización a cargo de la Escuela de Maestros. Los trayectos brindaban herramientas pedagógicas generales y específicas para cada espacio curricular. También propiciaban la reflexión sobre las prácticas de enseñanza (op. cit.). En el caso de Economía, la capacitación se brindó para los profesores que dictaban antes de la NES el espacio curricular “Economía y Contabilidad” –que pasó a denominarse “Economía” con la reforma curricular–lo cual terminó de marcar el predominio de una disciplina en desmedro de la otra (proceso que se había iniciado en la primera década del siglo XXI)⁷. Los docentes destinatarios contaban con titulaciones que no tenían incumbencia para la materia Economía, pero sí la tenían para Economía y Contabilidad⁸. El trayecto duró 24 semanas; se cursaba en forma presencial los sábados por la mañana. El recorrido formativo constaba de un temario que abarcaba los tópicos del diseño curricular junto con la reflexión sobre la práctica y la construcción de nuevas propuestas de enseñanza. El propósito general del trayecto de formación fue desarrollar un espacio de estudio e intercambio entre docentes a partir de lecturas y actividades. Se buscaba que los

docentes sin titulación para Economía pudieran conocer las bases teóricas y epistemológicas de la Economía como ciencia y llegaran a identificar problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje propias de la disciplina. El recorrido de contenidos se organizó en los mismos cuatro ejes del Diseño Curricular de Economía; esto permitió reflexionar sobre las decisiones de selección y organización curricular, los criterios posibles de agrupamientos y secuenciación de contenidos. Según se pudo reconstruir con los informes, para este espacio de formación se inscribieron 60 docentes que comenzaron regularmente el trayecto. Sólo lo concluyeron 47 (78,3%), mientras que 13 (21,7%) perdieron la regularidad. La baja se produjo durante el verano dado que no retomaron el tramo intensivo en el mes de febrero.

En segundo lugar, durante los años 2016 y 2017 se desarrolló la acción “Ciclo Bachiller Orientado (CBO). Introducción a los espacios curriculares” donde se abordaron las primeras materias del Ciclo Bachiller Orientado (CBO) a partir de cursos que trataron los enfoques y ejes planteados en la propuesta curricular de la NES. En cada curso se analizaron desarrollos teóricos específicos de cada disciplina, y se presentaron a los docentes bibliografía actualizada y herramientas metodológicas para trabajar en el aula. Los destinatarios fueron docentes de las “escuelas pioneras”⁹ de la NES, y otros docentes interesados (Beylis et. al, 2019).

En tercer lugar, hacia fines de 2016 y durante 2017, se llevó adelante una acción denominada “Diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) para las orientaciones de la NES” que consistió en talleres presenciales para el acompañamiento en la escritura del Proyecto Curricular Institucional de cada escuela y orientación. Para el trabajo se convocó a miembros del equipo de conducción de las escuelas, asesores pedagógicos, coordinadores de orientación y/o área afín a la orientación y profesores. El objetivo principal de la elaboración del PCI era poder secuenciar y organizar los contenidos propuestos por el Diseño Curricular en los nuevos espacios curriculares. Adicionalmente la elaboración del PCI sirvió para establecer propósitos de enseñanza, acordar sobre el perfil del egresado, ajustar las estrategias de enseñanza, pero también para conformar equipos de trabajo al interior de las escuelas. En el caso de la orientación de Economía y Administración el trabajo fue arduo dado que la modificación curricular fue importante. La reducción de la carga de materias específicas respecto al título de Perito Mercantil fue muy importante, en especial en las disciplinas Contabilidad y Derecho. Asimismo, el perfil de formación de los docentes de la orientación estaba muy apegado a contenidos, recursos, propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes que se asociaban al viejo plan de estudios de las escuelas comerciales elaborado en los años setenta.

Por último, desde 2017 el área de Economía y Administración tiene acciones específicas dentro de la “Formación situada”. Durante el año 2017 se realizó un trabajo en territorio con escuelas pioneras en la NES que optaron por el bachillerato

en Economía y Administración. La acción constó de la presencia de un capacitador de Escuela de Maestros en las escuelas; generalmente el trabajo se realizaba con algún miembro del equipo directivo, la coordinación del área y profesores de los nuevos (y viejos) espacios curriculares. El principal objetivo fue acompañar en la lectura del nuevo diseño curricular. Asimismo, se propuso colaborar en la selección, organización y secuenciación de los contenidos para elaborar los programas de las nuevas asignaturas.

Las escuelas pioneras con orientación en Economía y Administración fueron 8, de las cuales 5¹⁰ participaron de la formación situada durante el 2017. Conviene remarcar la complementariedad de la formación situada en territorio con los talleres en servicio que se brindaron desde Escuela de Maestros para el acompañamiento en la escritura y diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de cada escuela. El punto común más conflictivo en la elaboración del PCI para las escuelas de la orientación economía y administración estuvo vinculado con el bloque Economía del Diseño Curricular y los problemas que surgían en la selección y secuenciación de los contenidos. Varios son los motivos resaltados en los informes de gestión relevados, y se los puede agrupar en dos grandes obstáculos. El primero se relaciona con la extensión del bloque Economía del Diseño Curricular de la orientación que en algunas escuelas se debe desarrollar en un solo año y espacio curricular¹¹. A esto se le suma que para la Formación General hay un espacio curricular denominado Economía que cursan todos los estudiantes con independencia de la orientación. Esta materia tiene otro Diseño Curricular también extenso. El segundo gran obstáculo que señalan los informes se refiere a la formación de los profesores que dictan Economía más asociada a las disciplinas Contabilidad, Administración o incluso Derecho, junto con una tradición muy fuerte de los planes de Peritos Mercantiles.

Durante el año 2018 la “Formación situada” para la orientación de Economía y Administración realizó una experiencia de capacitación en servicio en la Región VI con los profesores de todos los espacios curriculares, en la cual se abordaron los tópicos propuestos por el diseño curricular para los espacios de Economía de 3er año (Formación General) y Economía de la Formación Orientada. El trayecto se estructuró en cuatro módulos de duración mensual; la modalidad de cursada fue presencial, pero se utilizó un aula virtual para compartir material. Asimismo, se destinaron encuentros a elaborar una propuesta de enseñanza a partir del trabajo en alguno de los módulos.

La “Formación situada” del año siguiente, 2019, para la orientación Economía y Administración, constó de dos acciones. Por un lado, se llevaron a cabo una serie de conferencias¹² que tuvieron como objetivo común problematizar la enseñanza de la economía en la escuela secundaria. Por otro lado, se continuó con el trabajo de formación en servicio en la Región VI donde se abordaron tópicos de Administración y Contabilidad, ambas para la Formación Orientada. También se trabajó para que

la programación de cada espacio curricular sea consistente con el PCI de cada escuela; allí fue ardua la labor sobre la organización, agrupamiento y secuenciación de los contenidos, recursos y objetivos.

Por último, la “Formación situada” durante el año 2020 tuvo que ser reformulada por la emergencia sanitaria y las restricciones a la presencialidad que se impusieron desde el mes de marzo de 2020. No obstante, durante febrero de 2020 se llevó a cabo la formación docente situada destinada a profesoras/es de las escuelas secundarias que trabajan en instituciones de gestión estatal de la Ciudad. En el caso de la orientación de Economía y Administración, se trabajó sobre la presentación del plan de formación “Entre profesores” que se llevó a cabo, finalmente, en forma virtual entre los meses de agosto y noviembre.

La acción “Entre profesores” para el Ciclo Orientado y Superior de la NES se propuso la profundización disciplinar y didáctica, tanto general como específica. La intencionalidad fue continuar contribuyendo, a mediano plazo, en la mejora de las prácticas de enseñanza de los distintos espacios curriculares y su articulación dentro de la orientación. De esta forma, se llevaron adelante seminarios interdisciplinarios destinados a todos los profesores de la orientación con independencia de la materia que dictaran. Los seminarios buscaban alentar el análisis sobre el qué y cómo enseñar, pero también cómo evaluar, sobre todo pensando en el contexto de la pandemia. La propuesta llevó adelante cuatro encuentros sincrónicos y diversas actividades asincrónicas en el campus de la Escuela de Maestros, las cuales se destinaron al intercambio entre colegas. Dada la situación extraordinaria de la pandemia y el esfuerzo que supuso por parte de los docentes se ofreció la posibilidad de acreditar puntaje, aunque fuera una capacitación en servicio.

Otra propuesta específica dentro de la “Formación situada 2020” se llevó adelante para las escuelas con planes de comerciales nocturnos entre abril y junio. Estas escuelas recién comenzaron su adecuación curricular a la NES en el año 2020, por lo cual se realizó un acompañamiento mediante acciones en el campus virtual de la Escuela de Maestros. En particular se atendió a los docentes del primer año que ya comenzaron con las nuevas materias, pero también se comenzó a trabajar en el Ciclo Orientado para lograr articular la labor docente en un formato curricular especial, dado que las Escuelas Comerciales Nocturnas pertenecientes a la Dirección de Educación Media continúan teniendo un plan de cuatro años.

La capacitación destinada a los docentes del Ciclo Superior (tercer y cuarto año) se desarrolló en dos ejes de trabajo: uno referido al marco pedagógico general y al acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes de los Comerciales Nocturnos; el segundo estuvo vinculado con las cuestiones didácticas y curriculares específicas de las asignaturas de la orientación en Economía y Administración.

La oferta estatal de formación docente continua fuera de servicio: los cursos

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires la oferta de curso de cartilla que se pone a disposición de los docentes a lo largo del año sufrió modificaciones en el periodo 2003-2020; la más sobresaliente se vincula con las modalidades de cursada, ya que la virtualidad ganó terreno frente a la presencialidad. Otra modificación importante se relaciona con la duración de los cursos que hasta el año 2016 era cuatrimestral y pasó paulatinamente a bimestral; también se registra la aparición de cursos intensivos de duración semanal, tanto en verano como en invierno. Entre los rasgos comunes, el primero es que estos cursos se dictan fuera del horario laboral de los docentes; un segundo elemento de continuidad es que estos cursos otorgan puntaje para la carrera docente, y el tercer rasgo es que las temáticas ofertadas son amplias¹³.

En la provincia de Buenos Aires la oferta de cursos se organiza de manera presencial, a través de los CIIE de cada distrito y en cada región educativa, y en la modalidad virtual, por medio del campus virtual ABC¹⁴. Los cursos son gratuitos, tienen cupo de inscripción y contemplan una estructura similar que incluye una instancia evaluativa que habilita la acreditación de saberes y una certificación que permite acumular puntaje en la carrera docente. Los cursos presenciales se dictan en modalidad en servicio durante febrero y luego en modalidad fuera de servicio durante el resto del año escolar. Al ser centralizada la producción de los cursos, los formadores de los CIIE ofrecen capacitaciones en las que, por lo general, tienen poca o nula incidencia para definir los contenidos. Esta forma de cascada es característica de sistemas de capacitación promovidos en las reformas de los años noventa y va en la misma línea de lo que plantea la política curricular provincial. Esta última fundamenta la necesidad de un currículum común en toda la provincia a fin de garantizar un acceso igualitario al conocimiento (DGCyE, 2007).

Ahora bien, con diferentes estructuras organizativas y lógicas distintivas para la construcción de la oferta, es posible afirmar que los cursos son el principal dispositivo de formación docente continua tanto en la CABA como en la provincia de Buenos Aires. Así las cosas, el relevamiento de la información para el caso de la Ciudad de Buenos Aires muestra que desde el año 2003 y hasta 2020 se dictaron 26 cursos relacionados con las disciplinas Economía, Administración, Contabilidad o Derecho. Algunos de ellos se repitieron hasta en 4 oportunidades; otros en cambio solo tuvieron una aparición. Los cursos con más repeticiones fueron “Organizaciones. Introducción al ciclo orientado en Economía y Administración de la NES” y “Las nuevas técnicas y herramientas de la administración y su impacto en la organización del trabajo”, ambos vinculados con la disciplina Administración. En la cartilla se puede apreciar que la disciplina Economía cuenta con la mayor cantidad de cursos, 8, pero en cantidad de repeticiones Administración lidera con 13 ediciones de sus 5 cursos. Esto puede mostrar tanto mayor demanda por parte de los docentes como una insistencia

o direccionamiento de parte del organismo de formación. El caso de los cursos de Contabilidad es llamativo dado que hubo 5 cursos y ninguno se repitió; todos fueron de edición única.

Un elemento más que puede ser útil para describir la oferta de cursos de formación continua es observar la fecha de aparición junto con la disciplina antes y después de la adecuación curricular de la escuela secundaria a la Ley de Educación Nacional N° 26206. Los nuevos diseños curriculares comenzaron a implementarse en 2015 de manera progresiva en primer año. Los cursos de Contabilidad se dictaron todos entre 2003 y 2009, como el curso de Derecho. Para la disciplina Administración, en el período 2003-2010 se dictaron 4 de los 5 cursos. Ahora bien, vale resaltar que entre 2011 y 2016 no hubo cursos para ninguna de las disciplinas analizadas. Desde 2016 hasta 2020 se observa un predominio de la disciplina Economía.

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, entre 2006 y 2020 se dictaron 23 cursos para el área de economía y administración; la mitad de la oferta se concentra entre los años 2009 a 2011, lo cual muestra una clara correspondencia con el periodo de implementación de Ley de Educación Nacional¹⁵. Por ejemplo, la oferta “Introducción al diseño curricular de las orientaciones: Economía 5° año” para el año 2010 o “Introducción al diseño curricular de sexto año de la escuela secundaria: Economía, política y proyectos organizacionales” para el año 2011 muestran la preocupación por la implementación de los nuevos contenidos del diseño curricular. Adicionalmente, la oferta refleja también a partir del 2012 un interés por la formación en cuestiones didácticas asociadas al cómo enseñar economía en la escuela secundaria; se ofrecieron cursos de formación para la evaluación, la planificación de la enseñanza, la utilización de recursos didácticos o estrategias de enseñanza. Por último, también es posible observar la preponderancia de la disciplina Economía, con 16 cursos, sólo 1 propuesta de formación exclusiva para Administración, 6 cursos para ambas disciplinas y ninguna para Contabilidad. En tal sentido, y de acuerdo con lo que se puede inferir de los títulos de la mayoría de los cursos, parecería tratarse de propuestas formativas donde la Economía aparece vinculada a las Ciencias Sociales antes que a las denominadas “ciencias económicas”. A esto se le suma el hecho de que la DFDP no ha contado con formadores específicos en Administración y Contabilidad, solamente en Economía. Por otra parte, aún sin entrar en el análisis pormenorizado de los contenidos de los cursos, no parecen ser propuestas que se inscriban necesariamente dentro del paradigma neoclásico o marginalista; es posible encontrar algunos cursos con enfoques críticos de la economía neoclásica, como son economía solidaria, el capital social, temáticas de género, e incluso un curso que propone el abordaje desde los distintos paradigmas que conforman la Economía Política. Si esto pudiera confirmarse, sería posible afirmar que, al menos en provincia de Buenos Aires y en lo que respecta a la Economía, la propuesta de formación docente desarrollada por la DFDP no se encuentra alineada con la política curricular de la formación inicial

(donde se advierte un claro predominio del paradigma neoclásico).

Por último, conviene referenciar la propuesta de postítulos que dicta Escuela de Maestros, que tienen como objetivo brindar una formación docente posterior a la inicial que se orienta a optimizar el desempeño docente en los nuevos contextos. Asimismo, se promueve la profundización y actualización sistemática de conocimientos en los niveles, modalidades y orientaciones del sistema educativo. En este caso particular, para los docentes que se desempeñan en los Bachilleratos con orientación en Economía y Administración, la “Actualización Académica en Economía y Administración para el Bachillerato Orientado de la Nueva Escuela Secundaria”¹⁶ tiene entre sus objetivos “una actualización disciplinar y didáctica destinada a la revisión y renovación de marcos y perspectivas teóricas y de estrategias de enseñanza orientadas a la efectiva implementación del nuevo Diseño Curricular” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3). Entre los fundamentos la resolución sostiene que la necesidad de la actualización académica para la orientación Economía y Administración se explica por la escasez de “propuestas que se centran en el campo de la enseñanza de economía y la administración en la escuela secundaria” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3). De este modo, la propuesta invita a “transitar un recorrido formativo integral, que aborda la propuesta curricular en su complejidad y está diseñada para colaborar con su desarrollo e implementación, dando respuesta así a una necesidad de política curricular jurisdiccional” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3).

La DGCyE de la provincia de Buenos Aires, por su parte, también ofrece postítulos docentes que consisten en especializaciones en 3 áreas o temáticas amplias y transversales: “enseñanza de la construcción histórica, social y cultural de las identidades bonaerenses”, “educación ambiental” y “escuelas y cultura digital”. Estas especializaciones no están a cargo de la DFDP, sino de la Dirección de Educación Superior que las dicta a través de los Institutos de Formación Docente provinciales. Si bien esta oferta no se encuentra bajo la órbita de la DFDP, es clara la continuidad y la coherencia con la falta de especificidad en Economía (y también en otras disciplinas) observada en las últimas propuestas formativas para los docentes de la provincia.

Conclusiones

En este artículo se explora un campo de relativa vacancia: la formación docente continua de profesores de la escuela secundaria que dictan materias vinculadas con el área de Economía, Administración, Contabilidad y Derecho, que usualmente se engloban como parte de la orientación en Economía y Administración. Así, primero resultó necesario describir la oferta estatal de formación docente continua para el área de economía y administración tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Ciudad de Buenos Aires. La importancia de conocer, a modo de mapeo, la oferta

de formación se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza de los docentes como por reflejar la política curricular.

Respecto a esta segunda cuestión, el trabajo aporta evidencias para responder cómo se reflejan las prescripciones curriculares del nivel en la oferta estatal de formación docente continua. También el trabajo abre otras posibles preguntas sobre cuáles son los sentidos que asume la formación docente continua tanto para el Estado como los profesores. Para avanzar en ambas preguntas primero es necesario contar con la descripción pormenorizada de las acciones llevadas adelante, su dimensión, duración y temporalidad. Aquí el aporte de este trabajo exploratorio que brinda nuevas líneas de investigación aún no exploradas.

En tal caso, y sin intención de entrar demasiado en comparaciones, parecerían ser mayores los avances en la oferta estatal de formación docente para el área de Economía y Administración de la Ciudad de Buenos Aires, principalmente en los dispositivos de formación en servicio que se han desarrollado desde 2016 hasta la actualidad. Esta línea de formación situada y en servicio ha logrado cubrir, en forma parcial y limitada, una vacancia en la formación continua de docentes porteños del área, dado que en momentos previos dichas acciones excluían al área de Economía y Administración. Se puede observar que estos avances parciales pueden deberse al hecho que en la Ciudad de Buenos Aires se cuenta con un espacio curricular, “Economía”, que compone la formación general de los estudiantes y por tanto está presente en todas las escuelas secundarias con independencia de la orientación del bachillerato, cosa que no ocurre en la Provincia de Buenos Aires donde solo existen materias del área en la orientación Economía y Administración. Asimismo, estos avances en la formación docente en servicio para los profesores de Economía muestran cierto grado de correlación con el concepto de desarrollo profesional docente a partir de la continuidad de las propuestas de formación situadas y en servicios en el periodo 2016-2020.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la formación en servicio presenta una notoria presencia, principalmente en la escuela primaria, pero una relativa escasez para el área de Economía y Administración. Esto puede deberse a la débil tradición escolar del área junto con la dimensión del sistema educativo de la provincia y las particularidades del nivel secundario. En tal sentido, aparecen con mayor presencia relativa las propuestas fuera de servicio, en especial los cursos, los cuales se asocian a una noción de capacitación—lo cual implica un esquema discreto que dificulta el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de la trayectoria laboral. Si bien la persistencia del curso puede ser vista como evidencia de continuidad de una noción de capacitación, no necesariamente debe ser así. Entonces, se abre la pregunta en relación a la experiencia y los sentidos asignados al curso tanto por parte de los profesores como de los formadores. La indagación de estas represen-

taciones de los docentes del área respecto a su formación continua es una de las derivaciones de este trabajo.

