

Revista EFI

VOLUMEN 4, NÚMERO 7 - 2018

Dossier de Educación Secundaria, Investigación y Formación Docente. Primera parte.

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Equipo Editorial

Director de la Revista

Mgter. Prof. Santiago Lucero, Director de DGES

Coordinadora

Dra. Ana Inés Leunda, Área de Investigación, DGES

Secretario

Lic. Juan Manuel Pineda, Área de Información y Documentación, DGES

Comité Editorial

Mgter. Liliana Abrate, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Lic. Claudia Adriana Castro, Área de Investigación, DGES. Coordinadora de Curso, ISEP.

Mgter. Mariana de la Vega Viale, Área de Investigación, DGES.

Prof. Ruth Gotthelf, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Lic. Marisa Muchiut, Área de Investigación, DGES y FFyH, UNC.

Dra. Ana Inés Leunda, Área de Investigación, DGES.

Mgter. Prof. Santiago Lucero, Director de la DGES.

Lic. Marcela Pacheco, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Mgtr. Melania Clara Pereyra, Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) Paulo Freire. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza I. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Comité Académico

Dra. Elsie Rockwell, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. Rosa María Torres Hernández, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dra. Ana Angélica Albano, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Laboratório de estudos sobre arte, corpo e educação; Fundação Marcelino Botín, Santander, España. Imagination and Education Research Group/IERG-Simon Fraser University, Canadá

Dra. Gloria Edelstein, Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Lic. Inés Susana Cappellacci, Coordinadora de Evaluación de la Secretaría Académica de la UNIPE – Universidad Nacional Pedagógica. Docente en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Lic. Esp. Sandra Nicastro, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.-UBA, Argentina

PhD Luis Porter, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. Liliana Vanella, Centro de Investigaciones – CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Marcela Cena, Instituto Provincial de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Miembros Históricos

Dr. Eduardo Remedi Allione (1949-2016), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional, México.

Diseño y fotografía de tapa. Responsables del sistema OJS

Miembros del Equipo de Comunicación y TIC

Analista en computación Gabriel Cámara, Área TIC, DGES.

Analista en computación Lucas Jayo, Área Planeamiento, DGES.

Lic. Nicolás Córdova, Responsable Área de Comunicación, DGES.

Lic. Ana Eva Mocayar, Área de Comunicación, DGES.

Lic. Gastón Mondino, Área de Comunicación, DGES.

Correctora de Estilo

Lic. Lucía Robledo, DGES.



Investigar para transformar.

Presentación del Dossier *Educación secundaria, investigación y formación docente. Primera Parte*

La educación es la manera que tenemos los humanos de recibir a los nuevos en su “venir al mundo” entregándoles ese, nuestro mundo. La educación tiene que ver con el don del mundo, no de la vida sino del mundo. Tiene que ver con preparar a los nuevos “para la renovación de un mundo común”.

Jorge Larrosa

Pensar la Formación Docente en las coordenadas de la educación secundaria, nos invita a reflexionar sobre cuestiones que transversalizan el sistema formador en pos de generar instancias de trabajo colectivo, de intervenciones que pongan la idea de defender el derecho a una educación democrática e inclusiva en la mira de nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Acciones que tengan que ver, como expresa Larrosa, con preparar a los nuevos para la renovación de un mundo común.

Esta apreciación del autor nos induce a pensar en esos mundos comunes y en acercar a nuestros jóvenes la certeza de que otros mundos son posibles para ellos, y que los educadores pensamos nuestras acciones en torno a esas posibilidades concretas.

Mucho se ha publicado acerca de la necesidad de repensar en forma integral la escuela secundaria (Romero, 2009), también sobre la proliferación de experiencias parciales que proponen discutir el formato escolar del nivel, asimismo se ha mencionado la imperiosa urgencia de alojar desde la hospitalidad a las nuevas adolescencias y juventudes. Todo esto con la intención de pensar otra escuela secundaria posible. Sin embargo, estas transformaciones aún no han logrado generalizarse.

Cabe preguntarse, entonces, si esas experiencias tienen valor educativo en tanto posibilitadoras de un cambio real. Y creemos que la respuesta es sí. Todas aquellas experiencias que intenten pasar de un modelo selectivo a una escuela para todos deben ser nuestro norte, deben hacernos reflexionar y poner en práctica estrategias que no solo

sean inclusivas para los estudiantes, sino que involucren a los colectivos institucionales en su conjunto.

Hacer foco en la formación docente para este nivel nos invita a reponer en el debate educativo una cuestión central: la idea de docente como profesional crítico, cuyo compromiso implica asumir posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos. Afirmación que supone reconocer la importancia de potenciar la tarea docente en su carácter creativo y productor de un conocimiento social, democrático e inclusivo. Además, implica el desafío de inventar nuevas formas escolares pensadas situacionalmente, con la responsabilidad de alojar a todos los estudiantes que hoy llegan a la escuela secundaria, a diez años de la implementación de la obligatoriedad del nivel.

En 2009, Claudia Romero planteaba que la escuela secundaria tiene dos grandes desafíos: el de la democratización y el de la transformación. Afirmaba: “El de la democratización es el desafío de incluir la diferencia para excluir la desigualdad. La gestión escolar asume así una finalidad especialmente ética, a la que se subordinan las decisiones políticas y técnicas. El de la transformación es un desafío a la capacidad de operar dramáticamente en las profundidades (...) Transformación de la gramática escolar pero también de la gramática del cambio...”.

Aún hoy estos desafíos siguen en pie y se instalan en el sistema formador. Es necesario debatir, reflexionar sobre estas cuestiones, que deben incorporarse desde la formación inicial en el rol del futuro docente. Desnaturalizar las prácticas, desarmar fragmentos aún atomizados del entramado del nivel secundario y de la formación docente, para instituir genuinas prácticas democráticas que piensen este trayecto en sus reales condiciones de inclusión, permanencia y egreso.