Ahora bien, en cuanto a la propuesta fuera de servicio, ambas jurisdicciones coinciden en un aumento de la oferta en periodos de adecuación de los diseños curriculares—para la provincia 2010-2011 y para la Ciudad 2016-2017. No obstante, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, se centró casi exclusivamente en la disciplina Economía dejando de lado las demás disciplinas del área (Administración y Contabilidad). Luego de la adecuación curricular, los cursos se han centrado en cuestiones de la didáctica general, lo cual muestra la pérdida de especificidad del campo de la didáctica de la Economía, pero también un acercamiento a la práctica cotidiana y los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, tal como marcan Lombardi y Vollmer (2010) que debe entenderse el concepto de desarrollo profesional docente.

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la oferta de cursos tuvo tres periodos bien marcados: el primero desde 2003 hasta 2010 donde la centralidad de la propuesta estuvo puesta en los contenidos para las disciplinas contabilidad y administración; luego durante 2010 hasta 2016, la vacancia de cursos fue total; y, por último, desde 2016 la propuesta crece y se diversifica. Si bien la disciplina Economía se tornó central, se registraron propuestas para todas las disciplinas del área. También existieron propuestas tanto para abordar temáticas disciplinares específicas (desarrollo económico, pobreza o inflación) como para afrontar problemáticas didácticas vinculadas a la tarea docente, por caso la planificación o la programación de la enseñanza.

Conviene remarcar el predominio de los cursos como dispositivo de formación continua, en especial en la provincia de Buenos Aires, donde la formación en servicio es muy escasa para el área de Economía y Administración. Tal como se afirmó más arriba, su uso se debe a que es muy manejable tanto desde lo académico como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, su impacto público directo, a corto plazo, está muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos (Martínez Olivé, 2014). No resulta llamativo este resultado dada la extensión territorial de la jurisdicción, la cantidad de docentes que debe atender y la propia conformación de la oferta estatal que combina centralización en la propuesta de cursos con descentralización en su implementación mediante los CIIE en las diferentes regiones escolares.

Por otro lado, resulta importante destacar una propuesta llevada a cabo en Ciudad de Buenos Aires con potencial de construir un recorrido formativo integral y masivo para los docentes del área como fue la actualización académica para la orientación Economía y Administración—un dispositivo de formación de más de un año de duración que contaba con un recorrido de seminarios que englobó a todas las disciplinas del área y permite un tiempo de formación más cercano a los tiempos educativos. Sin

embargo, este postítulo solo contó con una cohorte, situación que limitó su alcance e impacto en el incipiente desarrollo de la política curricular jurisdiccional. Un posible limitante para este tipo de dispositivo pueden ser los requerimientos de presupuesto, mucho mayores comparados con los cursos.

Así las cosas, la descripción de la oferta estatal de la formación docente continua para el área de Economía y Administración permite interpretar que se fue configurando, al igual que en el resto de las áreas, en un espacio propicio para credencialismo, con impacto acotado y reducido dada las escasas propuestas formativas en relación con otras áreas disciplinares de la escuela secundaria que reciben mayor atención. Si bien queda pendiente estudiar las propuestas de formación docente de los sectores no estatales, principalmente sindicatos, ONG, fundaciones o bancos que se fueron organizando a lo largo del periodo descrito, es posible que dichas propuestas profundicen el credencialismo.

Por otro lado, la revisión de la literatura en relación con la política curricular refleja que la disciplina escolar economía se conformó a partir de los diseños curriculares de la escuela secundaria como en la formación inicial de los profesores a imagen y semejanza de la corriente de pensamiento neoclásico. Por tanto, era posible pensar que las propuestas de formación continua desarrolladas por los organismos estatales encargados de cada jurisdicción se encontraban moldeadas en la misma línea de la política curricular. Sin embargo, la descripción realizada en este trabajo brindó elementos que muestran la existencia de pluralidad en las propuestas de formación continua para los profesores de Economía y disciplinas afines, principalmente por las temáticas disciplinares que trataban tanto los cursos como la formación en servicio.

Queda pendiente explorar el impacto de la oferta de formación continua en las prácticas de enseñanza de los docentes de área. Podría ser fructífero indagar acerca de la incorporación tanto de recursos didácticos como de bibliografía (libros de texto, artículos de revistas), la utilización de datos estadísticos, películas u otros. También en las estrategias de enseñanza, como el estudio de casos o el aprendizaje basado en proyectos. Otro tópico que merece atención refiere a los contenidos escolares; aquí el impacto de la oferta de formación continua puede ser más a mediano plazo.

Notas

¹ Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y Profesor Universitario en Economía (UNGS). Investigador-docente del Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). psisti@campus.ungs.edu.ar

² Magister en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciado en Economía (UBA). Profesor de Economía en la Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires. jorge.locascio@gmail.com

³ Conviene aclarar que se entiende por profesores de economía a los docentes del área de economía y administración que engloban las disciplinas economía, administración, contabilidad y derecho. Se corresponden con el bachillerato con orientación en economía y administración tanto en Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad, con la particularidad que en las escuelas del territorio porteño existe un espacio curricular “Economía” para todas los estudiantes del secundario como parte de la formación general con independencia de la orientación del bachillerato.

⁴ Centros de Investigación e Información Educativa.

⁵ El INFoD fue inaugurado en el año 2007 como organismo de carácter desconcentrado y es el ámbito donde el Estado Nacional, en acuerdo con los 24 Estados provinciales, establece criterios básicos de formación docente para todo el país a través de Planes Nacionales de Formación Docente. El primero fue lanzado en 2007 mediante la Resolución 23 del Consejo Federal de Educación.

⁶ La provincia de Buenos Aires agrupa los 136 distritos en 25 regiones educativas, cada una de las cuales puede contener 3 distritos, como la región 7 (que contempla los distritos de General San Martín, 3 de Febrero y Hurlingham), o 9 partidos, como la región 10 (que comprende General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha y Cañuelas).

⁷ Conviene resaltar que para el área, la adecuación curricular que culminó en 2009 con la aprobación de los nuevos contenidos en la Resolución 6942/09 fue importante en tanto modificó la tradicional materia Contabilidad del tercer año perteneciente al Ciclo Básico Unificado de los planes de estudio aprobados en 1988. La novedad más importante corresponde a la incorporación de Economía en el nombre de la materia, que pasó a denominarse “Economía y Contabilidad”.

⁸ El caso más común era representado por docentes con título de Perito Mercantil, titulación que seguía vigente en la Ciudad porque no se aplicó la reforma curricular correspondiente a la Ley Federal de Educación de los años noventa.

⁹ Se utilizó esta denominación para referir a las primeras escuelas en implementar el Diseño Curricular de la NES en el 2015. Luego, en 2016 se implementó en todas las escuelas de la Ciudad.

¹⁰ Las escuelas participantes fueron: Escuela de Comercio N° 9, D.E. 11; Escuela de Comercio N° 19 D.E. 8°; Escuela de Comercio N° 22, D.E. 6.; Escuela de Enseñanza Media N° 5, D.E. 10 y Escuela de Comercio N° 17, D.E. 7.

¹¹ Vale recordar que el Diseño Curricular de la Orientación en Economía y Administración tiene dos alternativas que permiten a las escuelas optar en 5to año por Economía o Administración.

¹² Los títulos de las conferencias dictadas son: “Herramientas para enseñar Economía en la escuela secundaria”; “Enseñar economía: desafíos y propuestas” y “Abordaje jurídico de temas sociales actuales”.

¹³ El análisis pormenorizado de los cursos de cartilla de formación docente continua excede los alcances de este trabajo; sólo se ha puesto el foco en los cursos propuestos para las disciplinas Economía, Administración, Contabilidad y Derecho.

¹⁴ Cabe aclarar que, en el caso de los cursos presenciales, la oferta para cada CIIE se organiza regionalmente. Esto último se vio modificado desde el año 2020 por la suspensión de la presencialidad, por parte de las autoridades, a partir de la pandemia del COVID 19. Entonces ese tipo de cursos se dieron en forma virtual y sincrónica pero no a través del campus ABC sino por medio de plataformas como Zoom o Meet. En el caso de los cursos virtuales, se trata de cursos de modalidad asincrónica. Si bien los docentes realizan el curso a través del Campus Virtual ABC, la inscripción y el retiro del certificado se realiza a través de un CIIE distrital.

¹⁵ La provincia de Buenos Aires fue uno de los primeros distritos del país en adecuar su sistema educativo provincial a lo dispuesto por la Ley Nacional de Educación N° 26206, con la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13688 en 2007.

¹⁶ La cursada de la Actualización Académica se desarrolló entre el 18 de marzo de 2017 y fines de febrero de 2018 y se organizó alrededor de los bloques temáticos planteados en el Diseño Curricular para el Bachillerato orientado en Economía y Administración. Se dictaron un módulo introductorio, cuatro seminarios y dos talleres.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.

Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la “ciencia triste”. En V. Wainer (Comp.), *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Barneix, P., Cáceres, V., Sisti, P., Álvarez Ortiz, M., Gómez Bucci, P., & López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. ¿Por qué y para qué enseñar Economía? *Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 160-171). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., Vázquez, M. (2019). *La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.

Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. (. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Ciudad de Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G., & Viego, V. (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. En M. Treacy, *Enseñanza de la*

Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad (págs. 80-95). Los Polvorines: UNGS.

Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp.), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Ciudad de Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Dirección General de Cultura y Educación. (03 de 05 de 2021). *Dirección de Formación Docente Permanente*. Obtenido de http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/direccion_de_formacion_docente_permanente/propuestas_de_formacion

Dirección General Escuela de Maestros. (10 de 11 de 2017). Anexo - Resolución N° 531/SSPLINED/17. Ciudad de Buenos Aires.

Ferreyra, H. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. Córdoba: UNICEF - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Lis, D. (2020). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. ¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS (págs. 257-271). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Lo Cascio, J. (2020). Formación de profesores de Economía en la escuela secundaria argentina. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 24(46), 125-146.

López Acotto, A. (2011). Formación docente y enseñanza de la economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 152-158). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Martínez Olivé, A. (2010). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 79-89). Madrid: OIE - Fundación Santillana.

Sisti, P. (2020). ¿"Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía*, 13(23), 67-86.

Suárez, D. (2003). Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los noventa. *Revista Novedades Educativas. Reflexión y debate*, 15(155).

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2010). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 89-99). Madrid: OEI - Fundación Santillana.

Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagó-*

gicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.

UNESCO-OREALC. (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado. v23i3.9516

Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.

Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14.

Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (Comp.), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainer, V., Lamónica, A., de Escalada Pla, A., Cava, F., Sartirana, F., & Campana, M. (2019). *Cada maestríto, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía en el Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (1962-2017)*. Ciudad de Buenos Aires: UIDI JVG.

La construcción de saberes en los cursos de formación profesional. Un estudio de caso

Knowledge Construction in Vocational Training Courses: A Case Study

Federico Butti¹

Melisa Anabel Florez²

Resumen

El trabajo analiza los tipos de saberes que se proponen y construyen en ofertas de formación profesional. Se caracterizan aquellos saberes que tienden a priorizarse y cómo son valorados por los diversos actores que participan en estos procesos formativos. En este marco, se revisan conceptualizaciones acerca de los vínculos entre saberes teóricos y saberes prácticos. La investigación toma como casos un curso de carpintería y otro de tapicería. Ambos se presentan como ofertas de formación profesional en el marco de una institución educativa de la ciudad de Resistencia en la provincia del Chaco. Los resultados alcanzados muestran aspectos del diseño de la propuesta y recuperan valoraciones -de los diversos actores- en torno a los saberes que se desarrollan. Las conclusiones se orientan hacia una mirada integradora que recupere la diversidad de conocimientos que se ponen en juego en estas ofertas formativas, las cuales están tradicionalmente asociadas a un “saber hacer”.

Palabras clave: saberes; formación profesional; propuestas pedagógicas; oficios; educación técnico profesional.

Abstract

The present work analyses the types of knowledge proposed and built up at vocational training schools. Knowledge prioritized is characterized, as well as that which is valued by the different agents who take part in these educational processes. Within this framework, conceptualisations about links between theoretical and practical knowledge are reviewed. The research takes into account cases of two courses: carpentry and upholstery. Both courses are promoted as vocational offers within the framework of a non-university tertiary level institution in the city of Resistencia in the Province of Chaco. The results display some aspects of the proposal design and recover feedback –from different agents– about the knowledge implied. Results point to the diversity of knowledge brought into play in these vocational offers, which have traditionally been associated with practical knowledge or “know-how”.

Keywords: Knowledge; Vocational Training; Pedagogical Proposal; Professional Technical Education

Fecha de recepción: 29/12/2022
Fecha de evaluación: 14/03/2023
Fecha de evaluación: 1/06/2023
Fecha de aceptación: 7/07/2023

Introducción

El presente trabajo se orienta a analizar los tipos de saberes que se construyen en los cursos de formación profesional, con el interés de plantear una discusión acerca de los diversos conocimientos que se ponen en juego en la implementación de las propuestas y cómo son valorados por los sujetos que participan de las mismas. La Formación Profesional (FP) –según se define en la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, en su art. 17–es “el conjunto de acciones cuyo propósito es la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores, y que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local” (2005). Esta concepción de la FP, si bien se piensa en términos amplios como formación para el trabajo, contempla expresiones típicas formativas y de capacitación laboral (Ferraris y Jacinto, 2018).

Ahora bien, desde una perspectiva histórica, la FP puede reconocerse como un campo privilegiado donde se visualizan las tensiones entre el ámbito educativo y el ámbito laboral. Según Jacinto (2015), esto responde a diferentes lógicas que a lo largo del tiempo han ido configurando un debate acerca del grado de participación y responsabilidad de los diferentes actores en la FP, en especial en atención a si el rol central les corresponde a las instituciones educativas o –más bien– a los actores del mundo del trabajo (sindicatos, empresas y trabajadores). Dentro de este debate, desde el lado educativo se han enfatizado los objetivos universalistas y desde el lado de la formación para el trabajo las particularidades del mundo productivo. De este modo, la FP “no es solo parte central de los debates sobre la promoción social, profesional y personal de los sujetos y el desarrollo productivo, sino también de las reconfiguraciones actuales en los sistemas de educación y trabajo” (Jacinto, 2015, p.121).

En este marco de coexistencia y disputa entre las lógicas del “mundo de la educación” y del “mundo de la producción y el trabajo” (Riquelme, 2006), un campo en particular que nos interesa considerar es aquel que se vincula a los saberes que se desarrollan en las propuestas de FP.

La construcción de saberes

Según Spinosa (2006) la tensión entre la educación y el trabajo llevó a perspectivas reduccionistas que asociaron el trabajo al empleo y la educación a las aulas. En esta concepción, la educación es el ámbito del pensar (de la actividad intelectual), mientras que el trabajo refiere al campo del hacer. Siguiendo al autor, se puede afirmar que un saber adquiere diferentes formas, esto es: como conocimientos que se organizan formalmente en sistemas de conceptos y teorías, como saberes de acción que remiten a la capacidad de intervenir y como saberes de situación que involucran la capacidad

de tomar decisiones y actuar ante determinadas condiciones. De este modo, “los tres tipos de saberes -el saber, el saber hacer y el saber qué hacer—se hallan en estrecha relación y no es posible analizarlos por separado” (Spinosa, 2006, p. 5).

Sin embargo, la formación para el trabajo suele reducirse a prácticas de trabajo, separando la teoría de la práctica y el trabajo intelectual del trabajo manual. También hay que señalar el privilegio (o jerarquización) que han tenido los saberes teóricos y que llevaron a que la práctica sea concebida como mera aplicación y no como un espacio alternativo de creación o producción. En este sentido, es necesario poner en debate y replantear los saberes del trabajo al interior del sistema educativo, lo que implica re-pensar la relación/articulación entre teoría y práctica. Los saberes teóricos—en cuanto constituyen enunciados sobre la realidad y que ayudan a interpretarla—son prioritarios en el currículum escolar, pero también deben tener su lugar en la formación para el trabajo. El saber hacer -para que esté ligado a una experiencia formativa—no puede pensarse simplemente como la rutinización de actividades, como un simple aprendizaje de actos monótonos y repetitivos. Por el contrario, debería estar acompañado de reflexión y conceptualización, lo que lleva a la construcción de un pensamiento complejo y generalizable a diversas situaciones (Spinosa, 2006).

Desde otra perspectiva, y con respecto a los saberes del trabajo, Barato (2005, 2016) propone abandonar el uso del par dicotómico teoría y práctica o conocimiento y habilidades (así como el de trabajo intelectual y trabajo manual). Según el autor, este tipo de dicotomías terminan valorizando el saber teórico en desmedro del saber hacer. Los saberes del trabajo tendrían un estatus epistemológico propio que no es reductible a una relación de complementación entre teoría y práctica. Es un saber que es fundamentalmente acción. En consecuencia, propone la noción de hacer-saber, entendiendo a la acción como manifestación de saber. Esta perspectiva es coherente con los postulados del modelo enactivo (Varela, 1990) y de la práctica y cognición situada (Baquero, 2002).

Otra problemática que es posible abordar dentro del campo de los saberes que se promueven en las ofertas de FP es la distinción entre competencias y capacidades, y la posibilidad de pensarlas de manera complementaria-articulada. Siguiendo la propuesta de Roegiers (2000), asumimos que una capacidad es la aptitud de hacer algo. Supone la aplicación (el hacer) sobre ciertos contenidos, lo que posibilita el desarrollo de sus diversas formas y grados (capacidades cognitivas, socio-afectivas, etc.). Dentro de sus características pueden mencionarse la transversalidad (son movilizadas por diversas disciplinas), su carácter evolutivo (se desarrollan a lo largo de toda la vida), la transformación (las capacidades interactúan, se combinan y generan progresivamente otras nuevas y cada vez más operativas) y las dificultades para ser evaluadas (ya que si bien se puede evaluar la aplicación sobre ciertos contenidos precisos, es difícil de objetivar el nivel de dominio de una capacidad en estado puro,

debido a que las mismas se definen en función de las situaciones). Por su parte, la competencia es un tipo de saber disciplinario. Se caracteriza por movilizar otros saberes (saberes de experiencia, saberes de hacer), tener una función y/o utilidad social, y – al ser fuertemente disciplinario–se vincula y encuadra en determinada familia de situaciones específicas a la disciplina. Por último, puede ser evaluada, es decir, medirse en términos de resultados y ejecución de la tarea.

Siempre ha existido en nuestro sistema educativo la tensión entre una enseñanza de tipo generalista basada en el desarrollo de conocimientos y capacidades (con un sentido más integral y humanístico) y una enseñanza más orientada a la especialización basada en el desarrollo de competencias (con un sentido más profesional y centrado en desempeños mensurables). Sin embargo, esto no tiene que llevarnos a aceptar que el enfoque a través de las capacidades y el enfoque a través de las competencias sean necesariamente incompatibles; por el contrario, ambos son complementarios. Efectivamente, la competencia tiene un carácter esencialmente disciplinario: se dirige a la resolución de problemas ligados a una disciplina. Pero para resolver esos problemas, al mismo tiempo, se apoya sobre las capacidades que se utilizan en situaciones variadas. Por su parte, las capacidades como conjunto de saberes generales y transversales también se desarrollan al ejercitar las competencias (Roegiers, 2000). De esta manera, no pueden pensarse las competencias sin capacidades, las cuáles se movilizan en su misma ejecución. Las competencias se manifiestan en la acción y se adquieren por el ejercicio y una práctica reflexiva en situaciones que propician la movilización de los saberes (Perrenoud, 2008).

Cabe mencionar que el término capacidades es adoptado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) para referirse a los saberes que se desarrollan en las diferentes instancias formativas de la educación y formación técnica. En este marco, se diferencian tres niveles de capacidades: básicas, profesionales básicas y profesionales específicas. Las capacidades básicas son entendidas como la formación general que debe adquirir todo estudiante para su desempeño y accionar como persona y ciudadano (capacidad de pensar, de comunicarse, de analizar y resolver problemas, etc.). Las capacidades profesionales básicas remiten a un nivel más específico y contribuyen a la formación profesional de cualquier técnico independientemente de su especialidad, mientras que las capacidades profesionales específicas son las propias del perfil profesional y refieren al uso de conocimientos teóricos, de habilidades y destrezas prácticas, como de actitudes y valores a fin de ser utilizados en diversas situaciones conformes a la especialidad. De este modo, responden al campo profesional, pero también son transferibles a otros contextos y problemas según las diferentes realidades sociales y productivas (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2015).

Acerca de la investigación: el caso de los cursos de formación profesional

El presente estudio se inscribe en una línea de investigación que viene estudiando la formación para el trabajo en el sector foresto-industrial en Corrientes y Chaco (D'Andrea, 2016; Butti y Florez, 2018; D'Andrea y Buontempo, 2021). En esta oportunidad, se abordan los casos de dos ofertas formativas brindadas por una institución educativa de nivel superior no universitario de la ciudad de Resistencia, Chaco. Los cursos considerados son el de Auxiliar en Carpintería MDF³ y el de Tapicería, los cuales se presentan, desde la institución, como ofertas de formación profesional. El estudio forma parte de un proyecto más amplio acreditado por la Secretaria General de Ciencia y Técnica de la UNNE⁴.

El diseño de la investigación adopta un enfoque predominantemente cualitativo. Por un lado, se realiza un análisis de fuentes documentales (programas y planificaciones de los cursos de referencia); por otro, se aplican entrevistas semi-estructuradas a diferentes participantes en la propuesta de formación, a saber la Secretaria Académica (como representante de la gestión institucional), dos docentes (a cargo de los cursos) y ocho estudiantes. La información obtenida, en su conjunto, nos posibilita acceder a una caracterización y diferentes valoraciones de la oferta formativa.

a) Perfil docente y población estudiantil

Desde la gestión institucional se proporciona una imagen de los docentes y estudiantes que participan de las ofertas. Según nos indicaba la Secretaria Académica, hay dos perfiles docentes encargados de dictar los cursos. Por un lado, los docentes que tienen una formación universitaria o superior no universitaria (por ejemplo, en el curso de Tapicería). Por otro lado, docentes (que en la jerga institucional se denominan "idóneos") que no acreditan formación y titulación académica, pero sí conocimientos y competencias que se vinculan al oficio y su práctica (perfil que se observa en el curso de carpintería).

Si tomamos los estudiantes que asisten a estos cursos, en términos de grupos de edad, se distinguen también dos perfiles. Los más jóvenes entre 18 y 25 años (algunos de ellos recién egresados de la escuela secundaria) y las personas adultas entre 45 y 70 años de edad (con diversas ocupaciones o bien jubilados/as). El nivel socioeconómico de los estudiantes es variado al igual que sus experiencias laborales. De este modo, concurren personas desocupadas y que buscan aprender un oficio, emprendedores que se dedican al rubro mueble o tapicería, e interesados en general que tienen otras ocupaciones (policías, docentes).

Según nos indicaba la Secretaria Académica, si bien se reconoce una diversidad de perfiles de estudiantes, se destacan dos grandes motivaciones en cuanto a la elección de la oferta formativa. Por un lado, están quienes buscan apropiarse de

un saber a los fines de una salida laboral rápida y para la obtención de un ingreso económico (por lo general, los más jóvenes) y quienes lo realizan por un “hobby” o para ocupar el tiempo libre (lo que es característico de las personas de mayor edad, que poseen alguna ocupación o están jubilados/as). Según esta caracterización, en la participación en estas ofertas aparece destacado el condicionante de la edad, el nivel socioeconómico y las experiencias socio-laborales previas de los individuos.

b) Los saberes que se promueven según los programas

En los programas diseñados por los docentes (considerando sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación) parece reflejarse una concepción amplia de la formación, en el que se incluye el desarrollo de diversos tipos de conocimientos.

El curso de Auxiliar en Carpintería MDF propone, entre sus objetivos, que el estudiante logre: a) identificar el proceso de elaboración de un mueble a medida, b) reconocer las herramientas y los materiales teniendo en cuenta los diseños y c) realizar un presupuesto de trabajo. En el programa del curso se observa un énfasis puesto en saberes teóricos, prácticos y técnicos: mientras que los saberes teóricos remiten a generalidades básicas del MDF (características y beneficios, tipos de placas, etc.), los saberes técnicos refieren a planos, diseños, medidas, técnicas de armado y de terminación de muebles. Este conjunto de saberes se recupera tanto en la metodología de trabajo como en la evaluación. Las propuestas de trabajos prácticos se orientan al procedimiento de armado de muebles.

Por su parte, el curso de Tapicería tiene como objetivo principal formar a los estudiantes en las técnicas y conocimientos de diseño aplicados a todo tipo de mobiliarios. Los contenidos del programa también contemplan el desarrollo de ciertos saberes teóricos (tipos de telas, colores, estilos de diseño, etc.), presentados y desarrollados a través de exposiciones en clases. Asimismo, se ponen en juego saberes teóricos, prácticos y técnicos en la aplicación de los contenidos y en la ejecución de técnicas específicas.

En cuanto a las propuestas de evaluación, en ambos cursos, se identifican dos momentos. Una primera evaluación (a modo de examen parcial) y una instancia final. Las evaluaciones consisten en una producción (por ejemplo, armar una alacena o tapizar un mueble), que va de menor a mayor complejidad según el momento del curso (evaluación parcial y final). En el proceso evaluativo se espera que el estudiante pueda dar cuenta de la selección de los materiales (tipos y cantidades), técnicas aplicadas, el procedimiento y el tiempo de ejecución. Tomando en conjunto las dos programaciones/planificaciones, se evidencia el intento de promover aprendizajes situados y la consolidación de un bagaje de saberes. El saber teórico, si bien aparece mencionado, no ocupa el mismo lugar que el saber práctico y se le otorga un énfasis diferente en cada una de las propuestas (en este sentido, es más recuperado en el

curso de tapicería). En los criterios de evaluación se plantean aspectos valorativos y actitudinales, como la responsabilidad en la entrega de las producciones (en tiempo y forma), la buena relación docente-alumno, la cooperación e integración entre pares y la atención en clase. En el caso del curso de Tapicería, además, se menciona la utilización correcta del vocabulario técnico.

Como comentario acerca de las programaciones de los cursos, cabe señalar que Barato (2016) es uno de los autores que cuestiona la tendencia a “pedagogizar el aprendizaje en talleres”, por ejemplo, anteponiendo una planificación a lo que sería lo propio del saber del trabajo (en el que se destaca la idea de un saber que es acción). Desde esta perspectiva, la planificación respondería más a una lógica institucional/administrativa que a la dinámica intrínseca del tipo de saber involucrado en este tipo de ofertas. Sin embargo, entendemos también que la programación resulta un recurso útil, en cuanto aporta una hoja de ruta para la organización del curso (cuestión que se constata en los dichos de sus participantes).

c) La implementación de la propuesta (las voces de docentes y estudiantes)

Recuperando las voces de docentes y estudiantes es posible identificar interesantes aspectos que se ponen en juego en la implementación de las propuestas de formación. Considerando la perspectiva del docente a cargo del curso de Carpintería, podemos observar que su propuesta parece orientarse al desarrollo de aquellas capacidades específicas propias del perfil profesional. Hay un énfasis puesto en la adquisición de habilidades que permitan la aplicación de técnicas y/o procedimientos, así como la utilización correcta de maquinarias y herramientas. El propio docente nos decía en relación al uso de las herramientas y la dinámica de una clase:

Yo tengo una máquina que se llama circular de banco que es con la que se corta la madera. Hay otra máquina que se llama engalletadora y también les enseño a utilizar (...) Un día de clases, a la mitad del curso, se hace el despiece. El despiece consta de los cálculos de medidas, cálculos de la puerta, bisagra (...) después, en la próxima clase, se trae la madera, se controla que esté todo y ya se empieza el armado. (Docente de carpintería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

En este fragmento se puede ver el énfasis puesto en el saber hacer. La observación y la demostración por el ejemplo pasan a ser vías privilegiadas para propiciar los aprendizajes. En este esquema parecería que hay poco margen para una presentación de conocimientos teóricos, el cual parece estar acotado al procedimiento o técnica que se esté utilizando (por ejemplo, hacer un cálculo para los materiales). Sin embargo, en el siguiente fragmento, se puede apreciar el valor operativo que también se da al saber teórico:

(...) cuando estamos en el armado del mueble, a medida que van armando, yo les voy explicando lo que es cada cosa, o sea, la medida que nosotros sacamos, por qué tiene que ser tanto... por qué la dejamos acá... y a medida que se va armando vamos haciendo todo eso. (Docente de carpintería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

De esta manera, el docente reconoce el valor del conocimiento teórico junto con el práctico, en cuanto constituyen una unidad de conocimiento. En la dinámica de la actividad, no se distingue el par dicotómico teoría y práctica; lo que se aprecia es una unidad en la acción.

Esta modalidad de configuración del saber puede pensarse en relación a lo característico del tipo de actividad vinculada al trabajo con la madera. Diversos estudios que caracterizan el sector en el Chaco (Cuadra, 2009, 2011) y otros que consideran la formación para el trabajo en el mismo (Butti y Florez, 2018) tienden a coincidir en que hay una idiosincrasia en el trabajador maderero, por la cual se entiende que la actividad se rige más por una lógica de tipo artesanal –y no tanto técnico-industrial– y que el oficio se aprende “por observación y práctica”. En otros términos, el saber del trabajo (maderero) se construye a partir de la participación del aprendiz en una comunidad de prácticas y en un ámbito situado, y muchos de estos conocimientos son incorporados de modo tácito o implícito.

Por otra parte, según el docente entrevistado, la propuesta de formación promueve capacidades específicas, las cuales reconoce en los siguientes términos:

Para mí, viéndolo desde el punto de vista de alguien que trabaja la madera, este curso genera mucha competencia. Los chicos salen con conocimiento. Más allá que uno diga “básico”, salen con el conocimiento para hacer... no cualquier trabajo, pero si cosas elementales, fundamentales: un escritorio, una mesa. Salen sabiendo hacer un mueble... tranquilamente. (Docente de carpintería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

En el caso del curso de Tapicería, y según la perspectiva de la docente a cargo, si bien se coincide en el objetivo de desarrollar capacidades profesionales específicas, también hay un interés en promover saberes teóricos y otros de tipo valorativo. En relación al saber teórico la docente mencionaba:

A mí me interesa también que aprendan los nombres de los materiales, diferenciar si esto es goma espuma, si esto es guata, el tipo de tela, etc. O los diferentes pegamentos, porque no es lo mismo un adhesivo vinílico que un cemento de contacto, uno sirve para pegar goma espuma, el otro para pegar madera, cosas así. Son detalles, pero, para mí, hacen al perfil del alumno. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

Al igual que notamos en el curso anterior, el manejo de saberes teóricos (por

ejemplo, el nombre de elementos, las propiedades de los materiales), así como la utilización de herramientas y la aplicación de técnicas (cálculo de telas, medidas, procedimiento de tapizado), están en íntima relación con el saber hacer, constituyendo nuevamente una unidad cognitiva centrada en la acción.

Algo interesante de destacar, en este caso, es al proponer una actividad y al evaluarla la docente intenta indagar acerca de los procesos realizados por el aprendiz en la toma de decisiones (cantidad y tipo de material, etc.) y que fundamentan los procedimientos realizados. En el siguiente fragmento, se aprecia algo de esta lógica:

Nosotros tomamos dos exámenes, uno parcial y otro final. El día del examen, generalmente entran a rendir de a tres: uno trae la silla, el otro la mesa y el otro el puf. Y entonces ahí le preguntamos, ¿cómo arreglaron esta silla?, ¿cómo la repararon?, y nos cuentan... y nosotros, a su vez, le vamos haciendo algunas preguntas. Por ejemplo, para arreglar esta silla, ¿Por qué el alumno necesitó sesenta centímetros de tela? A nosotros nos interesa saber cómo calcula la cantidad de tela, no cuanta tela utilizó. Porque si cambia y hace otra silla, porque tiene un cliente que quiere una silla más ancha, o diferente, o más alta... queremos que sepa cómo medir y no que sepa de memoria la cantidad de tela. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

En este relato, en el que se evalúa a partir de un producto concreto (silla, mesa, etc.), pueden destacarse dos aspectos. Por un lado, en la evaluación descrita, a partir de una reconstrucción del proceso realizado por el aprendiz, el docente propone re-conceptualizar sus acciones. Por otro lado, aparece el valor privilegiado que tiene “la obra” como aquello que da sentido al saber del trabajo (Barato, 2016) y que termina de plasmar el hacer-saber.

Del mismo modo, hay un trabajo de visualización y anticipación de situaciones, que posibilitan otros procesos cognitivos y la construcción colectiva o participativa. En el siguiente fragmento de la entrevista podemos reconocer estas cuestiones:

Primero les tomo asistencia y luego les digo: hoy vamos a conocer por ejemplo el estilo minimalista así que vamos a guardar las cosas, vamos a pasar un video... En esa clase lo que busco mucho es que haya participación. Por ejemplo, ponle que estemos dando el estilo minimalista que tiene sus características, entonces les digo: ¿ustedes se imaginan viviendo en un lugar así?, ¿qué clientes se imaginan?, ¿se ven haciendo algo así? Muestro un sofá y pregunto si creen que pueden llegar a hacer algo así... y ahí van participando... qué pasos harían o cómo lo harían. Generalmente terminamos imaginando el posible cliente. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

También, se puede apreciar una valorización de la adquisición y desarrollo de ciertas actitudes (por ejemplo, un buen manejo de la relación con el cliente) ya que

sería un tipo de conocimiento que demanda el perfil y el desarrollo profesional. La docente nos decía:

(...) ellos van a recibir un cliente, van a tener que interpretar los deseos de esa persona, a veces pueden ser clientes que no saben lo que quieren o a veces pueden ser muy caprichosos y quieren esto y esto..., y nosotros tenemos que encontrar la manera de decirles que, eso puede ser, pero que tal vez le convenga esto otro (...) que vayan sabiendo las diferentes situaciones con las que se pueden encontrar. (Docente de Tapicería, comunicación personal, 14 de agosto de 2019)

Ahora bien, considerando la perspectiva de los estudiantes, encontramos que hay una demanda que coincide –básicamente– con la propuesta diseñada por los docentes. Efectivamente, se constata una expectativa de que el curso proporcione un bagaje de conocimientos prácticos referidos a la aplicación de técnicas y al uso de maquinarias/herramientas. Esto se verifica en los dos perfiles estudiantiles, ya sea en quienes buscan una capacitación pensando en una salida laboral rápida, como en quienes buscan aprender una actividad para su tiempo libre o para complementar otras actividades laborales. Claramente hay una demanda común que se configura en torno a apropiarse de un saber hacer.

En esta línea, los estudiantes de Carpintería decían:

De positivo rescataría que se aprende, el hecho de venir a un curso y de que el profesor te dé la posibilidad de conocer una máquina, de prenderla, de manipularla... (Estudiante curso de Carpintería, comunicación personal, 3 de septiembre de 2019)

Tenía más la expectativa de conocer los aspectos técnicos, las consideraciones de medidas, de herraje. Lo específicamente más técnico que yo lo tenía como ideas solamente, veía los productos terminados y pensaba: ¿cómo se hace?, ¿cómo se arma?, ¿qué tipo de herraje es? (Estudiante curso de Carpintería, comunicación personal, 3 de septiembre de 2019)

En el caso de los estudiantes de Tapicería, lo expresaban del siguiente modo:

Empezamos de a poquito con tapizado de sillas, vos traés tu silla y la profesora te va indicando cómo tenés que hacer, cómo tenés que desarmar, cómo reemplazar madera que compete mucho también a la tapicería. Y después toda la técnica del tapizado... que está buenísimo. (Estudiante curso de Tapicería, comunicación personal, 9 de septiembre de 2019)

Y la expectativa es hacer para vender o retapizar algo para alguien que necesite (...) la profe nos enseña, nos dice y enseña cómo hacer bien un producto, un buen trabajo y, por ejemplo, no ponerle cosas de baja calidad. (Estudiante curso de Tapicería, comunicación personal, 9 de septiembre de 2019)

Es interesante destacar que, si bien la demanda de apropiarse de un saber hacer es lo característico de un estudiante que elige esta oferta de formación, al mismo tiempo, hay un reconocimiento de que se requiere poner en juego otras habilidades al momento de elaborar un producto y llevar adelante su proceso de comercialización.

A modo de comentario final

Los cursos de FP tradicionalmente han sido asociados y reducidos a la mera transmisión de un conocimiento práctico, es decir, de un saber hacer. Sin embargo, si bien pueden ser propuestas acotadas en cuanto a contenidos, carga horaria y duración del curso (en los casos de referencia cinco meses), no por ello debe reducirse a ser pensado como una mera acumulación mecanizada de rutinas y técnicas.

El saber hacer/instrumental constituye un componente central y estructurante de estas propuestas, pero nunca opera de un modo aislado. No se presenta de un modo puro o desconectado de otro tipo de saberes que necesariamente operan cuando se ponen en marcha los procesos formativos. De esta manera, en el diseño e implementación de los cursos se observa que el saber hacer necesariamente se vincula con otro tipo de saberes (teóricos, técnicos, valorativos...), los cuales aparecen como una unidad de conocimiento en el desarrollo de la actividad. Cabe destacar que algunos de los saberes serán específicos de la especialidad (es decir, del perfil profesional), mientras que otros se corresponderán con el desarrollo de capacidades más generales. Algunos estarán más ligados a la resolución de problemas (propriadamente disciplinarios) y otros serán más generales y transversales. Sin embargo, todos estos saberes se hallan interrelacionados y operan –en última instancia– en conjunto, y de ese modo se retroalimentan.