Los aportes que ofrecen las ideas planteadas por los autores que presentaremos a continuación en este **Número 7, Volumen 4** de la revista *EFI –Educación, Formación e Investigación–*, implican generar espacios para pensar y repensar articulaciones entre la formación docente de futuros profesores de secundaria y la secundaria como nivel de destino. Asimismo, algunos de los temas centrales que se profundizan en estos textos son de interés para toda la comunidad educativa, cuestión que sintetizaremos a continuación. Como lectores/as del Número, hemos elegido diseñar cinco recorridos temáticos.

En primer lugar, investigaciones sobre los formatos escolares que buscan llevar adelante políticas de inclusión. Allí, los aportes de **Fabiana Anahí Giachero, Rita Paredes y María Rita Sueiro** en **“La experiencia escolar cotidiana en una escuela del Programa PIT 14-17”** visibilizan las posibilidades que brinda este Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en un contexto institucional específico. Por su parte, **Jorgelina Yapur** en su artículo **“Políticas de inclusión educativa y variaciones en el formato escolar para la educación secundaria de la provincia de Córdoba”** historiza y reflexiona sobre las transformaciones de las políticas y formatos escolares en el período 1979-2010.

El segundo núcleo temático remite a los límites y las posibilidades que las regulaciones institucionales permiten y restringen. **Yanina Maturo** investiga los sentidos de los marcos legales vinculados a la Educación Técnico Profesional, en particular la ley N° 26058/05, en relación con su implementación en una institución de modalidad técnica. El título **“El derecho a la educación técnico profesional. Efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba”** anticipa, a su vez, el foco del texto puesto en la democratización de la escuela secundaria y el derecho a la educación técnica. Y **Andrea Martino** en **“Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico”** muestra resultados de su investigación en torno al ausentismo, evidenciando tensiones entre las distintas formas que adquiere la normativa: escritura, praxis institucional y *respuesta* subjetiva.

El tercer eje remite a la Enseñanza de la Historia en el contexto de la provincia de Córdoba. Iniciamos esta trayectoria con el artículo **“La historia reciente en clave local. Aspectos teóricos, metodológicos y temáticos de su enseñanza en el nivel secundario”**, realizado por **Jacqueline Gómez, Ricardo Marlatto y Jimena Quaranta** da cuenta de un proceso investigativo sobre las maneras cómo se implementan transformaciones curriculares vinculadas a la Historia Reciente y Local en la localidad de San Francisco. A continuación, **Luciano Nicola Dapelo** aborda la noción de Historia Regional para pensar las relaciones entre los Diseños Curriculares provinciales, la publicación de **“Historia. Diseño curricular de la educación secundaria.**

Separata, ciclo básico y orientado”¹ y las prácticas que se llevan a cabo en un Instituto de Formación Docente de localidad de Laboulaye. El título de su artículo es **“Historia regional, microanálisis y microhistoria: Prácticas y posibilidades. Tensiones de los marcos prescriptivos e intersticios para su abordaje en los profesorados de Educación Secundaria en Historia (Córdoba, Argentina)”**. Y, para cerrar este núcleo temático, **Paula Gómez Veritá** en su labor **“La práctica docente del nivel secundario frente al desafío de la investigación”** relata una experiencia en torno a la investigación sobre Historia Reciente en el nivel secundario. Explicita la potencia de la práctica de pesquisa como motor para aprendizajes genuinos que, lejos de reproducir datos preconcebidos, exigen el compromiso con el saber para obtener un resultado fructífero, tal como el que se nos enseña en esta propuesta.

El cuarto núcleo temático que elegimos trazar está vinculado a las trayectorias escolares en relación con la experiencia de leer y escribir. Abren este eje **Daiana Yamila Rigo, Daniela Ivana Kowszyk, Érica Fagotti Kucharski y Marta Piretro**. En su artículo **“Construcciones del sentido en torno a leer y escribir en estudiantes de nivel secundario... ¡El contexto sí importa!”** desarrollan claves de una investigación que analizó prácticas de lectura y escritura en el paso del nivel secundario al nivel superior. A partir de la síntesis del proceso de pesquisa, proponen orientaciones para pensar mejoras. Luego, el artículo **“Lectura y escritura en el nivel secundario y superior. Trayectorias, voces y desafíos”** de **Romina Elisondo, María Laura de la Barrera, Ana Riccetti, Roxana Chesta y Marcela Siracusa** aborda hitos en el recorrido de una investigación interdisciplinar en la que estudian estrategias de lectura para la “apropiación de conocimientos en Ciencias Sociales”. Como en el caso anterior, implicó un proceso de sistematización de prácticas habituales para luego proponer alternativas de mejoramiento. Y, para cerrar este eje temático, **Mateo Green** en **“La escritura de invención en el aula del secundario. Experiencias en el Colegio Superior Presidente Roque Sáenz Peña de Cosquín”** narra estrategias de articulación entre prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Formación Docente de Lengua y Literatura y el nivel de destino (educación secundaria) en el que los futuros profesores

¹ Publicado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

realizan sus prácticas. La experiencia focaliza en las fortalezas de un proyecto de articulación promovido por el área de Lengua y Literatura de la DGES.

Finalmente, el último eje nodal está vinculado con el problema de la violencia escolar. “**Estado de la cuestión en torno a las violencias en las escuelas mexicanas**” de **Dulce María Oviedo Díaz** y **Myriam Fracchia Figueiredo** es parte de una investigación en la cual se diseña un mapa en torno a las formas que adquiere esta problemática, al tiempo que atiende distintas perspectivas teórico-metodológicas que posibilitan singulares abordajes al tema. Las autoras focalizan en el nivel de educación básica en México (inicial, primaria y secundaria hasta los quince años), siendo sus aportes invitaciones a estudiar otros contextos en los que esta problemática escolar condiciona en distintos grados y maneras los procesos de aprendizaje escolar.

Para ir concluyendo, deseamos subrayar el valor de este **Número 7, Volumen 4 de EFI** que reúne textos inéditos, evaluados a doble referato ciego y cuyos aportes invitan a sentir, pensar y accionar para potenciar los procesos educativos, en general y vinculados a la formación docente de secundaria, en particular.