Desde una perspectiva integradora, entendemos que los procesos formativos deben abordarse como una totalidad dinámica, que ayude a superar la disociación entre teoría y práctica, así como el supuesto dilema entre el enfoque de capacidades y competencias. En este sentido, se trata de propiciar situaciones educativas o diseñar dispositivos de formación que permitan la construcción de saberes integrados, complejos y abarcadores. Para ello se torna relevante, además de integrar conocimientos transversales y específicos a los perfiles profesionales, favorecer la movilización del conjunto de saberes teóricos, prácticos, técnicos y actitudinales involucrados en estos procesos. En este marco, las propuestas de cursos de FP podrían resultar interesantes como ejemplificadoras de una perspectiva que recupera la noción de saberes en la acción.

Notas

¹ Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Docencia

Universitaria y Doctor en Ciencias Cognitivas, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesor Adjunto, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Docente-investigador (Categoría III). fbutti@hotmail.com

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Maestranda en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Becaria de investigación Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. anameli.florez@gmail.com

¹ La sigla MDF refiere a un tipo de placa de madera.

² Proyecto de investigación: "Formación para el trabajo destinada a jóvenes en sectores productivos emergentes de Corrientes y Chaco", Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE (2019-2022). Código: 18H001.

Referencias bibliográficas

Argentina. Poder Legislativo Nacional. (2005) *Ley N° 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional*. Buenos Aires. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24 (97-98), 57-75. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>

Barato, J. N. (2005). *Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?* Montevideo: CINTERFOR/OIT. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/barato.pdf

Barato, J. N. (2016). *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/tra_con_fp_jnovelino

Butti, F., y Florez, M. A. (2018). Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo. El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco. *Revista de Educación*, (15), 169-181. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2938/3243

Cuadra, D. (2009). Actividad industrial maderera en tres ciudades vecinas del norte argentino. Vulnerabilidades sociales y ambientales. *XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)*. Montevideo, Universidad de la República.

Cuadra, D. (2011). Los recursos madereros. Condiciones socioeconómicas vinculadas con su aprovechamiento en la Provincia del Chaco. *Revista Geográfica Digital. IGUNNE*, 15 (1), 1-15. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2313/2032>

D'Andrea, A. M. (2016). Las ofertas de formación para el trabajo en el sector foresto-industrial para jóvenes de la provincia de Corrientes (Argentina). *II Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz*. Organizada por Universidad de Manizales, CINDE (Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud), CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Manizales (Colombia).

D'Andrea, A. M. y Buontempo, M.P. (2021). Itinerarios educativos y recorridos laborales de los/as jóvenes que cursan ofertas formativas vinculadas al sector foresto-industrial en Virasoro, Corrientes – Argentina. En P. Vommaro y A. Barcala (comp.), *Sobre derechos, políticas públicas, voces y conflictos de niñeces y juventudes en América Latina y el Caribe* (pp. 69-102). Buenos Aires: CLACSO; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: CINDE; Tijuana: El

COLEF. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/pdf_2667.pdf.

Ferraris, S. y Jacinto, C. (2018). Entre la educación post-escolar y la formación continua. El lugar de la formación para el trabajo en la inserción laboral de jóvenes en años recientes. En C. Jacinto (comp.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2015). *Evaluación de capacidades profesionales en la ETP de nivel secundario*. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Evaluacion-de-Capacidades-Profesionales.pdf>

Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles educativos*, 37 (148), 120-137. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011>

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II*. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la Educación Común*, 2(5), 68-75. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/8.riquelme.pdf>

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, (10), 103-119. <http://hdl.handle.net/10347/5166>

Spinosa, M. (2006). Los Saberes y el Trabajo. Ensayo sobre una articulación posible. *Anales de la Educación Común*, 2 (4), 164-173. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparadesargar/19.spinosa.pdf>

Varela, F. J. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Educación sensible, metodologías minúsculas. Notas sobre la investigación narrativa como experiencia de investigación-vida

Sentient Education, Minuscule Methodologies. Notes on Narrative Research as a Life-research Experience

Adrienne Ogêda Guedes ¹

Tiago Ribeiro ²

Resumen

Como herederas y herederos del cartesianismo, en este artículo nos proponemos problematizar algunos de sus supuestos que han informado el campo de la investigación en ciencias humanas, sobre los que hemos reflexionado en nuestras investigaciones y formas de pensarlas y vivirlas. Se trata de cuestionar el conjunto de certezas que construyeron los pilares del pensamiento moderno, como el rigor científico, la neutralidad del investigador, la verdad, entre otras, para poner en juego los fundamentos que las sustentan. Asumimos en este artículo las perspectivas que nos animan, que entienden la experiencia de investigar como un acto singular de creación, abierto y flexible, una aventura en la que nos revelamos, tejemos encuentros, producimos conocimiento que tiene lugar entre personas cuyo camino es abierto y procesual. Una investigación-vida con la complejidad que le es propia.

Palabras clave: metodología de la investigación; educación; experiencia; investigación narrativa; sensibilidad

Summary

As heirs and heiresses of Cartesianism, in this article we set out to problematize some of the assumptions that have informed the field of human sciences, by sharing some reflections which stem from the ways in which we have done and lived research. The text questions a set of certainties that constitute the pillars of modern thought, such as scientific rigor, neutrality of the researcher, truth, among others, in order to bring into play the foundations that underlie them. We assume in this article certain perspectives that have encouraged us and that understand the experience of researching as a singular act of creation, open and flexible—an adventure in which we reveal ourselves, weave encounters, produce knowledge that takes place between people whose path is open and procedural. A life-research with the complexity that is peculiar to it.

Keywords: Research Methodology; Education; Experience; Narrative Research; Sensitivity

Fecha de recepción: 19/05/2023
Fecha de evaluación: 12/06/2023
Fecha de evaluación: 12/06/2023
Fecha de aceptación: 13/07/2023

Palabras de apertura: ensayar una introducción

Caminante, tus huellas son el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado

Un camino comienza con el primer paso. Y, en el caso de la investigación en ciencias humanas, este primer paso inicia un viaje en el que no se sabe –y el gusto parece estar ahí–adónde se va a llegar exactamente. Lo que resta, por tanto, es la experiencia de caminar, de tomar caminos, probarlos, experimentarlos; perderse, tal vez encontrarse, tomar otros caminos, hacer otros caminos en el propio acto de caminar, como nos dice el poeta en el epígrafe de este texto.

Es sobre este gusto y este no conocer el punto de llegada que pretendemos versar. La educación y la investigación en tanto experiencias de caminar, de indagar y vivir, donde uno se desplaza sin puntos de partida y llegada fijos porque están hechos de movimientos y multiplicidades, constelaciones de saberes, contextos, vida (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2022). Versamos, conversamos sobre y desde procesos vividos que han ganado espacio en nuestras prácticas y vidas. Sin embargo, no queremos trazar palabras definitivas, demarcar categorías o una definición de la investigación de tal o cual tipo. Lejos de eso, queremos pensar desde nuestra experiencia con la investigación, de las relaciones y diálogos entre investigación y vida, entre vida e investigación desde lo que hemos vivido y desafiado nosotros mismos, como investigadores en ciencias humanas, en torno a la investigación educativa. No tenemos la menor pretensión, insistimos, de una afirmación definitiva o de una narrativa que reclame para sí el lugar de la verdad, porque creemos en la movilidad, en el movimiento y en el estar con los otros, transformándonos con los otros como una fuerza vital que nos obliga a seguir pensando(nos), extrayéndonos, haciéndonos otros.

Así, este texto nos anima a cuestionar una determinada concepción de la ciencia –y de la investigación, del conocimiento, del sujeto, del mundo–que quiere ser la verdad única, inamovible e indiscutible, casi como un dogma de métodos y procedimientos infalibles y apriorísticos. Una concepción que debe mucho a una perspectiva simplista, que cree en la linealidad del tiempo, en el todo como suma de partes autónomas, en la historia como una línea evolutiva que habría alcanzado su apogeo con el capitalismo y en la neutralidad y objetividad de la ciencia (Najmanovich, 2022). Desconfiamos de los lugares cristalizados, de las cláusulas, de las obligatoriedades, de las naturalizaciones, ya sea en el ámbito de la vida cotidiana, del arte o de la ciencia. Preferimos –o apostamos–por las vacuidades, los desvíos, las posibilidades. En este sentido, pretendemos, en este ensayo, pensar la investigación educativa como un dispositivo de indagación, desobediencia y performatividad de otros mundos posibles... Un gesto peligroso que puede interrumpir el flujo de la normalidad, del “así” de las cosas y escudriñar otras posibilidades, pluralizar la

mirada, componer comprensiones otras.

Sí, tal vez lo que estamos tratando es, en cierta medida y de alguna manera, una forma de ser menos investigadores y más investigación, como nos inspira Francisco Ramallo y sus aventuras investigativas; un modo desobediente que, en lugar de hacer honores y ofrendas a las normas, a los cánones, se desliza y desenreda atajos, callejones, callejuelas, alcantarillas. Una investigación que puede por sí misma forzar caminos, señalar carreteras, puentes, bifurcaciones, encrucijadas... Un camino vivido, huellas singulares que invitan a aventurarse por ellas, a probarlas, a sentirlas, a aprender. Pero, ¿qué investigaciones, qué principios, qué concepciones?

Maffesoli nos hace pensar en los cimientos, en la seguridad que proporciona un sólido cayado (2004). Considerar, de este modo, los fundamentos que sostienen los caminos de la investigación invita a pensar en otra investigación educativa, que no prescindiera del establecimiento de principios y concepciones que les son constitutivos, pero que englobe, en esos mismos principios, la comprensión que necesita permanecer abierta a lo contingente, al flujo propio que el acto de investigar contiene, a lo pequeño, a lo mínimo, a lo ordinario, a lo encarnado, vivo, minúsculo, a lo que comúnmente se rechaza bajo la acusación de intrascendente. La mirada curiosa anhela lo intrascendente, porque es en la ordinariez donde se ocultan y revelan los poderes transformadores *entre* los sujetos: ¿cómo no prestar atención a lo que sucede *entre* nosotros?

¿Y por qué la importancia de prestar atención a lo que ocurre en el *medio*? Porque es en este espacio exacto —de distancia y proximidad, de separación y aproximación— donde sucede la vida (Molina, 2014). Es ahí donde podemos convertirnos en otro de nosotros mismos, encontrarnos con el otro, encontrarnos extraños en el otro, transformarnos con él. Pero entendemos *con*, no como sinónimo de estar juntos, sino de estar abiertos, de estar disponibles. *Con* como sinónimo de disponibilidad, apertura y atención; principios éticos, políticos y estéticos para una investigación educativa, una investigación que se ocupa de la relación educativa, de lo que ocurre entre los sujetos, de la vida en tanto texto, historia, experiencia a ser indagada y narrada. ¿Un modo de investigación-vida?

Comprendemos la investigación-vida a partir de la observación de nuestros cuerpos, deseos, miradas, palabras; conversaciones, representaciones, silencios y gestos que desbordan el orden lineal de las relaciones normativas tradicionales; sentires y reflexiones compartidas que invitan a escuchar y a conversar como una posibilidad de experimentar los márgenes que hoy sigue proponiendo la literatura canónica a la investigación en educación. Las investigaciones-vidas constituyen maneras de escuchar desde el cuerpo, reconociendo las sensaciones, sentires y pensamientos, en tanto advertimos cómo se van entretejiendo el gesto, la mirada, las voces y la distancia del observador

que escucha. La indagación se nutre de la experiencia de esa escucha, del entramado de las conversaciones en común-unidad, donde la constelación habilita la investigación. (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2023: 304-305)

¿Qué cambia cuando pensamos en la investigación desde este lugar? ¿Cambia? ¿Qué modos otros de estar, habitar y vivir lo investigativo se presentan y polinizan desde esa apuesta y desafío?

Entre revelar y ocultar en la investigación: sobre el rigor, la neutralidad y el nombramiento de uno mismo

Las provocaciones presentadas hasta ahora nos obligan a recordar un breve pasaje vivido recientemente, que evoca preguntas que instigan a nuevas reflexiones sobre lo que es hacer investigación en ciencias humanas y, en particular, en Educación, sobre todo desde una mirada que advierte la vida misma como nutriente indagativo.

El otro día, una de las investigadoras del grupo al que pertenece uno de los autores de este texto—una investigadora que estaba en su primer año de máster y con la que estábamos escribiendo un artículo en respuesta a una convocatoria de publicación—envió el siguiente mensaje: “Hoy me han dicho en el grupo del Máster que las revistas no suelen aceptar artículos en los que el investigador se revela. ¿Debemos entonces eliminar los pasajes en los que se habla de nuestros trayectos y formación?”. Nos movilizaba la delicada confección de la trama de un texto sobre el cuerpo y la educación infantil, cuidando de pescar palabras que hablaran bien sobre las ideas y temas que queríamos explorar. Estaba preocupada. Íbamos a enviarlo a una revista. Hablamos de nuestra formación en ese artículo, de ese proceso tan importante en una biografía, en una vida. ¿Debemos, bajo pena de que nuestro artículo sea rechazado, escondernos? ¿Debemos entonces utilizar una escritura “neutra”, sin el nombre, la cara y la firma del escritor? ¿Una escritura sin rostro, voz y cuerpo? ¿No sería esta una escritura que se ajusta a gramáticas normativas, limitando y categorizando las sintaxis? ¿Una escritura amparada en las definiciones que delimitan lo que puede o no puede ser ciencia, investigación, indagación?

¿Por qué una escritura no encarnada, sin la firma o el rostro de quienes la producen? ¿Por qué la escritura de una investigación habría que darse sin las marcas de las voces, trayectorias y existencias de quienes la viven? ¿La escritura científica válida necesita quitarse las dimensiones subjetivas que singularizan al sujeto y su mirada?

Afirmamos —no sin una pausa de reflexión— que no, que nuestros textos parten y se nutren de nuestras experiencias, que desvelarlas es mostrar los caminos de la investigación, las “huellas” de nuestro caminar, los rastros singulares, los trayectos y los enredos; nuestros pasos y nuestras jornadas, nuestras redes de sentido y

formación, las marcas y tejidos de y desde la vida. No es que no tengamos también nuestras preocupaciones. También nos interesa divulgar lo que investigamos, porque creemos que investigar es una tarea social. Por lo tanto hay que compartirla, invitar a otros actores a que instiguen sus curiosidades, a que contribuyan –este es el deseo más apremiante– al campo de la educación y la investigación. Pero... ¿hasta dónde llega esta preocupación por las expectativas formales del investigador? ¿Qué queremos decir con “contribuir”? Y, además, ¿hasta qué punto existen diferentes formalidades que se basan en diferentes concepciones de la investigación? ¿Puede la vida y lo que ella informa ser el punto de partida y llegada en la investigación? ¿Qué significa ello sino la afirmación de las historias singulares y colectivas como algo que tiene qué enseñar, dar a pensar, invitar a la transformación? ¿No es la vida también lo que ahí sucede, con otros?

Investigaciones-vidas surgen y brotan desde nuestras trayectorias vivas y entramadas; valoran la subjetividad por estar constituida por múltiples dimensiones no vinculadas estrictamente a la estratificación de los contenidos de la educación, cartografías habitualmente referidas a indicadores medibles, índices o variables controlables (ROLNIK, 1989). Por su parte, valoran aspectos flexibles afectivos, indeterminables, emergentes y vinculantes. Cuando esto ocurre en la investigación educativa, se construyen líneas de escape, convergiendo en procesos que traen lo nuevo. Estos procesos que son colectivos conectan con otros tiempos, con realidades soterradas o lo que va más allá del sujeto; construyendo nuevos territorios existenciales (DELEUZE, PARNET, 1998). (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2023: 305)

En medio de estas cuestiones, la pregunta planteada por el investigador en el relato anterior apunta a la indagación sobre el hecho de revelarse u ocultarse a sí mismo o a otros participantes de la investigación... Ideas que hacen surgir concepciones muy concretas de lo que es la investigación. El ocultamiento apunta a una supuesta neutralidad del investigador, basada en la concepción de la ciencia acuñada en la Modernidad en la que la asepsia sería capaz de producir un conocimiento “verdadero”. Neutralidad, verdad, asepsia, control. Ideas que no pueden entenderse sin preguntarse: ¿de qué ciencia estamos hablando?

El positivismo moderno nos enseña que la realización de la ciencia requiere un rigor capaz de garantizar la estandarización y el control de los experimentos. Rigor expresado a través de métodos que deben seguirse al pie de la letra, bajo pena de que los resultados obtenidos no se ajusten a la realidad observada/investigada. Es también esta misma ciencia la que nos enseña, a través de un incansable trabajo de subjetivación –por muy neutral y objetiva que pretenda ser–, que sólo a través de la razón podemos conocer, ya que a partir de ella es posible investigar y explicar la realidad, sin interferencias del yo. La ciencia, aunque metódica y exacta, sería neu-

tral, por lo que hay que expurgar los sentimientos, las sensaciones y las emociones.

La modernidad, que hegemoniza esta concepción científica, se caracteriza por la vigencia de unas convicciones cuyo enunciado puede atribuirse a la intuición del *cogito* formulada por René Descartes, en el siglo XVII, y que influirá en todo el siglo XVIII, conocido como el “Siglo de las Luces” (Ilustración). La Ilustración parte de la razón, que se convierte en la forma exclusiva para el conocimiento de la “verdad”, poniendo bajo sospecha todo conocimiento que provenga de la fe, la intuición, la tradición (Costa, 2007). Esta perspectiva aspira a que todo conocimiento sea traducible a fórmulas físico-matemáticas comprensibles, dotadas de la máxima objetividad y descartando la subjetividad por considerar que estaría lejos de lo real, *La loca de la casa* (Montero, 2004); real que sería, eso sí, común a todos los hombres: la concepción de que lo real no solo es matematizable, sino también comprobable experimentalmente según métodos rigurosos.

En el centro de esta concepción está la idea del conocimiento como ajeno a la complejidad de la realidad (que siempre es compleja y múltiple) y del sujeto como separado del mundo ahora objetivado— o sea, el conocimiento, el saber como ajeno a la vida. Además, al primero (al sujeto) le corresponde, a través de la razón, la explicación, la descripción, en definitiva, un conocimiento global sobre el mundo; conocimiento que sería capaz de conducir al progreso, a la civilización y a la resolución de los problemas de la humanidad. ¡Amén! Si no es la creadora, la ciencia es la salvadora del mundo.

Sin embargo, en la época contemporánea este conjunto de certezas que constituyeron los pilares del pensamiento moderno entrarían en una crisis paradigmática (Najmanovich, 2008), ante las transformaciones culturales y políticas de los siglos XX y XXI que, entre otras cuestiones, problematizan la supuesta distinción entre verdades permanentes de la razón y verdades temporales de los hechos, entre la propia aspiración de controlar la “realidad” para conocerla mejor e incluso la imposibilidad de llegar a una verdad que consiga alcanzar una realidad tan vasta, dada su mencionada complejidad.

La imposibilidad de abordar problemas holísticos, que conjugan múltiples dimensiones y requieren miradas transdisciplinarias, como las cuestiones ambientales, la desigualdad social, la violencia y muchos otros problemas actuales, así como la imposición de otras lógicas de relación, acceso y producción de conocimiento, potenciadas por las ciencias de la complejidad, los sistemas dinámicos y la teoría del caos (Najmanovich, 2022) impusieron a la ciencia moderna la pérdida del estatus de verdad y la convivencia con otras formas de pensar, crear conocimiento, otras estéticas del pensamiento y mapas cognitivos. No hay ninguna teoría general que pueda explicar el mundo, denuncia Santos (2010). No hay perspectiva teórica que no sea en sí misma una visión limitada y limitante, por lo tanto sujeta a cuestiona-

miento y superación, por mucho que la ciencia clásica se haya asumido a sí misma como un relato universal.

En el contexto de las teorías y concepciones que reclaman para sí el estatus de verdad y la condición de neutrales, el rigor ha sido una palabra muy utilizada a la hora de definir lo que es fundamental garantizar para el ejercicio de la investigación. Como las palabras – ¡como la existencia! – no son neutrales, sino que transmiten significados y valores, vale la pena examinar el significado del diccionario de este en particular.

En el diccionario en línea *Priberam*³, “rigor” se define como “Fuerza, fortaleza, dureza. Rigidez, tensión excesiva, inflexibilidad. Gran severidad (de principios, moral, etc.); austeridad, intransigencia. Exactitud extrema, demasiada escrupulosidad: los rigores de la legislación. Calidad de lo que es doloroso: los rigores del invierno”. Cabe recordar también que los rigores eran el objeto del trabajo de los agrimensores en la antigua Roma: gracias a la gruma (o groma) los agrimensores podían trazar líneas rectas (rigores), que servían para demarcar los territorios y sus límites (Agamben, 2014).

Sin embargo, si concebimos la investigación educativa, en tanto modo de investigación-vida, como un acto de creación, abierto y flexible al cambio, un *viaje en el que no se sabe exactamente adónde se va a llegar*, tales definiciones e imágenes en torno al rigor no resuenan, no definen el carácter no rígido, no flexible, no exacto que puede asumir la investigación-vida. Si pensamos en una metodología que se va esculpiendo en el propio desarrollo de la investigación, a lo largo de su acontecer y progreso, entonces estamos hablando de una metodología singular. Metodologías que no se pueden repetir ni copiar; se viven, como experiencia, como movimiento y viaje, tal cual la vida misma.

Y una investigación educativa, en tanto investigación-vida, exige una metodología de la singularidad, algo personalmente irreplicable, por tanto sólo retrospectiva: ¿cómo conocer de antemano los movimientos y pasos vividos, recorridos? Investigar la experiencia educativa (Contreras y Pérez, 2010) es del orden de lo acontecido. Si aceptamos que la experiencia es lo que pasa, lo que atraviesa y modifica al sujeto (Larrosa, 2011), entonces la experiencia de investigación también tiene que ver con el acontecer, la travesía, la transformación: la vida encarnada y performada.

De esta forma, el rigor deja de ser la marca de certeza o la garantía de tal o cual acción; se asume como una apuesta ética, estética y política. Se trata del reconocimiento y asunción de la investigación como dispositivo transformador, que abre posibilidades de cuestionamiento de nuestras creencias y saberes, frente a la legitimación de la alteridad del otro. El reconocimiento de la alteridad del otro como rigor innegociable en nuestras investigaciones: que las voces y experiencias de los otros no sean apagadas ni negadas, que las vidas sean textos presentes y visibilizados.

Por lo tanto, se trata de una apuesta por una forma diferente de comportarse en la investigación, más abierta a la idiosincrasia de la investigación, a los detalles, signos e intuición del investigador, a lo contingente, propio de las relaciones y procesos educativos. Es decir, ¡una apuesta por el *rigor flexible* (Ginzburg, 1989)!

Uniendo el rigor y la flexibilidad, afirmamos la vida y modificamos el primero por la cualidad de lo flexible, es decir, lo que es capaz de doblarse, de arquearse, de moverse, de hacerse vivo. Ginzburg quita al rigor positivista su fuerza, su “sustancia”, subrayando un paseo, un movimiento que es desplazamiento, invención, sensibilidad, atención, posibilidad de reconfigurar el camino y revisar los pasos. En el lugar de la exactitud, de la rectitud, de la precisión, la apertura, lo incierto, lo posible, lo contingente, lo vivo –y toda la pluralidad y multiplicidad que implica-, podemos gestar otra cosa, o incluso ampliar nuestra forma de entender la propia idea de rigor.

Al dialogar con la idea de Ginzburg (1989) sobre el *rigor flexible para pensar* la investigación-vida en contextos educativos, afirmamos una cierta forma de hacer investigación que afronta el pensamiento en su radicalidad, señalando que la singularidad y la flexibilidad de la investigación no la despojan de una serie de preocupaciones en torno a esta acción: compromiso, responsabilidad, coherencia, capacidad de respuesta, presencia, escucha, conversación y reconocimiento. Hablamos, por tanto, de una investigación que pueda escribirse y experimentarse en primera persona (sin negar la colectividad ahí presente), que pueda decir algo del yo investigador, revestido e investido de la propia palabra (sin negar su dimensión comunitaria), del camino singular, en relaciones en las diferencias, en relación con otros sujetos y sus mundos. Sí, una acción investigadora en la que somos nosotros y en la que estamos, con cara, sangre, cuerpo y huesos: experimentación, sensibilidad, presencia, atención, escucha, acompañamiento, vida—una suerte de gestos que conforman una investigación en primera persona, es decir, una investigación que tiene, ella misma, la autoría y el estilo como marca y forma de caminar, de habitar el hacer investigación.

Tal vez, llegados a este punto, valga la pena preguntarse: ¿cuál es el precio de una investigación sin el yo? ¿Qué honorarios paga el investigador ciego por la cientificidad, por la rigurosidad, por la objetividad? ¿Qué dice o puede decir una acción de investigación en la que el rostro de quien escribe se esconde en la impersonalidad de las líneas y los párrafos que buscan asépticamente una supuesta neutralidad, que niega a la vida como nutriente de la construcción del saber? ¿Tiene más validez el texto que apuesta por la ausencia de quien lo produce y por el borrado de sus huellas?

No para nosotras. Si no están las marcas, las historias, los relatos, las narrativas, no está la vida. Vivimos vidas relatadas, subrayan Clandinin y Connelly (2015). Perseguimos el sabor de una investigación viva, la amargura de sus caminos rumiados tantas veces, el desafío de la desnudez de nuestro ser en los desvíos que componen

las rutas, rediseñan los senderos. Somos conscientes de que las impresiones, los resultados provisionales aportados por medio de la escritura que, en este momento, goteamos sobre la hoja de papel, mañana pueden no corresponder ya a la cara con la que la enfrentamos, la miramos, la vivimos. Es el riesgo de la investigación, la condena de los que investigan, de los que comparten sus descubrimientos a través de la escritura: mañana su escritura no será la misma, o no dirá lo mismo, porque no serán los mismos, no sentirán lo mismo. Muchas veces es el propio proceso de investigación el que afina la mirada, delineando más claramente, al fin y al cabo, qué es lo que realmente buscamos.

Dicha propuesta nos acerca a una investigación que se escapa, se desliza... Lejos de las ofrendas a los métodos, al paso a paso; lejos de los honores a los procedimientos ritualmente alineados por una gramática (¡o dogma!) de la metodología como tribunal inquisitorial de la investigación científica y de la escritura académica como escritura objetiva y neutral. Una investigación que busca escuchar y prestar atención como una forma de estar presente, de cuestionar el camino recorrido y por recorrer, una apertura para que nos suceda algo, para que veamos lo que tan fácilmente se nos escapa: la risa, la mirada apasionada, el cuerpo inquieto, el susurro insistente, las notas intercambiadas, la palabra no dicha, el silencio que grita, la palabra que disimula, el abrazo que acoge, la broma que acerca, el sentimiento que aleja, la merienda compartida, el deseo no expresado, la fuerza interrumpida...

Somos cuerpos que escuchan, observan, sienten y piensan. La escucha es dispositivo

de investigación-vida: hace posible escuchar al otrx mientras me escucho a mi mismx, a percibir lo comunitario y el común en lo íntimo. Escucho porque converso, converso porque escucho. ¿Escuchamos? (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2023: 307).

Y escuchar y prestar atención no se ajusta a los manuales y prescripciones de la investigación como reproducción, como aplicación de métodos o cumplimiento de pasos a priori. Por el contrario, persiguiendo el carácter vivo y móvil de las relaciones entre los sujetos, se habla de una huella singular, de una firma, de un nombre propio, de una forma de estar presente, de hacerse presente, de buscar nuevas preguntas, de habitar corporal y poéticamente un espacio en el que se puede pensar con el otro, en el que es posible revelar un camino propio, único e irrepetible:

Por muchos caminos diferentes y de muchas maneras diferentes he alcanzado mi verdad; no por una sola escalera he subido a la altura donde mis ojos recorren el mundo. Y nunca me ha gustado pedir caminos, ¡eso, para mí, es siempre repugnante! Prefiero preguntar y probar los propios caminos. Ensayar y preguntar ha sido todo mi caminar -¡y, en efecto, también hay que aprender a responder a ese preguntar! Este es mi gusto: no un buen gusto, ni un mal

gusto, sino mi gusto, del que ya no me avergüenzo ni lo oculto. “Este - es mi camino, - ¿dónde está el tuyo?”, así solía responder a quienes me preguntaban “por cierto”. El camino, de hecho, ¡no existe! (Nietzsche, 2011: 272).

El camino, de hecho, no existe. Hay que caminar, hacer y habitar el camino, probarlo, experimentarlo, hacerlo en el proceso de caminar. Este carácter personal del camino tiene que ver con revelarse, mostrarse en la acción investigadora, indagar, sentir, dejarse ser afectado. Revelarse es no utilizar el espacio de investigación para un ejercicio narcisista que lo haga girar en torno al investigador sin indicar posibles conexiones, aportes que amplíen las formas de ver, pensar, conocer, sentir. Los relatos de los sujetos, en sus despojos y acontecimientos, nos permiten conocer y comprender una serie de fenómenos; historias únicas que no pueden ser resumidas, docilizadas por manuales metodológicos o métodos objetivadores. Hablan de urdimbres y constelaciones vivas.

Son muchos los autores y las perspectivas metodológicas que acogen y valoran lo singular, las trayectorias vitales, indicando que hay potencia en los estudios de la vida cotidiana, las biografías, las autobiografías, las historias de vida y las cartografías de los espacios escolares (Clandinin y Connelly, 2015; Garcia, 2003; Oliveira y Sgarbi, 2008; Passeggi, 2016; Porta, 2021; Ribeiro, Souza y Sampaio, 2018). Tal vez se trate de esto: el intento de poner la investigación en un lenguaje singular o en un lenguaje propio, lenguaje de la vida. No una investigación que ofrezca y se sacrifique a los cánones científicos, a los cortes anormalizadores y estigmatizadores de textos llenos de subjetividad o experiencias. ¿Por qué no un tipo diferente de escritura académica, cercana a la experiencia viva de existir y relacionarse? ¿Por qué no invertir en *otras formas de escribir investigación en educación?* (Callai y Ribetto, 2016: 12).

Sí, nos parece que una investigación tal o cual es también un gesto. El gesto como algo que soporta y profana (Olarieta, 2016) el acto mismo de investigar, que pretende desvanecer los contornos de la recta y tan bien diseñada investigación canónica, desgarrar el manual metodológico del hacer estrictamente estructurado, ampliar la idea de una escritura académica. Una escritura-investigación que se ocupa de los restos, las huellas, las marcas y las minucias, que nace de la inquietud y se renueva en ella. Por eso busca lo que se inventa en el acto mismo de la búsqueda, es decir, lo que se produce al atribuirle un sentido: la *escucha* –la posibilidad de ver en los desechos, en las cosas más pequeñas (tan cansadas por su aparente inutilidad investigadora), el poder, la riqueza y la belleza de lo que irrumpe e interrumpe nuestro pensamiento de la misma manera que estamos acostumbrados a experimentarlo; la *apertura* –para que la sorpresa y el acontecimiento transformen o perturben nuestra mirada, nuestros sentidos; y la *atención* –al otro, a su presencia, a lo pequeño, a lo mínimo, a lo que nos aleja de donde estamos (geográfica y conceptualmente).

Un discurso, un silencio, un silenciamiento, una presencia, una ausencia, un dicho, un no dicho... En definitiva, una investigación que provoca que nos revelemos, que mostremos nuestros rostros y nombres propios, que seamos enteros, con nuestros cuerpos, pensamientos, sensibilidades, existencias y que, como nos provoca Ginzburg, podamos hacer de ello algo más, incluso transformando los sentidos tan comúnmente atribuidos a las ideas que ya llevamos, muchas veces, cristalizadas.

¿Una investigación-vida? Sobre la investigación, la vitalidad y la coherencia

Las proposiciones y reflexiones traídas hasta aquí nos impulsan también en un movimiento retrospectivo, en el sentido de pensar un poco en esta acción que está investigando en las ciencias humanas y, especialmente, en el campo de la educación—campo en el que trabajamos y militamos. Incursionar en la investigación en educación es, de alguna manera, enfrentarse a las concepciones de la ciencia que nos habitan y que, en el caso específico de los temas relacionados con la formación docente y las prácticas pedagógicas – que constituyen el foco de nuestra investigación – traen además el desafío de tomar las experiencias de los sujetos como aquello que obliga a pensar. Este movimiento choca con las concepciones de la ciencia moderna aún arraigadas en nuestra forma de entender el acto de investigar. Es un choque que está presente en la actividad del investigador y en el diálogo entre él y sus compañeros. Está presente para nosotros, herederos que somos del *Yo pienso, luego existo*, de Descartes.

Y es precisamente de este lugar del que queremos alejarnos, como ya hemos subrayado en este ensayo. ¡Que huyamos de las concepciones y perspectivas que afirman el conocimiento en detrimento del sentimiento! El saber no puede ser pensado, para nosotros, fuera de la relación entre el pensar y el sentir. Somos seres completos, de razón, sí; pero de relación, de emoción, de sentimientos. ¿Qué implica en una forma de pensar y vivir la investigación que afirme al sujeto como un ser integral, es decir, que no se puede descomponer entre cuerpo y mente, racionalidad y subjetividad, un sujeto vivo? ¿Qué implica una forma de investigar que, en lugar de afirmar la inflexibilidad, insiste en la atención, en estar presente, en escuchar?

¿Cómo pensar a la investigación como una relación viva, como polifonía de voces, ecologías de saberes, trayectorias compartidas y biografías? ¿Y cómo investigar/seguir/atender esta trama vital sino abriéndose a la sorpresa, a lo contingente, a lo que sucede allí, en la presencia, en el encuentro, en la conversación? ¿Sería investigar, desde este punto de vista, narrar recorridos vivos, compartir experiencias vitales, sentir-pensar en comunidad? ¿Crear comunidades de atención compartida y compartir sus resonancias, enseñanzas, desplazamientos producidos en nuestros cuerpos y corporalidades? (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2022: 15).

Sí, la investigación exige un cuestionamiento. Marisa Vorraber, en su artículo “Una agenda para jóvenes investigadores” (2007), expone, como telón de fondo de sus reflexiones sobre la realización de investigaciones en ciencias humanas, el diálogo que esta actividad supone entre la ciencia y el mundo, proponiendo su agenda. Entre los puntos que destaca subraya la necesidad de que la investigación tenga una coherencia y una lógica interna en cuanto a los caminos tomados, pero declama que este camino puede (y nos arriesgamos a decir que debe) ser inventado. También subraya que la investigación es un proceso de creación y no de mera observación. La originalidad, afirma, reside en la mirada, siempre singular, que cada sujeto lanza sobre los objetos del mundo. Para ello, el investigador debe tener necesariamente una mente indagadora, que problematice algo para constituirlo como objeto de investigación, no para llegar a respuestas definitivas, sino para que las respuestas encontradas/creadas sean en sí mismas aperturas a otras preguntas.

Evidentemente, no estamos diciendo aquí que investigar sea una acción desvinculada de las elecciones, afiliaciones, regímenes de creencias, formas de ver y entender el conocimiento y la propia investigación. No podemos negar que nos formamos investigadores con otros, en la relación con otros, en los intercambios con otros. Es en el cuerpo a cuerpo con nuestros compañeros, en las conexiones, en las tesisuras cotidianas, en los diálogos, en las reuniones, en las discusiones, en las conversaciones... En fin, es en los enmarañados en los que nos enredamos con los demás que nos convertimos en sujetos, nos convertimos en lo que somos, aunque ese “lo que somos” sea transitorio, móvil, inacabado. Por lo tanto, la propia forma de pensar en la investigación y de practicarla no resulta individualmente de nosotros. Nuestros mapas cognitivos, nuestra estética del pensamiento, nuestras verdades, nuestros gustos, grupos... todo ello resulta de nuestra existencia singular en un espacio de tensión/convivencia/presencia con otras existencias singulares, como nos enseña la teoría histórico-cultural.

Por lo tanto, no inauguramos ninguna perspectiva. Ni queremos hacerlo. Las ideas que aquí pensamos y expresamos están ahí antes que nosotros y seguirán después; no están encerradas en una perspectiva metodológica con tal o cual nombre, sino pluralizadas en diferentes enfoques y formas de vivir lo investigativo. Nos fueron dadas como herencia, para que las continuemos, las traicionemos. Seguimos huellas, pistas y señales dejadas por otros, palabras de provocación, enseñanzas. Pensamos lo que pensamos porque formamos parte de una red de temas, ideas, conceptos, libros e historias que nos instigan a pensar, a existir y a habitar el mundo de la manera única en que lo hacemos, que es ciertamente peculiar: nuestra firma, nuestro propio nombre, nuestra vida dada a leer. Pisamos el terreno fértil de las perspectivas heréticas, profanas, que arrebataron a la ciencia positivista su hegemonía sagrada; perspectivas que habitan el espacio del juego científico, de las batallas por la legitimidad, de las luchas paradigmáticas. Ya hace tiempo Kuhn

(2000) describió a la ciencia como espacio de disputa, de conflicto entre diferentes concepciones y paradigmas.

Pero es importante señalar que no estamos proponiendo un nuevo campo de investigación o una nueva concepción teórica; no se trata de una perspectiva distinta y única. Lo que aquí se plantea no es una nueva teoría sobre la investigación, sino la necesidad de poner bajo sospecha los conocimientos, saberes, teorías y concepciones existentes, de investigarlos, de cuestionarlos en el propio movimiento de investigar que quieren separar investigación y vida. Damos las manos a Rossana Godoy Lenz, Francisco Ramallo y Tiago Ribeiro con su invitación a las investigaciones-vidas (2022). También somos conscientes de que este movimiento solo es posible a través de las trincheras ya frecuentadas y enfrentadas por concepciones y perspectivas que han luchado -o siguen luchando- por el reconocimiento y la legitimidad junto a las formas clásicas de pensar y concebir el mundo, las ciencias, abriendo el espacio admitido de lo que puede o no considerarse como ciencia, como investigación. Y vale la pena subrayar: estas concepciones también deben ser puestas en cuestión; nos parece que una estética del pensamiento basada en el cuestionamiento, en la inquietud, en la extrañeza puede provocar el abandono de la sacralización del conocimiento.