Asimismo, no podemos dejar de anticipar que la convocatoria para este Dossier tuvo una interesante acogida que nos ha motivado a considerarlo como una *Primera Parte*, que se continuará con nuevas producciones en el Número de julio de 2019.

Con el deseo de la democratización del conocimiento y la apuesta a una educación para transformar o “renovar el mundo” (como sugería Jorge Larrosa), los invitamos a disfrutar de cada uno de los trabajos presentados que podrán recorrer a continuación.

Lic. Claudia Castro
Equipo Editorial revista EFI
Área de Investigación de la DGES
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Referencias

- Larrosa, J. (2018) *P de Profesor*. Bs. As: Noveduc.
- Romero, C. (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Bs. As: Noveduc.

La experiencia escolar cotidiana en una escuela del programa

PIT 14-17

Fabiana Anahí Giachero¹

Silvia María Paredes²

María Rita Sueiro³

Fecha de recepción 14-3-2018

Fecha de aceptación 23-08-2018

Resumen

El presente trabajo fue llevado a cabo en una escuela de Educación Secundaria que alberga el Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17 (PIT 14-17). Este Programa, en el marco de las Políticas de Inclusión, propone un trayecto formativo integrado y flexible que permite a cada estudiante construir su propio itinerario en virtud de su historia escolar previa. El problema de investigación planteado para abordar esta realidad se focaliza en la recuperación de las experiencias, en tanto diversas, de los jóvenes que asisten al programa de inclusión y terminalidad. Los sentidos y vivencias que narran -y los narra- como protagonistas, es sostenida desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa con aportes de la etnografía y la narrativa; esta última se aborda desde diferentes técnicas, como biografía, múltiples voces y *patchwork*. El análisis de los datos permite argumentar sobre la

¹ Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez". Contacto: fabianaang@yahoo.com.ar

² Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez"
Docente investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Argentina. Universidad Nacional de Villa María UNVM. Contacto: Contacto: silm_paredes@hotmail.com

³ Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez": Contacto: ritasueiro@yahoo.com.ar

importancia de un “otro modo de organización del formato escolar” y destacar la figura del docente como el “adulto clave” para asegurar, desde la implicancia y el compromiso con los sujetos y la tarea, la permanencia y terminalidad del Nivel Secundario.

La investigación se desarrolló a partir de un proyecto presentado por el Instituto de Educación Superior del Centro de la República -INESCER- “Dr. Ángel Diego Márquez”, que fuera aprobado y subsidiado por el Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, en el marco de la Convocatoria a Proyectos de Investigación Educativa del año 2014.

Palabras claves: inclusión, terminalidad, trayecto formativo, experiencia, narrativa

The daily school experience at a school of the PIT program 14-17

Abstract

The present work was carried out at a secondary school that implements the Inclusion and Termination Programme 14-17 (PIT 14-17). This programme, within the frame of Inclusion Policies, proposes an integrated and flexible formative process that allows each student to build a formative itinerary according to their previous school experiences. The research issue addressing this reality focuses on bringing diverse experiences back from the young people who attend the inclusion and termination programme. The senses and experiences that describe them as main characters are based on a qualitative type of methodological perspective with contributions of ethnography and narrative; the latter is approached from different techniques such as biography, multiple voices and *patchwork*. The analysis of the data allows us to support the importance of sustaining “another form of school format organization” in the conclusions, and to highlight the figure of the teacher as a “key adult”

ensuring the permanence and termination of the Secondary Level from the implication and the commitment to the subjects and the Task.

The previously mentioned research- approved and subsidized by the corresponding educational authorities-, was developed and issued as part of a project submitted by the Instituto Superior del Centro de la República “Dr. Diego Márquez” (INESCER) to the Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba when, in 2014, the latter institution launched a call for projects on educational research.

Keywords: inclusion, termination formative process, experience, narrative.

Introducción

Las políticas de inclusión remiten a una temática que ha adquirido relevancia en el plano de la investigación educativa en los últimos años, de manera creciente; estas son analizadas desde diferentes perspectivas y motivadas por el interés de evaluar su relevancia, el cumplimiento de sus propósitos, sus efectos en relación a garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación, entre otros aspectos.

El trabajo que aquí se presenta se inscribe en esas preocupaciones, y resulta del desarrollo de un Proyecto de Investigación que fuera presentado en oportunidad de la Convocatoria realizada por la Dirección General de Educación Superior en el año 2014. Esta indagación focaliza en estudiantes que participan en un programa que se caracteriza - desde su propia denominación- por buscar la Inclusión y la Terminalidad. Nos interesa reconstruir los sentidos que esos estudiantes le otorgan al Programa, las maneras cómo narran sus vivencias dentro del mismo, y los modos en que describen la tarea escolar en el cotidiano de esos jóvenes. De allí que formulamos como problemas de investigación: *¿Cuáles son las características de la experiencia escolar que construyen los jóvenes que asisten al PIT 14-17, según su relato? ¿De qué manera narran la experiencia de ser un estudiante PIT 14-17 los jóvenes protagonistas?*

El enfoque metodológico adoptado para el desarrollo del proyecto es cualitativo, ya que se orienta a comprender los significados que se construyen intersubjetivamente, poniendo el énfasis en el lenguaje y los aspectos micro de la vida social (Vasilachis de Gialdino, 1993). Los métodos cualitativos permiten acceder a los “terrenos naturales”, es decir, focalizan en el comportamiento cotidiano de los sujetos, posibilitando -de este modo- la comprensión contextual de los fenómenos estudiados (Jensen y Jankowski, 1993). El trabajo se sostiene en una perspectiva exploratoria y descriptiva, esta opción permite obtener un acercamiento más preciso al problema planteado, permitiendo realizar un diagnóstico de la realidad. (Emanuelli, y Egidos, 2002).

Dentro de estas decisiones metodológicas, optamos por inscribirnos en un enfoque narrativo, ya que resultaba pertinente para recuperar las voces y los relatos de los diferentes actores de esta experiencia. La narración permite expresar las experiencias vividas, favoreciendo el intercambio y el diálogo, en el cual la subjetividad es una construcción social y por ello la narrativa es un modo singular de construir conocimiento.

Esta perspectiva metodológica nos permite incluir diferentes estrategias, tanto de recolección de información como de análisis de esa información. Trabajamos con biografía, reconstruyendo el relato que un joven hace sobre su propia historia; trabajamos con entrevistas grupales a los coordinadores y docentes, por un lado, y a estudiantes y graduados por otro, recuperando la idea de múltiples voces que se expresan; tomamos también conversaciones informales e instancias de observación. Todas han sido re-trabajadas en el análisis, sosteniendo, como lo indica la metodología adoptada, las voces de los y las protagonistas.

Por eso recurrimos a la técnica del *patchwork*, que permite mantener “la uniformidad que asume la narrativa, facilita fijar la atención en el discurso en lugar de hacer interpretaciones sobre los sujetos individuales que las han realizado” (Biglia y Bonet Martí, 2009, p.12) “De esta manera la narrativa colectiva mantiene la autoría de cada afirmación y esto, si bien tiende a reducir la unidad del escrito, ayuda a no uniformar las respuestas de los participantes y a no homogeneizarlos en un conjunto ficticio” (p.13).

Con la utilización de estos recursos de recolección de información tensionamos la construcción analítica, sosteniendo el respeto por la palabra de los entrevistados y la

interpretación desde la preocupación investigativa. Si bien recuperamos las voces de diferentes actores en torno a la experiencia de ser alumnos PIT, optamos, para esta presentación, por priorizar las voces de destinatarios de este Programa: los estudiantes actuales y los egresados. Organizamos la sistematización y el análisis en dos apartados: a) Relato en “múltiples voces”, *patchwork*: los protagonistas de la experiencia PIT toman la palabra; b) Relato biográfico: una historia en particular.

Una referencia al programa PIT 14-17

El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 -desde ahora lo llamaremos PIT 14-17- se inscribe en el marco de una política educativa de la Provincia de Córdoba, que surge con la intención de hacer efectiva la prescripción legal (Ley de Educación Nacional) respecto a la obligatoriedad de la escuela secundaria.⁴

Se parte, para la formulación de este Programa, de reconocer que un número importante de jóvenes no terminan hoy la escuela secundaria en nuestro país, y en la provincia de Córdoba en particular. Las razones por las cuales los jóvenes no terminan la escuela secundaria son múltiples, y el fenómeno es analizado y conceptualizado desde diferentes perspectivas. En este esfuerzo por encontrar alternativas organizacionales que tengan como objetivos centrales la incorporación de jóvenes a la escuela secundaria y su graduación, podemos ubicar un conjunto de políticas y programas especiales que se vienen desarrollando en América Latina en los últimos años.

Estas políticas y programas apelan a rediseñar la propuesta organizacional de la

⁴ En el Documento Base del Programa lo señala explícitamente: “El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06, y en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones Nº 79/2009, Nº 84/2009, Nº 88/2009 y Nº 90/2009, Nº 93/2009) y del Decreto Provincial Nº125/09, asume el compromiso de garantizar el acceso a la Educación Secundaria obligatoria como un bien público y derecho personal y social. La institucionalización de dicha obligatoriedad no responde solamente a cuestiones normativas, sino fundamentalmente a preocupaciones sociales en cuanto a la situación de los jóvenes sin estudios secundarios. Algunos de ellos aún no iniciaron la escuela secundaria, pero la mayoría, habiéndola iniciado, han abandonado sus estudios de manera transitoria o definitiva”. (Documento base, 2010, p.1).

escuela común, a “desordenar”⁵ los elementos constitutivos del formato escolar moderno, y a convocar, desde propuestas pedagógico/didácticas diferentes, a quienes han tenido dificultades para transitar las trayectorias propuestas por el sistema escolar tradicional.

Los distintos componentes del programa buscan “alterar” los llamados “componentes duros del formato escolar” (Terigi y Baquero, 1996, y Baquero, Diker y Frigerio, 2007), ya que definen de manera diferente los tiempos y la presencialidad, generan otras propuestas de enseñanza, consideran los recorridos anteriores de los estudiantes para determinar su trayectoria en el programa, entre otros. De esta manera se diferencia de la propuesta (organizativa y pedagógica) de la secundaria *común*, pero otorga la misma titulación (se otorga la certificación de la escuela secundaria donde funciona el programa) con el propósito de evitar la devaluación de la certificación, proceso que suele producirse en torno a las titulaciones ofrecidas por circuitos diferentes al “común”, que terminan produciendo un efecto de discriminación que, justamente, la existencia del programa pretende evitar.

Relato en “múltiples voces”, *patchwork*: Con derecho de autor, las voces de los protagonistas de la experiencia PIT.

Avanzamos aquí tomando como referencia las entrevistas grupales, para encontrar, a partir de las múltiples voces que fluyen y confluyen, el sentido que se le atribuye al PIT. Las voces son las de aquellos que definen la esencia y razón de ser del mismo: los estudiantes.

Las voces dicen, niegan, resisten, limitan y habilitan, se hacen presentes, se escapan, pero básicamente dan cuenta de trayectorias discontinuas, la de estos estudiantes, que

⁵ Expresión que utiliza Southwell para describir algunas experiencias que produjeron modificaciones al formato escolar clásico. Señala que estas experiencias “nos hacen pensar que podemos estar frente a la presencia de cierto “desordenamiento” de aquel patrón de funcionamiento que resultó muy eficaz durante mucho tiempo; se trata de organizaciones o expresiones nuevas que dialogan y a la vez se distancian de aquel formato.” Southwell, 2011. p.73)

transitaron por espacios a veces apacibles, la más de las veces hostiles, donde el anonimato jugó su mejor juego, el de la indiferencia y la exclusión.