Así llegamos al primer principio que rige la idea de la investigación educativa como manera de investigar-vivir: *la indagación*. La entendemos aquí como una fuerza capaz de sacarnos de nuestros lugares cómodos y familiares, de sacudir nuestros fundamentos cognitivos. Y la investigación no solo trata de lo que estamos investigando, observando, de los “datos” de la investigación, sino también –y principalmente– de la propia acción de investigar, de los propios caminos recorridos.

Este principio, aunque sea de forma intuitiva o no declarada, estuvo presente en la constitución de lo que ahora llamamos el campo (auto)biográfico. Los enfoques (auto)biográficos surgen debido a la insatisfacción de las ciencias sociales en relación con el tipo de conocimiento producido y la necesidad de renovar los modos de conocimiento científico. Aprovechan el examen de las historias de vida, los recuerdos y las narraciones de los sujetos como posibilidad de producir un conocimiento más cercano a las realidades educativas y a la vida cotidiana de estos sujetos, como los profesores y las escuelas, por ejemplo. Se trata de una forma de pensar la vida, la investigación y el conocimiento como aquello que sucede entre los sujetos, en la relación, en la interacción, en la comunicación, marcando la biografía de los sujetos, lo íntimo y lo singular.

Del mismo modo, podríamos hablar de los *estudios con lo cotidiano* (García, 2003) o de otras muchas posibilidades de pensar teórica, metodológica, epistémica y políticamente la investigación: la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2011), la investigación formativa (Masschelein y Simons, 2014), la investigación-experiencia

(Fernandes, 2011), la conversación como metodología de investigación (Ribeiro, Souza y Sampaio, 2018), las metodologías minúsculas (Guedes y Ribeiro, 2019), las investigaciones-vidas (Godoy, Ramallo y Ribeiro), entre otras muchas formas posibles de ser, estar y caminar en la investigación. Se trata de redefinir el enfoque y abrir los sentidos, prestando también atención a lo pequeño, lo ordinario, lo infantil, lo narrativo; perspectivas teórico-epistemológicas que no aceptan la idea de un mundo homogéneamente constituido, sino por la pluralidad, la multiplicidad y la singularidad.

No es en vano la apuesta por la narrativa, la atención por la narrativa, la vitalidad de la narrativa. Narrar es una dimensión fundamental de la comunicación humana. Se trata de la propia atribución de sentido al mundo. A través de las narraciones, el sujeto se revela en relación con la historia de su tiempo, permitiéndonos afrontar la intersección de la historia de la vida con la historia de la sociedad (Goodson, 2000). La centralidad de las experiencias personales en la constitución de los conocimientos necesarios para la vida profesional está fuertemente evidenciada. Para Souza (1997), la historia de vida es considerada una opción metodológica que permite una *apropiación de la realidad de los sujetos cuando relatan su experiencia*, ya que, a partir de sus propias narraciones, estos sujetos representan su referencia de vida. Souza también considera que, al narrar sus historias, los sujetos también tienen la posibilidad de reelaborar su propia cultura corporal.

La discusión sobre la Investigación Autobiográfica, las Historias de Vida y la propia Historia de la Educación ha permitido ampliar las cuestiones teóricas y metodológicas y, especialmente, las relacionadas con la producción, la visibilidad de otras fuentes y las perspectivas de investigación, al entender que, dentro de la Historia de la Educación y de otros campos del conocimiento educativo, la investigación con fuentes menos tradicionales y más recurrentes comienza a adquirir un nuevo estatus metodológico y a presentar nuevos esfuerzos para la comprensión de las prácticas educativas y escolares (Souza y Menezes, 2006: 146).

Los estudios de Catani, Chamlian, Bueno y Sousa (2003), en consonancia con los de la francesa Marie-Christine Josso (2004), entre otros, ayudan a comprender la relevancia de las prácticas autobiográficas y biográficas en la formación de profesores. Catani, Chamlian, Bueno y Sousa (2003) afirman que, en el imaginario social, los maestros no tienen historia porque repiten. Repiten lo aprendido, repiten cursos, programas, conocimientos, prácticas durante las décadas de su carrera profesional. Para los autores, esta perspectiva no convierte a las maestras, en general, en sujetos de la memoria. Por lo tanto, considerar la voz de los docentes en la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica es permitir la evocación de la propia historia, valorando la experiencia humana y reconociendo allí una riqueza inestimable para el conocimiento. Contar historias es una posibilidad de ser leído y de escuchar y ser escuchado. Contar historias es dejar sonar una voz comúnmente

reprimida en nuestra escuela, ya sea en el nivel básico o en el superior: la voz del sujeto practicante, el que vive la vida cotidiana de la escuela, el que la produce en el tejido con los demás. Escuchar y afirmar las voces pulsantes en nuestras experiencias y conocimientos es, por tanto, actuar para valorar nuestras trayectorias, para comprender nuestros caminos, para dar a leer y ver nuestras constelaciones de vida y sentidos. ¡Hacer constelación!

Es difícil delimitar lo que la constelación es o podría ser; no se trata de una cosa, sino un estado, una relación. Como resonancias entre presencias, potencias y existencias, vibra en fuerzas deseantes como oportunidad de reinventarse y reconocerse a sí mismo y con otros (artística, estética, ética, política y eróticamente). Constelación como el mundo que habitamos en nuestros cuerpos, y también nuestros cuerpos en el mundo, sin unidad impuesta, sino más bien composiciones, y flujos interconectados. Metafóricamente, el cielo y la tierra son una posibilidad de asombrarnos frente a los mundos donde nace la belleza y la posibilidad de mirarnos y encantarnos. La experiencia de constelar nos vincula en múltiples planos emocionales, pensantes y sensoriales que nos llevan a experimentar multiplicidad, caótica y simbiótica (Godoy, Ramallo y ribeiro, 2023: 310).

En este punto, llegamos a otro principio cercano a la idea de la investigación educativa: *la vitalidad*, como aquello que alimenta el acto mismo de investigar, que sostiene la pregunta, el asombro desde la experiencia de vida de cada uno. ¡Que la investigación sea la expresión de una forma de vida, de una manera de comportarse y cuestionarse ante el mundo! Que la investigación esté más interesada en pensar que en responder, en cuestionar que en resolver, como sugieren Masschelein y Simmons (2014), respecto a la investigación educativa.

Al pensar en esto, nos remitimos de nuevo a Marisa Vorraber Costa (2007). La autora destaca un extracto del trabajo de un alumno de Iniciación Científica, ganador del Premio al Joven Investigador en el área de Ciencias Humanas. Era un joven estudiante de filosofía que se iniciaba en la investigación académica. El trabajo premiado consistía en un informe analítico de la experiencia que había vivido como asistente de investigación. El inicio del trabajo que el investigador destaca trae el foco de la problematización de este ensayo. En su experiencia, cuenta que sus ideas preconcebidas iniciales sobre cómo sería trabajar en la investigación y la propia naturaleza de la misma se derrumbaron o se vieron sacudidas:

Tenía un ideal aséptico, inodoro e inamovible de la actividad investigadora que, mantenida bajo el fuerte brazo de la ciencia, apaciguaría nuestras titánicas preguntas. Nos bastaría con aliar a la competencia del investigador un tema fértil y una buena metodología y estaríamos en el camino de la certeza. Cuál fue mi sorpresa cuando me encontré con un universo en el que la mayor

certeza era que no estábamos muy seguros de adónde nos llevaría nuestro trabajo. En ocasiones, me sorprendieron algunas frases pronunciadas por la supervisora en momentos de cansancio y agotamiento, como “Estamos inmersos en este proyecto que ni siquiera yo sé exactamente a dónde nos llevará”. (...) Empecé a sospechar que algo más profundo estaba en juego, porque si desde un punto de vista puramente intelectual ya sabía que la contingencia jugaba un papel importante en la investigación científica, entonces ¿por qué, aun así, alimentaba una representación de la ciencia en la que se presentaba como inamovible y segura? (Grun *in* Vorraber, 2007:141).

Hijos e hijas de la modernidad, las concepciones de la ciencia moderna están arraigadas en la forma en que entendemos qué es la investigación y qué es la ciencia. La expectativa de un camino seguro a seguir, de una orientación precisa parece acompañarnos. Tendemos a percibir la incertidumbre como una “falla del sistema”, algo que hay que reparar con la metodología adecuada, la orientación correcta, el método adecuado. Algo que hay que sustraer de la experiencia investigadora y sustituirlo por procesos claros, organizados y sistematizados. El joven investigador, en su declaración, se enfrenta a la misma ambigüedad y contradicción con la que ella —aún siendo una experimentada lectora de filosofía y habiendo pensado en la contingencia y comprendido su inevitabilidad— se enfrentaba en la práctica de la investigación, con toda la representación de la ciencia que había interiorizado.

El “rigor”, la línea delineada como límite, los contornos bien definidos nos han forjado y han forjado nuestra forma de pensar, pero la vida desborda. Estamos hechos de certeza, bajo el hierro pesado que nos ha quemado a todos. Escapar de sus tentáculos, de sus marcas tan bien grabadas requiere indisciplina metodológica e inventiva y desobediencia teórica, requiere reconexión con la vida misma. El camino de una investigación educativa, así pensada, está hecho de inquietud, polifonía, heterogeneidad, puesta en común, colectivos, encuentros, conversaciones... en definitiva, vitalidad.

Más que certeza, a priori, linealidad, receta, paso a paso, hay indagación, atención, escucha, conversación, vitalidad, coherencia, encuentro, diálogo. Es una forma de comportarse y situarse en una investigación que centra la atención en los detalles, las curvas, los huecos, las ausencias, las líneas abiertas, los residuos... En otras palabras: una investigación que mantiene agudizados los sentidos múltiples: el olfato, el tacto, el gusto, el oído y la visión para buscar hacer visible lo que, hasta entonces, es invisible, silenciado, olvidado. Las vidas singulares-colectivas y sus luchas, sus existencias. Una investigación que busca detenerse, prestar atención y ver lo que siempre ha estado ahí, a nuestra vista, brillando, resplandeciendo en su pequeñez, en su cotidianeidad y quizás, por eso mismo, en su imperceptibilidad. Por eso hablamos de una investigación que exige *coherencia y atención* como principios. Pero

hablamos aquí, sobre todo, de coherencia y atención ética, estética y política a las voces y existencias comúnmente negadas: las de los sujetos simples, cotidianos, ordinarios y las nuestras mismas, muchas veces. Que una investigación educativa, como forma de investigación-vida, sea también una investigación revolucionaria: aquella en la que la escucha (¡incluso de uno mismo!) sea una condición inviolable, en la que el diálogo, la conversación, las relaciones sean el territorio común, la distancia que es también cercanía, relación, entre “investigadores” e “investigados”.

En Brasil, el campo de la *investigación con la vida cotidiana* y la *investigación narrativa* (Clandinin y Connelly, 2015; Ribeiro, Sampaio y Souza, 2016) se han constituido sobre estos preceptos de escucha y diálogo, así como otros campos que se han desafiado a ver la narrativa y la experiencia como nutrientes para pensar, indagar. El proceso de dar sentido/significado a través de la narración puede considerarse emancipador, ya que consiste en una forma de dar expresión a la experiencia personal. Mont’Alverne Chaves (1999) explica el significado de este tipo de investigación. La autora afirma que las historias de los maestros, de los sujetos en relación, ocupan un lugar especial en el estudio de la enseñanza y de la formación/educación de los maestros, porque una vez que se cuenta una historia, se convierte en una pieza de historia, una pieza abierta a la interpretación.

Específicamente en el campo de la investigación con la vida cotidiana, Nilda Alves (2008) nos desafía a literaturizar las ciencias, es decir, a entender la investigación como una acción atravesada por una dimensión científica, sí, pero también constituida por una dimensión literaria, poética, ética, política. Y es que una investigación en primera persona, con firma y nombre, debe tener cara, olor, presencia. Y esto no se consigue, quizás, bajo la égida de las biblias de las santas escrituras metodológicas o de los sermones académicos del método.

Palabras abiertas para una conversación que continúa...

Llegamos al final por el principio: reafirmamos que un viaje comienza con el primer paso, con un primer gesto, tal cual la vida. Y paso a paso el camino se dibuja, se recorre, se experimenta; la vida se teje. Este ensayo es un paseo en este sentido: dar pequeños, breves y tímidos pasos hacia una inquietud que nos alimenta y nos obliga a pensar y decir, a buscar interlocutores para continuar esta conversación en torno a una investigación educativa que es una posibilidad de valorar y dar visibilidad a la vida y sus procesos educativos.

Tal o cual investigación no se justifica por los resultados que pueda generar, porque, como señala Agamben (2007), su riqueza y su fuerza están más en el proceso, en el medio, que en el final. Menos que las respuestas que pueda aportar, importan más, mucho más, las verdades que pone en cuestión, los discursos que cuestionan y los espacios que abren al cuestionamiento. Lo que más importa es el movimiento

que se emplea: las dislocaciones, las aperturas, sus formas de vibrar, de producir susurros, resonancias, ecos, vacíos, espacios... para que el espacio se dé al pensamiento, a la escucha, al extrañamiento. No persigue un resultado, sino que realiza un acto, un gesto de discontinuidad, descomposición, creación: el acto mismo de la investigación, pues esta también es (trans)formación. ¿Investigación-vida?

Notas

¹ Profesora del Programa de Postgrado en Educación de UNIRIO. Doctora en Educación (UFF). Coordinadora del Grupo de Investigación Formación y resignificación del educador: saberes, intercambios, arte y sentidos (FRESTAS/UNIRIO). adrienne.ogeda@gmail.com

² Profesor del Departamento de Educación Básica del Instituto Nacional de Educación de Sordos y del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica de la Universidad Nacional de Rosario. Doctorado en Educación (UNIRIO). Coordinador del Grupo de Investigación ArteGestoAção/ INES y de la Red de Investigaciones-vidas (RIV). tribeiro.ines@gmail.com

³ La búsqueda fue realizada en el diccionario Priberam en portugués. Existen algunas diferencias en el español. La RAE anuncia la palabra *rigor* como “excesiva y escrupulosa severidad”, “Aspereza, dureza o acrimonia en el genio o en el trato.”

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2014). *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica.

Agamben, G. (2001). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En: Oliveira, I. B. & Alves, N. (orgs.). *Investigación en los colegios: sobre redes de conocimiento*. 3ª ed. Río de Janeiro: DP&A.

Barthes, R. (1987). *El placer del texto*. São Paulo: Perspectiva.

Callai, C. & Ribetto, A. (2016). *Una escritura académica otra: ensayos, experiencias e invenciones*. Río de Janeiro: Lamparina.

Catani, D. (et al.). (2003). *Historia, memoria y autobiografía en la investigación y formación educativa*. En: Catani, D. et al. (orgs). *Docência, memória e gênero - estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2015). *Investigación narrativa: experiencias e historia en la investigación cualitativa*. 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU.

Costa, M. V. (2007). Uma agenda para novos pesquisadores. En Costa, M. (org.). *Caminhos investigativos II, outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Río de Janeiro: Lamparina editora.

- García, R. L. (org.) (2003). *Método: investigación con la vida cotidiana*. Río de Janeiro: DP&A.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: Morfología e Historia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Godoy-Lenz, R.; Ramallo, F. & Riberiro, T. (2023). Investigaciones-vidas en Educación: conversar, escuchar y constelar. *Revista Teias*. V. 24, n. esp., abr/jun.
- Godoy-Lenz, R.; Ramallo, F. & Riberiro, T. (Comp.) (2022). *Investigaciones-vidas en educación. Conversar, escuchar, constelar*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Goodson, I. (2000). Giving voice to the teacher: teachers' life stories and their professional development. En Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Guedes, A. & Ribeiro, T. (Comps.) (2019). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Souza, J. C. (org.) (2000). *Los pensadores: presocráticos*. São Paulo: Nova Cultural.
- Josso, M. (2004). *Experiencias vitales y formación*. São Paulo: Cortez.
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. 3ª edición. São Paulo: Perspectiva.
- Maffesoli, M. (2004). *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense.
- Molina, J. G. (2014). *Palabras que no tienen cosa: Apuntes para una pedagogía de la distancia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mont'alverne Chaves, I. (1999). *La investigación narrativa: una forma de evocar imágenes de la vida de los profesores*. En *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo, CICE/FEUSP.
- Montero, Rosa. (2004). *La loca de la casa*. Río de Janeiro: Ediouro.
- Najmanovich, D. (2022). *Olhar com outros olhos: novos paradigmas na ciência e pensamento complexo*. Río de Janeiro: Ayvu.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblios.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Olarieta, B. F. (2016). *Gestos de escritura: investigar a partir de una experiencia de filosofía en la escuela*. Río de Janeiro: NEFL.
- Oliveira, I. B. & Sgarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-training: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, ene./abr.
- Porta, L. (org.) (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: FFyL. UBA.
- Ribeiro, T. (2018). *Por una pedagogía del gesto: experiencias y narrativas compartidas en el Foro de Alfabetización, Lectura y Escritura de la UNIRIO*. Texto de calificación de doctorado.

161 pgs. Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro: Río de Janeiro.

Ribeiro, T.; Sampaio, C. S. & Souza, R. (2016). Investigar narrativamente la formación docente: en el encuentro con el exterior, experiencias. *Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, ene./abr.

Ribeiro, T.; Souza, R. & Sampaio, C. S. *Conversa como metodología de investigación: ¿Por qué no?* Río de Janeiro: Ayvu, en prensa.

Santos, B. S. & Menezes, M. P. (2013). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2010). *Un discurso sobre las ciencias*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

Souza, E. F. (1997). ¿Historias de vida? La memoria *resgatada a través de la actividad corporal*. En: Revista Motus Corporis, Río de Janeiro, v.4, n.1, p. 27-41.

Souza, E. C. de & Menezes, J. (2006). Historia de la educación en el Bahía: recortes y enfoques sobre la constitución del campo. En: Vasconcelos, J. & Nascimento, J. (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, pp. 136-153.

Revista

de

Educación



RESEÑAS
Libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Investigar, un viaje con los cinco sentidos

Reseña del libro *(Des) educaciones: Trazos para desaprender a investigar en compañía* (UNMdP, 2023)

Malala Galasse¹

(Des) educaciones: Trazos para desaprender a investigar en compañía es el primer volumen de la colección Escenarios y Subjetividades Educativas organizada desde el CIMEd (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina. Dirigida por María Marta Yedaide y Luis Porta, esta nueva Colección nació, según sus propios directores “para dar espacio a historias y relatos que contengan en sí mismos fuerzas erotizantes, textos que impulsen la imaginación y el deseo de nuevas realidades”. Gestada entre charlas, encuentros y proyectos busca impulsar voces que interpelen narrativas más añejas.

En este primer volumen, la idea se intuye, se percibe, nos abarca y conmueve. Los textos presentados fueron amorosamente seleccionados y compilados por María Marta Yedaide y Marianela Valdivia invitándonos a un viaje por distintas intensidades, un recorrido por once textos, narraciones y diálogos entre amigos, investigadores, soñadores y poetas, conocedores del saber cotidiano más cercano a la praxis que a las teorizaciones.



La poética de su trama se deja entrever con solo ir al encuentro de su primera invitación. *Ubuntu* es la puerta de entrada a un libro que ya planta bandera en sus primeras líneas: Trazos hechos historias, garabatos que definen una mirada, una manera de ser y estar en el mundo. Para las compiladoras no existe otra opción que la de un mundo hecho con otros, en compañía, apostando a lo benigno, a lo que (les) hace bien. En sus propias palabras, “Ubuntu es conciencia de la interdependencia, la ligazón inevitable pero también indispensable”. Soy lo que soy debido a lo que todos somos. A partir de ahí, el viaje inicia un recorrido por múltiples entramados que nos convocan a poner todos los sentidos en juego. Ideas como capas que se entremezclan, se advierten y se escurren como el agua entre los dedos de los pies en la orilla del mar. Estaban ahí, están ahí. Se van y vuelven con mayor intensidad, desacomodando, muchas veces, lo que creíamos en pie. Como la marea, los textos nos empujan a sumergirnos en ellos para luego volver a la arena a repensar/nos... y entonces, volver a zambullirnos en su lectura.

El recorrido inicia con un texto de Carlos Skliar, biografizando sus andares por terrenos del pensamiento. A partir del encuentro con un otro, un vagabundo de una ciudad desconocida, el autor nos invita a un viaje narrativo sobre el ser, el estar, el espacio y el tiempo: “¿Dónde estamos cuando decimos que estamos en un lugar?”, ¿Dónde estamos cuando pensamos?. Como las olas, las ideas propuestas van y vienen, se retraen y retoman con más fuerza convidándonos a “estar presentes, en presencia, en el presente”.

En “Cuajar movimientos sensibles para des-morar



mundos”, Luis Porta y Luciana Berengeno invitan a los lectores a ser testigos de un viaje dialógico, una conversación diferida en donde ponen en juego sus propias miradas sobre la investigación educativa. Los autores nos proponen una travesía en donde cada parada, cada mojón abre nuevos abanicos de ideas, de autores, de entrecruzamientos narrativos. Cuajar, separar líquido de nutrientes, distinguir narraciones de narradores, buscar modos otros de ser investigación nutricia. Habitar, habitarnos, habituarnos en cuerpos, en narrativas, en casas con almas.

Entre tapiz y cebolla, el texto de María Marta Yedaide parte de un claro posicionamiento onto-epistémico-bio-gráfico entramando mixturas que invitan a preguntarnos por lo que sucede hoy en la educación. Tapiz, porque entrelaza en hilados exquisitos, definiciones, ideas y teorías que nos habitaron y nos habitan, paradójicamente en la búsqueda de lo opuesto: desentramar, desenredar los cortes agenciales que sellan a la investigación educativa. Cebolla, porque como *mamushka* narrativa el texto va más allá de las primeras capas textuales, proponiendo profundidades y vestigios en campos novedosos, desorientadores e inexplorados, pero no por eso menos poderosos.

Francisco Ramallo, por su parte, propone una revalorización de las experiencias sensoriales aludiendo al deseo de erotizar la investigación en educación. Si el libro es una invitación a poner en juego los sentidos, el texto de Francisco se lee/experimenta desde lo corporal, en un recorrido donde las vivencias personales espejadas en los flujos propuestos se perciben y se sienten. Dice el autor: “Erotizar es atraer a la vida lo que nos mueve



(...) Erotizar la investigación en educación es componer con experiencias y no sobre experiencias”.

María Cristina Sarasa, por su parte, aborda en su texto una serie de “entrecruzamientos temporales y territoriales” con una participante-estudiante. Esta situación es disparadora para la generación de cuatro cronologías, relatos de vidas y experiencias educativas donde se entrelazan textos biográfico- narrativos y académicos. Con un juego de desplazamientos temporales, la autora nos invita a ser testigos de la riqueza de las producciones que se originaron en el transcurso de experiencias áulicas anteriores y que fue retomando para este trabajo, de las luces y las sombras que el mismo proceso produjo y de su posicionamiento en relación a la investigación y producción de nuevas narrativas.

El siguiente capítulo, escrito por Jonás Bergonzi Martínez, da cuenta de sus experiencias como docente de Educación Secundaria en un establecimiento para adultos en el tiempo del ASPO, invitándonos a conocer y vivenciar las distintas experiencias surgidas en el contexto de la pandemia. Apelando a un juego de entramado de autores, Bergonzi se posiciona sobre el valor del relato narrativo: “Contar , por lo tanto, es hacer que suceda, ya desde la realidad misma o desde el recuerdo (...) un segundo proceso de vivencia introspectiva que permite, desde ese relato, volver a vivir, volver a aprehender”.

Más adelante, Mercedes Zabala nos presenta un texto autoetnográfico sobre su propio camino como Profesora en el campo de la práctica en el Profesorado de Educación Primaria. Nos acerca una cálida reflexión sobre el valor y sentido de los dispositivos ofrecidos a los es-



tudiantes y sus devenires, encuentros y desencuentros en la búsqueda de su propia voz como investigadora y como docente. Luego, María Belén Hobaica, en “El otro es un cuadradito: resabios de una pandemia”, propone una mirada personal, como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación sobre los efectos que la pandemia tuvo/tiene en relación al rol docente, al lugar, la vivencia de los estudiantes y a las distintas miradas sobre la educación: “eso que logramos dilucidar en la orilla una vez que las olas del covid bajaron”. La autora concibe a la pandemia, como “una bisagra, un intersticio (Tranier, 2021) que fija un antes y un después” pero que al mismo tiempo permite el surgimiento de “infinitas posibilidades y trans(de)formaciones” en búsqueda de nuevos horizontes vitales.

¿Puede empezar este texto preguntando? ¿Puede movilizarnos y cuestionarnos un texto de preguntas? Tiago Ribeiro, Francisco Ramallo y Rossana Godoy nos invitan a jugar un juego de preguntas que se entrelazan, se entretajan, nos inquietan y nos invitan a repensar los vínculos que generamos con las palabras vida, educación, cuerpo, investigación y naturaleza.

El artículo de Silvina Aulita pega otro volantazo en el camino y nos enfrenta a las palabras. No todas, no cualquiera, sino aquellas que forman y conforman nuestra realidad. Palabras con “fuerza arrolladora” de legitimar miradas y vivencias. Palabras que deben ser puestas en evidencia. “Tiempo, realidad, normalidad. ¿Qué encubren estas palabras?”.

Aulita propone desestabilizarlas, abrirlas para re significarlas y (re)inventar otra manera de ver y pensar el mundo: “Con convicción situada en este momento



y en donde me encuentro digo que no se nos pueden escapar, que se nos tienen que acuerpar y brotar como manifestaciones de deseo por un mundo mejor, más humano y humanizante, más justo y más sensible”

Este último relato cierra, de alguna manera, el viaje propuesto por las compiladoras. Llegar al final para volver, como la marea, a repensar y repensarnos, a erotizar y erotizarnos, a habitar y habitarnos, a reconocer el poder de las palabras y pegar volantazos a tiempo.

El primer libro de esta nueva Colección es un fogón abierto con calorcito de chisporroteos más humanos, un tiempo/espacio donde sentarse a escuchar y disfrutar las nuevas historias. Estar presentes en el presente, con todos los sentidos abiertos para, como dijo Aulita, acuerpar estos brotes, cuidarlos y regarlos para que sigan floreciendo en nuevos espacios de encuentro. “Soy lo que soy debido a lo que todos somos”.

Notas

¹ Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Becaria en Proyecto de Extensión Cs de la Salud y TS La Juegoteca “La otra Esquina” FCSyTS. Prof. Nacional de Educación Física. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Cs de la Educación.

malalagalasse@gmail.com



Revista
de **E***ducación*



RESEÑAS
Eventos



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



I Workshop Interno “Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad”. Mar del Plata, Argentina, 23 de junio de 2023

Débora García¹

El día viernes 23 de junio, en la sede del piso 13 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, se llevó a cabo el *I Workshop Interno “Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad”*, co-organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación junto con el Observatorio Educativo de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y de Ciencias de la Educación HxEP. En este primer encuentro de reflexión y debate, de modalidad presencial, se abordaron las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, centradas en la implementación de políticas de inclusión y las prácticas docentes desarrolladas en estos contextos. Hubo consenso en que es fundamental considerar la intersección entre inclusión y discapacidad, y establecer una conexión con las prácticas docentes y los procesos de formación. También se destacó que resulta de vital importancia aprovechar la re-apertura de la carrera de la Licenciatura en el año 2019 y la reciente apertura del Profesorado en el año 2022 para enfocarse en la inclusión, con el objetivo de generar movimientos y experiencias pedagógicas enriquecedoras y potencialmente inclusivas para sus estudiantes.

Esta jornada resultó sumamente enriquecedora, abriendo nuevos caminos para transitar desde diferentes perspectivas a través de la implementación de las diversas modalidades de trabajo presentadas, como conferencias de especialistas, paneles con directores e inspectores de educación especial, y conversatorios y mesas de trabajo. Tanto estudiantes de la Facultad de Humanidades, especialmente de las carreras de Ciencias de la Educación, como docentes, investigadores y becarios del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, así como estudiantes de los profesorado de Institutos Superiores de la ciudad de Mar del Plata participaron activamente en las diferentes propuestas.

El *Workshop* dio inicio con las palabras de apertura a cargo del Dr. Jonathan Aguirre, Director del Departamento de Ciencias de la Educación, y la Dra. Gladys Cañueto, Vicedecana a cargo de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades. Ambos destacaron el interés de abordar la temática de la discapacidad en relación a la Universidad, con un enfoque especial en la Facultad de Humanidades, haciendo hincapié en la garantía de derechos y coincidiendo en la importancia de tener este tema en la agenda y en el inicio de una etapa hacia una plena inclusión de las personas con discapacidad.

A continuación, se llevó a cabo el taller titulado “De las políticas a las prácticas: Una apuesta por los procesos de inclusión educativa en las escuelas”, impartido por la Dra. Cintia Schwamberger. La Dra. Schwamberger, docente especializada e investigadora del LICH (Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas), UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) y CONICET, ofreció un fascinante recorrido sociohistórico sobre la relación entre la educación y las personas con discapacidad, así como las normativas correspondientes. Durante la tarde, se llevaron a cabo dos paneles de conversatorios simultáneos basados en resúmenes ampliados. En el Conversatorio A se presentaron diez trabajos que abordaron de manera interesante y enriquecedora la temática de la discapacidad. De manera similar, en el Conversatorio B se expusieron nueve trabajos que también realizaron valiosos aportes a dicha temática.

Lorena Niubí Misa y Catalina Iriante, de la UNMdP, presentaron el trabajo titulado “El Plan Fines de secundaria del INaRePS de Mar del Plata en la experiencia docente del 2022. Un estudio biográfico-narrativo en la experiencia docente del 2022 del INaRePS de Mar del Plata”, compartiendo un relato sobre la experiencia educativa implementada en el ámbito de la salud. Por su parte, María Galluzzi, Gladys Cañueto y Laura Proasi, de la UNMdP, desarrollaron “Educación Superior Universitaria y estudiantes con discapacidades. Políticas de accesibilidad para interpelar sentidos homogeneizantes en el campo de la educación. El caso de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.” En su presentación, las autoras relataron la implementación de las políticas de accesibilidad que se llevaron a cabo en colaboración entre la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades y el Programa de Discapacidad y Equiparación de Oportunidades de la UNMdP. Estas políticas tienen como objetivo reducir las brechas de desigualdad y desafiar los sentidos homogeneizantes en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior universitaria. Con la Esp. Gabriela Cadaveira, la Dra. Gladys Cañueto presentó el trabajo titulado “Relatos de experiencias de inclusión en la Facultad de Humanidades en el marco del Programa Nexos accesibles (2019-2021)”. En su exposición, las colegas compartieron una acción llevada a cabo para garantizar los derechos de los estudiantes con discapacidad a través de tres proyectos de política académica. Estos proyectos formaron parte del Programa Nexos accesibles y se enfocaron en promover la inclusión y generar

experiencias positivas en el ámbito de la Facultad de Humanidades. Los relatos presentados destacaron las experiencias vividas y los logros alcanzados durante el periodo comprendido entre 2019 y 2021.

Por su parte, Federico Ayciriet y Pablo Migliorata, de la UNMdP y el ISFD Almafuerde, presentaron el trabajo titulado “Corporeidad aumentada como apuesta para una formación docente inclusiva. Proyecto Interdisciplinario mediado por tecnologías en clave lúdica”. Ambos relataron la experiencia lúdica y educativa llevada a cabo como profesores en el Profesorado de Educación Primaria del ISFD Almafuerde de Mar del Plata en colaboración con el Centro de Día Santa Francisca. El proyecto se basó en el uso de tecnologías y se enfocó en la corporeidad aumentada como herramienta para una formación docente inclusiva. Esta experiencia permitió un enriquecedor encuentro entre docentes en formación y personas con discapacidad, promoviendo así la inclusión y el aprendizaje mutuo. A partir de esta experiencia, las estudiantes de tercer año que participaron de la misma realizaron diferentes trabajos que aportaron a la jornada las concepciones de inclusión, las representaciones de la discapacidad, la inclusión de las TIC en propuestas educativas, el análisis de los diseños curriculares de la formación docente, la importancia del juego, la eliminación de barreras actitudinales y la recuperación de las vivencias, sentires y reflexiones que se generaron en las futuras docentes.

También desde la perspectiva del nivel superior no universitario, Marisel Manicardi, del ISFD N°19, acercó su trabajo “Configuraciones de apoyo de prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario. Proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad en escuelas provinciales marplatenses”, en el cual comparte las conclusiones de su tesis de Maestría. Por su parte, y en una contribución titulada “Derribando barreras, levantando accesos para la igualdad”, Yanina Vanesa Reynoso, Vimberg Ana y Virginia Perrone abordaron su experiencia en la Facultad de Humanidades como ayudantes en la asignatura “Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología” y como adscripta y ayudante de trabajos prácticos en el seminario “Escenarios contemporáneos: orientaciones y ámbitos de desempeño en las Ciencias de la Educación”, respectivamente. En su trabajo describen cómo han integrado la perspectiva de inclusión y discapacidad en la dimensión pedagógico-didáctica de las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el aula virtual Moodle, con el objetivo de superar barreras y crear accesos igualitarios para todos los estudiantes, promoviendo así la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa. También con asiento en la UNMdP, Laura Daniela Orellano, María Mercedes Hoffmann y Yesica Fruinque compartieron “Repensar nuestras propuestas didácticas, tecnológicas y comunicacionales ante la pluralidad de estudiantes en educación superior”, recuperando experiencias, reflexiones e interrogantes surgidos a partir de la enseñanza universitaria, en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad en la asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada a la Bibliotecología de

la carrera de Bibliotecario escolar a distancia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

“Escenarios de Inclusión universitaria que interrogan lógicas de in/exclusión sobre la discapacidad: extensión e investigación en la formación docente” es el título de la ponencia de Natalia de Marco; María Belen Escalante y Jorgelina Anabel Ferreiro, de la UNMdP. Allí se revisan, de forma sistematizada, experiencias llevadas a cabo por la cátedra Política, Organización y Gestión Educativa bajo la premisa de problematizar la inclusión de estudiantes con discapacidad como contenido formativo en los profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMdP. A continuación, quien suscribe comentó su propuesta, “Movimientos sensibles en la escuela especial hacia la vereda inclusiva”, la cual se relaciona con la tesis de Maestría y se enfoca en analizar cómo la escuela especial busca una transformación hacia la inclusión, especialmente en el caso de estudiantes con Discapacidad Múltiple. El estudio examina el marco conceptual y la propuesta educativa implementada en la escuela especial, con el objetivo de adaptarla y adecuarla a las necesidades y características de estos estudiantes. Busca de este modo identificar y comprender los movimientos y cambios sensibles que se están llevando a cabo en la escuela especial en su camino hacia la inclusión.

Mariela Senger y Maria Martha Patat, de la UNMdP, presentaron el trabajo titulado “Abordajes alternativos del cruce inclusión, discapacidad y ciencia en los complejos procesos de reforma de planes de estudios en los profesorados universitarios en ciencias”, relativo a tres experiencias de clases abiertas que permitieron abordar la discapacidad como contenido en las carreras de Profesorados en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, también en la cátedra de Política, Organización y Gestión Educativa y, además, en Teoría de la Educación. En la presentación las autoras abogaron por brindar espacios formativos a futuros profesores como primer acercamiento hacia prácticas educativas más inclusivas. Asimismo, la profesora Senger, junto con los adscriptos estudiantiles Leonel Irungaray y Marianela Monti trataron el derecho a la educación e inclusión en el nivel superior en su trabajo “La promoción de tejidos sociales para la plena inclusión de estudiantes en el nivel superior. Retos de la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria y de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en el pasaje escuela media-universidad”.

Por su parte, Emilia Garmendia Ariadna Sosa y Ana Villasanti, de la UNMdP, se preguntan acerca de las herramientas, programas y proyectos con que cuenta la Facultad de Humanidades para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad en su ponencia “Encuadres institucionales que sostienen procesos de alfabetización universitaria inclusivos”. Luego, también en compañía de Emilia Garmendia, los adscriptos Anabella Costa y Luis Lazo compartieron un análisis sobre los modos en que se representa la discapacidad en las imágenes de los libros de texto

en la Educación Primaria, en una comunicación denominada “Presencias y ausencias en la representación de la discapacidad en los textos de la educación primaria”.

A continuación, se llevó a cabo el Panel de Directores de Escuelas e Inspectoras con la participación del Director Sergio Oviedo, la Inspectoras Sandra Julien y la ex inspectora y directora Paula Gagliardi. Durante este panel se abordó el enfoque de trabajo de la modalidad de educación especial en relación a la inclusión y la articulación que se está desarrollando en el marco del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, especialmente en el nivel superior. Los panelistas discutieron y compartieron sus experiencias sobre cómo se están implementando estrategias y acciones para garantizar una educación inclusiva y cómo se está fomentando la colaboración entre los distintos niveles educativos para brindar oportunidades de calidad a los estudiantes con discapacidad.

Posteriormente se llevó a cabo la mesa de intercambio, a cargo de la Lic. Stella Maris Minieri, de la UNMdP—voz autorizada y coordinadora del Equipo del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades de la Secretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria—quien ofreció una detallada descripción de las acciones que se implementan desde el programa que promueven la diversidad, la flexibilidad y la articulación en las instituciones educativas. Durante la mesa de intercambio, se discutieron temas relacionados con la inclusión en la Educación Superior y se compartieron experiencias y buenas prácticas para promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria.