A partir del análisis de las entrevistas surge como constructo teórico para sostener la experiencia que allí se relata lo que Augé (2000) denominara Lugar - No lugar. Este autor señala: “Reservaremos el término “lugar antropológico” para esta construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos a los que ella les asigna un lugar, por modesto y humilde que sea (...) el lugar antropológico es, al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa” (Augé, 2000, p.57-58)

“Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico definirá un no lugar (...) la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos (...) movilizan el espacio extraterrestre a los fines de una comunicación tan extraña que a menudo no pone en contacto al individuo más que con otra imagen de sí mismo” (Augé, 2000, p.83-85)

En este sentido las voces nos dicen:

Entrevistadora: ¿Y qué tuvo el PIT que les permitió quedarse?, díganos, ¿qué marca la diferencia?

Alumnos vs.: (1) “Que nos aguantaban”. (2) “Nos portábamos mal y nunca nos echaron”. (3) “Nos tenían más paciencia. Eran más comprensivos. Tenían otro trato”. Alumnos (al unísono): “Los profesores nos acompañaban más”. (4) “Estuvimos como más “refugiados”. (5) “Porque acá no es como en la otra escuela, acá por lo menos te explican, en la otra escuela te escriben y arréglatelas vos solo no más”.

Y los egresados agregan:

Alumna (6): “Y para mí, para mí, sí, fue un orgullo haber cursado acá, tuve como tres años de abanderada y el último año fui escolta. Cuando me decían me quedaba helada. Siempre desde la primaria me hacían menos, o por que usaba lentes o por cosas personales, era la peor de todo. ¡No podía creerme eso de la abanderada!”

Podemos sostener, en el sentido planteado por Augé (2000), que los “lugares” habilitan la identificación individual y colectiva, tienen capacidad para establecer relaciones de conjunto creando sentidos que permiten la coexistencia de elementos distintos

y singulares, situándolos en una configuración donde comparten la inscripción de “ser parte de”, en un momento histórico determinado que trasciende la historia misma. Los lugares son para habitarlos, propician itinerarios (personales y grupales), sostienen y afirman la constitución subjetiva, los procesos de identificación individual y grupal, la intersubjetividad. Los “lugares” son para habitarlos, y habilitan.

El PIT, según las múltiples voces que “lo dicen”, aparece como un “lugar” común donde muchos pueden reconocerse como “formando parte de”. Lo común no necesariamente como todos iguales, o todos haciendo lo mismo, sino más bien lo común como aquello que permite tensar lo que es propio y lo que es del otro, habilitando un nosotros. Un nosotros que corre el riesgo de hacer que lo nuevo emerja en diálogo con lo que ya está, hace lugar, abre espacios.

Un “Lugar” tensiona la idea de un “No Lugar”. Augé (2000) plantea la idea de “No lugar” considerando que los “no lugares” sólo transforman a los sujetos en pasajeros, pasantes, que hacen culto a la experiencia zapping del presente perpetuo y del encuentro con sí mismo, los espacios del no lugar “no crean ni identidad, ni relación, sino soledad y similitud” (Augé, 2000, p. 107). Siguiendo las voces, la de los estudiantes del PIT, podemos observar cómo la idea de “no lugar” aparece y cobra existencia material en lo que “dicen” respecto de experiencias escolares anteriores, y de cómo éstas se ligan a prejuicios que dan cuenta de “supuestos saberes” (Frigerio, 2003, p. 22).

Alumna (1): “Que te sentís más... Porque si vos sos del barrio bajo, en la escuela te viven rebajando de cómo andás, cómo te vestís, como hablas, todo... sos requecho, por ejemplo en la Escuela (...) a muchos no los aceptan porque sos de un barrio bajo”.

Las voces de los estudiantes del PIT también se resisten a las lógicas de la estigmatización.

Alumna (3): “Una profe también... nos decía parásitos, inservibles, yo una vez me le paré... [luego la echaron] y bueno, acá estoy (risas...)...fuistes!” (risas) (1): “¡Bueno, pero tampoco para dejarte decir cualquier cosa...!!!” (3): “Pero una vez me cansó y agarré y le rebolié un banco de madera al profesor y se corrió y le pegué al pizarrón”.

Es necesario establecer algunas precisiones respecto de la idea de “lugar” vinculado al de espacio. El lugar -lugar antropológico- necesita de un espacio donde ponerse en práctica, echarse a andar, animarse a los recorridos que le son propios, los discursos que pueda habilitar, las formas del lenguaje que lo nombran, el lugar del “sentido inscripto y simbolizado” (Augé, 2000, p. 86). Las voces de los que están, sostienen:

Entrevistadora: ¿Y qué hacen en ese espacio (confesionario)⁶ que tienen con Romina, ¿tratan temas que ustedes les proponen o que ella les propone?

Alumna (1): “Vos a la Romina la llamás donde estás, y te va a aconsejar. Ellas se dan cuenta cuando vos venís así... Son muy observadoras, saben cuándo estás mal”.

Formar a otros no es solo ofrecer contenidos para ser transmitidos en torno a unos métodos específicos y recursos disponibles, es más bien generar en ese otro la necesidad de reflexionar acerca de sí, interpelado por las situaciones por las que atraviesa en su vida cotidiana. La experiencia escolar de un estudiante del PIT deviene significativa a partir del reconocimiento, en el plano individual y/o grupal, de la propia subjetividad.

Las voces de los estudiantes agregan:

Alumnos varios: (1): “Son como tía, madre, padre... (2): “Son como familiares con nosotros...” (1): “Están mucho con nosotros en todo, en todo.” Varios: “Sí, en todo, en todo!!” (1): “Una joya!”

Entrevistadora: ¿Qué es lo que hacen con ellas que está tan bueno?

Alumno (2): “Porque ella (se refiere a alguien en particular) nos contó su historia desde chica, de todo lo que ha pasado y por ahí nosotros nos sentimos identificados con lo que pasamos.” (3): “Ellas cuando eran chicas tuvieron también... una vida... así... dura como nosotros, no somos los únicos nosotros, ¿ellas que hacen? Se ponen en nuestro lugar entonces nos re-entendemos”.