Para cerrar el evento, se llevó a cabo la conferencia central a cargo nuevamente la Dra. Cintia Schwamberger. En la exposición titulada “La educación y la discapacidad: Una mirada inclusiva e intersectorial sobre la implementación de políticas”, la Dra. compartió su pasión por la labor de investigación y su experiencia como docente en educación especial. Cada palabra e imagen seleccionada estuvo dirigida a un público diverso. Durante su presentación, Cintia realizó un minucioso análisis crítico, histórico y contextual de las políticas inclusivas, abordando el importante debate sobre si las escuelas especiales deben desaparecer o reducirse. Llegó a la conclusión de que la inclusión es un medio para lograr un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva. Su discurso estuvo lleno de reflexiones profundas y provocativas, destacando la necesidad de trabajar juntos para crear un entorno educativo inclusivo y equitativo para todas las personas con discapacidad.

Como estudiante avanzada de la carrera y docente de educación especial, celebro esta Jornada porque representa un paso significativo hacia el crecimiento y consolidación de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Además, nos brinda la oportunidad de visibilizar todo el trabajo realizado durante estos años, así como las múltiples líneas de investigación e intervención que se abren hacia un futuro más inclusivo.

Notas

¹Profesora de Educación Especial, Licenciada en educación, Maestranda en Práctica Docente (UNR), estudiante avanzada de la Lic. y Profesorado en Ciencias de la Educación (UNMdP) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE). Directora de la EE N°504 y Profesora en el ISFD N°19. deborag78@hotmail.com

Revista de Educación



RESEÑA Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Las prácticas de lectura y escritura en las clases de Historia. Un estudio interpretativo de las prácticas docentes de los Profesores de Historia de las escuelas secundarias Municipales del Partido de General Pueyrredón

María Concepción Galluzzi¹

Nombre del programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario

Directora: Dra. Sonia Bazán

Co-directora: Dra. Carola Hermida

Jurado Evaluador: Dra Claudia de Laurentis; Dra Silvia Siderac y Dr. Fernando Avendaño

Fecha de Defensa 27 de marzo de 2023

Resumen

Las prácticas de lectura y escritura en las ciencias sociales desde un enfoque social y cultural y, particularmente, en las clases de Historia de las escuelas secundarias nos sitúan en el tema de investigación de la presente tesis. Esta indagación tiene sus orígenes en trabajos desarrollados de manera conjunta con los colegas que integran el GIEDHICS y el Trabajo Profesional realizado para obtener la titulación de posgrado correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria de la FHUM, UNMdP. En el grupo de investigación hemos compartido este interés por indagar acerca de las prácticas docentes que los profesores en Historia desarrollan en sus aulas y es por ello que nos aventuramos a profundizar en este tema a partir de una investigación situada en las escuelas secundarias que integran el Sistema Educativo Municipal del Partido de General Pueyrredon. Buscamos reconocer las prácticas de lectura y escritura ficcional que las docentes que componen nuestro universo de indagación ponen en juego en sus clases de Historia, conscientes de que ello representa un pequeño recorte en la multiforme manera de recorrer este camino. Las opciones son múltiples, lo sabemos. La exploración de este territorio muestra las sendas y atajos transitados.

Palabras clave: Historia; Literatura; prácticas docentes; lectura; escritura

La presente investigación se relaciona con mi experiencia como integrante, desde el año 2011, del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS) bajo la dirección de la Dra. Sonia Bazán y codirección de la Esp. Prof. Silvia Zuppa. Esta tesis se nutre también de las investigaciones desarrolladas por el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), dirigido por el Dr. Luis Porta, a partir de los trabajos en torno a la investigación narrativa y los aportes del enfoque auto-biográfico. Dichos grupos integran el Centro de Estudios Multidisciplinarios en Educación (CIMEd) donde, como su nombre lo indica, nos abocamos al trabajo investigativo en torno a temáticas diversas pero a la vez fuertemente vinculadas a la educación, respaldadas por años de trayectoria.

Como Profesora en Letras, mis contribuciones a este espacio han estado vinculadas a la relación existente entre la Literatura y la Historia desde una perspectiva didáctica. Dicha participación me ha permitido desarrollar un trabajo sostenido en un campo interdisciplinar como el que representan ambas asignaturas escolares. En el marco de la investigación, he buscado identificar aquellas prácticas que contemplan el trabajo con textos literarios y las prácticas de lectura y escritura ficcional que se desarrollan en la clase de Historia. Este campo interdiscursivo se ha abordado desde un enfoque multidisciplinar que conjuga los aportes de la Crítica Literaria, la Historia de la lectura, la Sociología de la Cultura, la Etnografía de la Educación y las Didácticas Específicas, e instalado en una perspectiva cualitativa de carácter interpretativo con aportes del enfoque biográfico- narrativo.

Como anticipara, el foco de la investigación ha estado puesto en interpretar las prácticas docentes en relación con la lectura, en particular la literaria, y la escritura ficcional que desarrollan los docentes de Historia en sus clases. De este modo, buscamos identificar aquellas prácticas que favorecen la apropiación de la ficción literaria y la narrativa como puerta de acceso al desarrollo de un contacto sensible con el pasado a través de la lectura literaria y la escritura narrativa sobre la Historia. Con este fin, tomamos como punto de inicio la concepción de la lectura como una práctica social compleja, ya que con ella se producen apropiaciones de sentidos, se tensionan saberes acerca del mundo y se crean y recrean configuraciones identitarias o se develan resistencias frente al discurso ideológico dominante. En este campo interdiscursivo, la literatura genera gramáticas compuestas por temas recurrentes que se condensan en una “visión del mundo” y pasan a la hegemonía socio-discursiva. La disposición literaria y narrativa, nuestra tendencia a contar el mundo para conocerlo y hacérselo conocer a los otros, nos habilita un espacio para construir nuestra representación de la realidad.

Para abordar metodológicamente este objeto de estudio realizamos un recorte que comprende el universo de los docentes de Historia que se desempeñan en escuelas secundarias municipales del Partido de General Pueyrredón, e indagamos acerca de

las prácticas áulicas en las que se aborda la lectura literaria y la escritura ficcional. Es por ello que, en esta investigación, se articulan instrumentos provenientes de la investigación cualitativa, de carácter interpretativo, y se utilizan técnicas de registro etnográfico, observación participante, entrevistas en profundidad a docentes, análisis de documentos curriculares y planificaciones anuales, entre otras.

El diseño curricular vigente en la provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria propone la lectura de textos literarios como orientación didáctica en la clase de Historia. En dicho documento se promueve la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural, ya que se entiende que los sentidos de los textos son construidos en constante diálogo entre el lector, sus conocimientos, sus deseos, su contexto y el universo que el texto propone y habilita.

El anclaje en el diálogo constructivo del pensamiento social es el fundamento para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria promoviendo un abordaje que integra todos los aspectos que atañen a la vida del estudiante en su contexto. Por lo tanto, las prácticas de lectura y escritura desde el enfoque sociocultural (Chartier, 1999, 2003; Bourdieu, 2003; Rockwell, 2005; Bombini, 2012; Cuesta, 2011) constituyen una estrategia privilegiada a la hora de planificar el conocimiento disciplinar, ya que es a partir de los textos abordados en las clases que se produce el acercamiento al contenido. Aquí la intervención del docente cobra una dimensión particular, debido a que la apropiación del saber socialmente significativo es el resultado de la interacción entre los textos y los lectores, y el docente oficia de mediador entre esas lecturas y los saberes puestos en circulación.

La organización de esta tesis responde a un conjunto de categorías emergentes que marcan el punto de inicio de una travesía tan diversa como desconocida y de la que nos hemos apropiado a la vez que avanzamos en la indagación de cada una de ellas. La primera es la referida a la práctica docente y de este modo nos situamos en el espacio que nos alberga y desde donde realizamos nuestra indagación. Han sido ellas, las docentes que nos abren las puertas de sus aulas y nos invitan a habitarlas con un gesto de amorosidad, lo que allanó nuestro camino. Inmediatamente nos encontramos con la segunda categoría, la interdisciplina y, particularmente, en la escuela secundaria. Las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia constituyen nuestra tercera categoría: identificar el tipo de práctica que desarrollan las docentes con sus estudiantes y el enfoque desde el cual las llevan adelante ha sido otro aspecto a conocer. El abordaje de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires y la escuela secundaria, en el trazado de una genealogía que nos ha permitido comprender las transformaciones que nos ubican en la situación actual, nos habilitó la cuarta categoría: las prácticas docentes innovadoras. La quinta categoría, por su parte, ha surgido de la relación que las docentes establecen entre su formación inicial y las prescripciones curriculares actuales.

No podemos omitir uno de los sucesos más conmovedores que nos tocó atravesar mientras escribíamos esta investigación. De un momento a otro, un evento mundial cambió las formas sensibles de nuestras vidas. La pandemia del Covid-19 y el ASPO no solo modificaron hábitos, sino que transformaron nuestros modos de mirar(nos) y escuchar(nos). Y así pensamos los últimos capítulos. Resulta imposible decirnos por fuera de lo sucedido; hemos sido sacudidos íntimamente y las dimensiones vitales, tal como las conocíamos, no existen más. Entonces el aislamiento devino escritura y la escritura devino el texto de la tesis.

El informe de investigación se divide en cuatro partes, como cuatro grandes espacios de habitabilidad donde ingresamos y experimentamos una convivencia con cada uno de los capítulos que lo integran. La propuesta de lectura que presentamos al lector busca habilitar la posibilidad de vivenciar el trayecto realizado. La Parte I, denominada *El viaje*, presenta un único capítulo al que nombramos “Configuración de un inicio”, dado que justamente marca el punto iniciático de nuestro recorrido: la presentación del tema y las motivaciones que nos llevaron a embarcarnos en esta aventura. Y, junto con las preguntas y los objetivos de la investigación, allí se comenzaron a definir también las coordenadas del viaje, las cuales fueron diagramadas también con la ayuda de un mapa en la contratapa.

La Parte II, *De cuáles son las ideas fuerza para el explorar este territorio. Marco teórico-conceptual* nos sumerge en la escuela secundaria y particularmente en las prácticas docentes que se llevan adelante en un nivel que se encuentra fuertemente atravesado por una tradición de carácter disciplinar y cientificista. La escuela secundaria y su configuración curricular, desde una perspectiva histórica como proyecto político, nos permite ingresar a un campo que nos convoca en la actualidad: la interdisciplina. De este modo, se conforma el capítulo 2 al que denominamos “La enseñanza y la práctica docente en la escuela secundaria”. Por su parte, el capítulo 3, “Sumergirse en la espesura. La lectura y la escritura como prácticas sociales” nos presenta la complejidad de un paradigma actualmente vigente en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Es por ello que resulta necesario revisar estas prácticas en un contexto más amplio, y de este modo las analizamos en tanto política pública y proyecto educativo, y trazamos la genealogía de una tradición que aún pervive en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria. Llegamos así a revisar la última reforma curricular de la provincia que se encuentra vigente desde el año 2007 para instalarnos, al fin, en los dominios de la lectura y la escritura ficcional como espacio de invención.

Por último entonces, en el capítulo 4, “La narración como práctica dadora de sentido”, nos situamos en los dominios de la narrativa y los de la Historia (Bruner, 2003; Veyne, 1971; White, 1982; de Certeau, 1993; Guinzburg, 1999; Ricoeur, 1995, 2002) –travesías híbridas en las que se conjugan Literatura e Historia. Al igual que lo

realizado en el capítulo 3, abordamos el diseño curricular de Historia y nos enfocamos particularmente en las prácticas de lectura y escritura que allí se presentan como orientaciones didácticas. Buscamos identificar, de este modo, el diálogo existente entre la Literatura y la Historia en la escuela—o por lo menos ese es el sendero que intentamos trazar.

Así llegamos a la Parte III, *El territorio como isla. Marco metodológico para trazar sus coordenadas*. Para ello recurrimos a todas las posibilidades que nos brindó el trabajo de campo, nuestro mundo de indagación. Tomamos algunos atajos; el primero de ellos fue el biográfico-narrativo (Ramallo, 2021; Fernandez Cruz, 2020; Bolívar, 2001). El capítulo 5 nos presenta los aspectos cualitativos e interpretativos a los que recurrimos, como así también, la etnografía en educación como posibilidad de acercamiento para mirar lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas. Nuestros principales recursos han sido esos textos de los que nos valemos para ingresar a la exploración en territorio, para habilitar las voces, para reconocer y reconocernos. Representan todo el bagaje con el que contamos. La polifonía de voces se convierte en una circulación de textos.

Por su parte, el capítulo 6, “Adentrándonos en el territorio. El contexto institucional como organizador de la acción educativa-social” nos sitúa en la particularidad del Sistema Educativo Municipal (SEM) en el marco del cual los profesores de Historia, que son parte de esta investigación, se desarrollan profesionalmente. La historia del SEM, sus antecedentes y proyecciones, como así también la dimensión social de este proyecto local son descriptas para que el lector pueda comprender el impacto que en el partido de General Pueyrredón poseen estas instituciones. Es justamente este capítulo el que nos permite acercarnos a la formación inicial de los Profesores en Historia que se desempeñan en estas escuelas municipales y que son graduados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Y de este modo ingresan los relatos en primera persona de las profesoras que componen nuestro universo de indagación: Analía, Julieta y Gabriela.

La Parte IV, denominada *Cartografiar Identidades*, nos encontró atravesadas por la potencia de los relatos que estas docentes compartieron con nosotras. Relatos previos a la pandemia, cuando no podíamos anticipar lo que había de venir. Relatos en pandemia, esos que construimos en medio del contexto de aislamiento preventivo obligatorio de aquellos primeros meses del año 2020. “Hallar-nos” se denomina el capítulo 8, y es allí donde recuperamos parte de estos relatos e incorporamos nuevas miradas y descubrimientos realizados por ellas y por nosotras, que nos han permitido trazar el rumbo hacia nuevos horizontes, en el capítulo 9, al que nos vimos necesariamente arrojados a nombrar “Inconclusiones”.

Para finalizar, retomamos el registro autoetnográfico y el relato en primera persona, para presentarles nuestra bitácora de viaje y compartir con ustedes la experiencia

vital que nos sobrevino como investigadoras, como mujeres y como docentes.

El aporte de la lectura de los investigadores poscualitativos (Hernández-Hernández, 2019; Hernández-Revelles, 2019), las publicaciones producto de la pandemia y la consecuente revisión de paradigmas y enfoques y, por sobre todo, identificarnos como parte de la investigación y no como agentes externos a ella cambiaron definitivamente el rumbo trazado en los inicios de la escritura. Perduramos nosotras, allí en el entramado de senderos y atajos. Nos definimos como trabajadoras de la educación, feministas, investigadoras. Desde allí, indagamos y construimos nuevo(s) sendero(s) con la convicción de que otros buscarán recorrerlos.

Acercarnos a un campo ontológico tan rico en experiencias vitales, conocer un poco más profundamente una realidad dada, frágil, imprevisible, sostenernos en nuestros instrumentos y adoptar una instalación ética, de cuidado, implica el respeto por las relaciones pedagógicas por donde se sororan subjetividades, se vislumbran las propias vidas contadas, narradas, con una experiencia que enriquece el momento de la enseñanza, y nos permiten captar, con las herramientas etnográficas, momentos que no pertenecen al pasado ni al futuro, que son y, que al ser fugaces, se develan para la interpretación.

La escritura de esta tesis cobró una dimensión terapéutica y permitió el encuentro de dos senderos que, hasta aquí, no se habían cruzado. En mi interior todavía pervive, y hoy se corporiza en este texto, la trama interdisciplinar de mi elección profesional, no solo como docente, sino también como profesora en Letras y amante de la Historia. Y en este gesto me reconozco en los relatos de Julieta, Gabriela y Analía.

Notas

¹ Profesora en Letras (FH-UNMdP), Especialista en docencia Universitaria (FH-UNMdP), Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la (UNR); Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del CIMED de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. mgalluzzister@gmail.com

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bombini, G. (2012). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente. En *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bourdieu, P. (2003). *Ciencia de la Ciencia y Reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstancia-*

da de su enseñanza. Tesis de Doctorado, FAHCE-UNLP, Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Chartier, R. (1999). Entrevistas. En *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

de Certeau, M. (2001). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

de Certeau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana.

DGCyE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata.

DGCyE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia. La Plata.

DGCyE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria 4to año. Ciclo Superior. La Plata

DGCyE. (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura. La Plata.

DGCyE. (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Marco General de Política Curricular. La Plata.

DGCyE, (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Introducción al diseño curricular PdL/2. La Plata, Bs. As., Argentina

Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnick.

Hernandez-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*. N° 99. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795//IE.2019.i99.01>

Hernández Hernández, F. & Revelles, B. (2019). La perspectiva post cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio. Siglo XXI*, 37 (2), 21-48.

Murillo Arango, G. J. (2020). Biografía y Aprendizaje en tiempos de incertidumbre. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11-, 60-68.

Ramallo, F. (2021) La conversación íntima de la narrativa en la educación: expansión (auto) biográfica y diversidad cromática de los relatos, *Conversación con Luis Porta (junto a Adriane Ogêda Guedes y Tiago Ribeiro)*. *Educação Unisinos* 25, pp-1-12.

Ricouer, P. (2002). *Historia y narratividad*. Buenos Aires: Paidós.

Ricouer, P. (1995). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.

Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, año III*, n° 3, 12-31. Buenos Aires: El Hacedor.

Veyne, P. (1971). *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid: Fragua.

White, H. (1982). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: UAB.

Revista

de

Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO VIALBA ENTEL (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)

Eventos

Septiembre:

- **I Jornadas Disidencias Híbridas. Artes/Educaciones/Investigaciones Cuir**

Organizadorxs: Colecva Arsca Ambientes Híbridos (AH)/ Equipo de Género y Disidencias de la Escuela de Cerámica Rogelio Yrura (EGDEC)/ Centro Provincial de las Artes Teatro Auditorium (Instituto Cultural PBA)/ Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC- UNMDP)/ Chusma! Caravana arte-afectiva-bonaerense (Instituto Cultural PBA).

8 y 9 de septiembre | Mar del Plata | Teatro Auditorium

- **XVI Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales (ENCECE)**

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

14 y 15 de septiembre | Paraná | Facultad de Ciencias de la Educación UNER

Octubre:

- **I Jornada Nacional de Prácticas Sociocomunitarias. A diez años de la curricularización de la Extensión Crítica en la Facultad de Humanidades**

Organizan: Departamento de Prácticas Sociocomunitarias/ Grupo de Extensión Creando Puentes- Facultad de Humanidades -Universidad Nacional de Mar del Plata.

11 de octubre del 2023 | Mar del Plata | Galpón de ADUM

- **V Jornadas de Intercambio Territorial: Voces y gestas en la escuela secundaria que (nos) importa**

Organizan: Cátedra Teoría de la Educación (Lic. en Cs. de la Educación - FH- UNMDP)/ Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED)/Secretaría de Extensión -FH - UNMDP.

24 y 28 de octubre | Mar del Plata | Facultad de Humanidades UNMDP

Noviembre:

- **I Congreso Internacional de Investigación en Educación. IV workshop investigaciones-vidas en educación.**

14 y 15 de noviembre | La Serena, Chile

- **III Simposio de Estudios Descoloniales “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales”**

Organizan: Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)/ Departamento de Ciencias de la Educación/ Universidad Nacional de Mar del Plata.

23 y 24 de noviembre | Mar del Plata| Centro Cultural Victoria Ocampo

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de agosto de 2023.