Las lógicas a través de las cuáles el PIT va logrando sus objetivos se definen a partir de una posición frente a la otredad, que deviene en una práctica usual y consensuada, y que se materializa en lo que los estudiantes llaman “confesionario”. Este cobra sentido y es

⁶ Tanto adultas, adultos como jóvenes hacen mención a un espacio al que denominan “El Confesionario”. En realidad, es la oficina donde funciona la Administración del PIT 14-17, pero para unas/os y otras/os se trata de un lugar donde las preceptoras, la coordinadora y/o docentes pueden hablar en privado con quienes se han comportado inadecuadamente o con quienes manifiestan tener problemas. Este espacio funciona como un lugar privado, de diálogo, con cualidades terapéuticas, donde las y los jóvenes van en busca de alguien que les escuche y quizá, si les es posible, les brinde los consejos necesarios para solucionar sus problemas.

simbolizado como el espacio que permite un fuerte involucramiento respecto de los que allí participan, habilitando discursos, posibilidades y asegurando permanencia.

Hablar del espacio en sí, es entenderlo como un término mucho más abstracto, que se define por algunas características: algo que ha acontecido, algo que se ha dicho y algo que da cuenta de una historia. Los lugares reivindican la experiencia que allí se da, el reconocimiento de sí mismo y del otro, principio básico de subjetividad. Habilitan relatos, relatos de los itinerarios. El confesionario es una estrategia más que permite contener, contener-los, haciendo caso omiso de las biografías anticipadas que dicen que no van a poder, y define un “lugar” (de escucha, de respeto por el otro y su condición en el mundo, de “descarga”, de empoderamiento para que pueda advenir el deseo de seguir estando) dentro de ese otro “lugar”, el Programa de Inclusión y Terminalidad, no cualquiera, sino este que se va definiendo a partir del presente análisis.

No obstante, es bueno advertir que, si bien el recorte o focalización está puesto en un presente, el desafío es poder pensar e historizar las trayectorias de estos estudiantes y habilitarles un futuro, un proyecto de desarrollo personal y social.

Siguiendo en la línea de análisis planteada, las voces de las y los estudiantes de hoy dicen, refiriéndose a escuelas que transitaron antes de entrar al PIT:

Alumna (1): “La Escuela (...) también tiene cámaras!” (2): “El AJ [Escuela de la ciudad] también tiene cámaras”. (3): El Nxxx parece una cárcel, rejas por todos lados, pusieron una reja y otra y otra delante de la puerta de entrada.” (1): “Qué! ¡Pabellones son!”

La experiencia así definida sostiene un no lugar, un “espacio de tránsito”, de fotos instantáneas que reflejan el momento, la “mirada del turista” que registra lo autóctono, sin involucrarse en los sentidos y el sentido en términos históricos, negando la otredad. El extranjero perdido en un país que no conoce. Está “de paso”, es parte del anonimato.

Trayectorias discontinuas e inclusión: El trayecto que habilita la posibilidad de un proyecto

Como se pone en evidencia, las trayectorias escolares de los estudiantes del PIT se definen por la discontinuidad y las interrupciones que revelan las tensiones permanentes de los mecanismos de inclusión-exclusión. Las entradas y salidas del Sistema de Educación Obligatoria de estos estudiantes, dan cuenta de cómo la transmisión de la herencia cultural les es negada, en tanto y en cuanto la “condición de alumno” no responde a los requerimientos de un imaginario cultural legado históricamente, a sabiendas de que la población sobre la que caen las sombras de la exclusión educativa es la misma sobre la que pesan las sombras de la exclusión social.

Las voces de los egresados nos dicen:

Alumno (1): “A nosotros no nos recibieron más en el Nxxx.” (2): “Sí, tenía muchos problemas con la Directora. No iba directamente a la escuela, me hacía la chupina, hacía macanas.” (3): “Yo con los compañeros. Era todos contra todos.” (4): “Yo iba al A.J. y me echaron, porque me robé un teléfono. ¡Me vine para acá y listo!” (6): “Yo directamente vine al PIT.” (8): “También, empecé acá, luego en el Nxxx y después me mandé una cagada y volví acá”.

Pensar la inclusión-exclusión, amerita revisar los sentidos de la misma al interior del Sistema Educativo. Incluir no es sólo incorporar más alumnos, sino que también es asegurar que aprendan, permanezcan y se gradúen. Esto complejiza lo que sucede dentro de las escuelas. Para permanecer, aprender y graduarse es necesario algo más que el sostenimiento económico. Es necesario modificar los modos de actuar con estas poblaciones que tradicionalmente han estado fuera de las instituciones educativas, y el modo de organización del tiempo y del espacio. Para incluir asegurando aprendizajes, es necesario modificar el formato y las *formas* de lo que se hace en las escuelas.

Las voces de los egresados dicen:

Alumna (1): “Sí. Después resumir las historias y qué se yo, eso también. La mejor materia para mí fue, con el profesor Gerardo, la radio, nos enseñaba cosas de ética, así.” (3): “Junto a un profe de música, hicimos una música y a todos lados fuimos a hacer teatro. Bueno pero ahí, llegó la coordinadora de Córdoba de todos los PIT y quedó maravillada de lo que habíamos hecho, el esfuerzo que habíamos hecho nosotros para hacer la obra.” (1): “Y decidimos no hacer un libro, sino el libreto, no del libro, sino de lo que salía de nosotros. Inventamos una historia en el que el padre era alcohólico. Era de maltrato, y maltrataba a los hijos”.

Entrevistadora: ¿Y todo aquello que aprendieron, tiene que ver con el profe y la manera de darlo, o con la materia?

Alumna (3): “No, creo que también ayuda mucho el profe, porque al ayudarnos a nosotros nos dan ganas de estudiar y aprender.” (1): “Nos hacía todo fácil, algunas veces nos complicaba, pero nos ayudaba. Y el profe, con las profes, siempre nos decían ‘tranquilos, sean compañeros y ayuden’.” (1): “Sí, lo que tiene también el PIT, es que genera una gran confianza con los profesores”.

Otro modo de entender la inclusión sostiene que, para incluir, no es suficiente sólo con incorporar, ni con lograr que los que se incorporan a las escuelas permanezcan y se gradúen, sino que logren aprendizajes equivalentes y que obtengan unas credenciales que tengan el mismo valor social que las credenciales otorgadas por las instituciones del sistema “común”.

Los programas de Inclusión y Terminalidad, proponen una alternativa para que la educación obligatoria pueda cumplirse. Se definen como lugares donde la inclusión debe dar paso a la permanencia para asegurar la Terminalidad. Diker (2013) sostiene que muchas de estas escuelas han sido “escuelas adjetivadas” por los sectores poblacionales a las que están destinadas, produciendo la inclusión y siendo, si se quiere, exitosas en su modo de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a partir de acreditaciones diferenciadas. Incluyen por exclusión, negando el sentido de ser parte de una escuela para todos. Contrariamente, los egresados del PIT, más allá de las adjetivaciones que se pudieran plantear desde el afuera, dan cuenta de cómo el ser parte de este trayecto les habilitó la posibilidad de un proyecto para sus vidas. La escuela vivida, es la escuela de la posibilidad y, como ya señaláramos anteriormente, las certificaciones que reciben son las mismas que reciben los estudiantes de la escuela que alberga al PIT.

Las voces de los egresados dicen:

Entrevistadora: ¿Y qué están haciendo ahora?

Alumna (1): “Estoy trabajando en el centro, viste ahí, en el centro...” (2): “Sí, pero ahora con ella estamos por entrar a estudiar, nos anotamos en un curso de cocina, de pasta y salsas.” (1): “Pero mientras tanto estoy buscando trabajo, pero está re difícil. Lo importante es que terminé el secundario y estoy re orgullosa de ello, porque es importante.” (3): “Yo estoy en primer año de Trabajo Social.” (4): “Sí, trabajo los fines de semana en Royal House. [Un lugar para fiestas]. Estoy en la bacha y preparando los platos de comida.” (5): “Ahora quiero conseguirme un trabajo, para poderme parar bien y el año que viene comenzar algo que sí me gusta. Sé hacer un poco de todo, sé pintar, poner caja de luz, todo.” (6): “Estoy yendo a la UTN, haciendo un curso de mecánica.” (7): “No, yo estoy trabajando, en desarme de pluviales, limpieza, cortando el pasto. Una empresa que me agarró, de la Municipalidad”.

Pedagogía de la confianza: el lugar de la empatía.

El recorrido por las entrevistas grupales que van haciendo surgir las voces de los que ya no están - “orgullosamente los egresados”- y las voces de los que están siendo - estudiantes del PIT- permiten dar cuenta, y dar-nos cuenta de un aspecto central: los profesores, el lugar de la referencia.

Los relatos de los estudiantes nos muestran cómo los criterios de autoridad se definen por el lado de aquellos docentes que confiaron en sus posibilidades como estudiantes y como sujetos de aprendizaje. Estos aseguraron la transmisión de la herencia cultural más allá de los aprendizajes concretos en términos de saberes disciplinares. Los aprendizajes valorados y consensuados grupalmente van por el lado de lo social, del fortalecimiento de la autoestima, y de lo grupal como un ida y vuelta entre la subjetividad y la intersubjetividad.

Pensar a los jóvenes estudiantes del PIT como sujetos en desarrollo que están constituyendo su subjetividad, es pensar en los docentes como referentes adultos imprescindibles para que algo del orden del sujeto pueda producirse. La presencia de una autoridad confiable actúa como fortaleza, brinda un marco exterior estable y una escucha activa; posibilita que el sujeto pueda construir un marco emocional interno que le permita el autocontrol y la construcción de la autonomía responsable, que solo es posible cuando un sujeto se ha sentido cuidado para -después- poder cuidar a otro, tener la capacidad de preocuparse por el otro. Para que el sujeto tenga la posibilidad de dar y reparar.

Las voces de los egresados presentes:

Alumna (6): “Si teníamos problemas nos ayudaban, nos aconsejaban.” (8): “Nos enseñaron a trabajar grupalmente, trataban de calmarnos si había bronca o algo así...” (1): “Claro, yo le tendría que estar pegando a Polaco, pero no le pego.” (Risas) (1): “A ser buenos compañeros.” (6): “Sí, claro, cuando hacíamos algo mal entre todos, no nos trataban mal, no sé si me están entendiendo, o sea, todo lo resolvíamos en grupo”.

También sostienen el derecho a aprender y las ganas de enseñar:

Alumna (6): “En cambio acá vos ibas a preguntarle a una profesora, o directamente sabía que te costaba, se acercaba hasta tu lugar, y veía que al momento de entregar la hoja con el práctico no estaba para bien, ¿por qué no me preguntas?, te preguntaba, “o si necesitas una mano, agarrá, no me importa que tus compañeros se te rían, se te burlen, si no, yo para eso estoy acá, para enseñarte, y para que vos aprendas”.

Las voces de los estudiantes sostienen la necesidad de “que se les enseñe algo que valga la pena aprender en la escuela”.

Alumno (1): “Había un profesor el año pasado que era muy ortiva, de Historia me parece, era re-ortiva. Un día le pedí que me explicara y me dijo: “No, hacelo vos solo...” Y siempre fue así. En el curso no nos daba nada, se ponía a hablar de fútbol y hacía cada quilombo el profesor éste, con cualquier alumno y se retiró, se la agarraba con los más chicos, y un día se me cruzó a mí, y me agarró la Norma y yo le di un trompadón”.

Pero también los egresados dan cuenta de ciertas estigmatizaciones puestas en el otro, un otro educador, cuando sostienen:

Alumna (6): “Por la cara de mala, imagínate que nos dejaba el trabajo y se iba. No nos quería.” (1): “Era media rollinga, la local!” (7): “Usted no sabe cómo se venía pintada!” (1): “Claro, tenía ese estilo, era maestra, pero tenía el estilo rollinga, andaba todo con borcegos, todo así, re fantasioso!” (6): “Ella no nos quería a nosotros y nosotros no la queríamos a ella.” (8): “Desde un principio, vos entrabas al aula y le decías buenas tardes, profe, todo de diez, pero ella ya venía como que cargaba mala onda, como mala energía, y se la descargaba con nosotros, entonces, ¡se armaba la batalla campal!”.

Las alianzas que logran su cometido y el poder sobre el “otro”, juegan su juego:

Alumna (6): “Bueno, esa profe estaba en desacuerdo con la obra, porque no quería que nos fuéramos de sus clases, pero, o sea, hablando, eran chicos que tenían la materia prácticamente aprobada, porque se esforzaban, hacían trabajos adelantados.” (7): “Aparte, teníamos la materia al día. No era que estábamos atrasados.” (6): “Y eran 15 o 20 minutos nada más, el ensayo en el SUM y a ella todo le molestaba, entonces, una vuelta, se agarró con una o dos compañeras y creo que le ganamos nosotros la batalla, y se fue. ¡No la soportábamos más!!! Ni ella nos quería a nosotros, ni nosotros la queríamos a ella.” (1): “Adónde tiraba uno, ¡tirábamos todos juntos!!!!”.

Los alumnos, especialmente los que provienen de contextos “vulnerables”, dan cuenta de cómo son blanco de una fuerte tendencia a la “estigmatización”, que a veces no se pone en palabras, porque las palabras “pesan”, pero, ciertas actitudes atraviesan la experiencia escolar mostrando muchas veces “des-afectivación” para con el rol y la tarea de

educar. Las estigmatizaciones se sostienen en prejuicios que cubren toda posibilidad de inaugurar sentidos y asegurar que la transmisión efectivamente tenga lugar.

El lugar del reconocimiento: yo te reconozco, tú me reconoces

En este PIT, el “decálogo del buen profesor” se erige sobre la confianza, la posibilidad de instalar un lugar de empatía y valoración del otro -en tanto otro- y del nosotros, siendo parte de un lugar de reconocimiento. La autoridad permite crear, pone palabra donde parecía que nadie la tenía; Jacques Rancière (2003) afirma que la autoridad es la virtud que antecede a la ley, no alcanza con la ley escrita, hace falta tener el reconocimiento social de la autoridad para que se acate.

Entrevistadora: ¿Y qué les dirían a nuestros alumnos, que van a ser futuros profesores?, ¿Qué características tienen que tener para ser buenos profesores?

Alumno (1): “Primero que no vaya con cara de orto todo el día. Alumnas varias.: ¡¡¡Que respete a los alumnos, porque si no, no lo van a respetar!!!!” (2): “No sé ahora, pero nosotros en el grupo anterior, por donde tiraba uno, tiraban todos juntos.” (6): “Ganarse el alumno.” (7): “Apoyarlo, entenderlo.” (1): “Nosotros, la mayoría, trabajábamos y nos dejaban entrar más tarde.” (3): “Que tenga paciencia. Que nos dé tiempo para aprender.” (6): “Naaa! pero si el profesor viene al PIT, tiene que estar dispuesto a aguantar todo, porque venimos a la noche, porque hemos tenido problemas, por algo o no, o si no, iríamos a la tarde. (de promociones anteriores cuando el PIT funcionaba de noche).” (9): “Sí, será para todas las escuelas, no únicamente en el PIT, que tendrían que rendir esas condiciones, porque muchas veces vos entras a la escuela con problemas y salís con más problemas.” (7): “Hay algunos profesores que, directamente, cuando yo estaba en el N... que entraban al curso, tomaban lista, firmaban el libro, y nada más, muchos iban a trabajar y le importaban tres bledos si vos aprendías o no, si te quedabas es porque el burro eras vos, eso es lo que tiene de diferente acá”.

Ante la crisis de autoridad que anuncia que no hay autoridad, que no hay padres, maestros, figuras referenciales, es oportuno decir que hay demasiada autoridad desperdigada por doquier disputándose el poder por la interpelación del cachorro humano... “Cuando las autoridades son muchas, tienden a cancelarse entre sí, y la única autoridad efectiva es la de quien debe elegir entre ellas (...) Las autoridades ya no mandan. Mandan otros” (Bauman, citado en Antelo, 2009, p. 10).

A partir de lo anterior, es importante preguntar: ¿cuáles serían las consecuencias de un mundo sin autoridad y con muchas individualidades sin conexión? Seguramente estaríamos frente a un mundo donde nadie podría albergar, contener, cuidar a nadie. Porque, en algún punto, cuidar es depender y hacernos dependientes para que nos cuiden.

Un mundo sin cuidado o un mundo en el que esta nueva autoridad ya no expresa ningún cuidado de los otros (Sennett, 1983). Un mundo en el que los objetos nos eximen o simulan eximirnos de la dificultad que todo encuentro con los otros supone. (...) Un mundo en el que unos no advierten el estado de los otros. (Citado en Antelo, 2009, p.3)

Hablar de educación exige que el sujeto aprenda, y los encargados de este proceso son responsables de que ello acontezca. Instrucción y educación no son homologables. El acto educativo exige responsabilidad y confianza en que ese “otro” al que está destinado nuestro trabajo, algo hará con lo que le transmitimos.

La figura del educador se nos aparece como el adulto imprescindible y necesario para que algo del orden simbólico subjetivante advenga como lo diferente; coincidimos con Korinfeld (2005) cuando señala: “que abre un paréntesis, un impasse, para que aquello aparentemente evidente pueda ser de otros modos -y en algunas ocasiones pueda ser- (...) el adulto, aun con las imprecisiones que hoy pueda tener este término, es clave” (p.102).

El relato biográfico: La historia de Ricardo

Aprendí un montón en el programa, sí, un montón de cosas, desde la comunicación, a Matemática y Lengua. Yo Matemática cuando iba al coso [se refiere al colegio anterior] me la llevé los dos años seguidos, y acá no me la llevé nunca. Es diferente acá, cómo te presentan los temas los profesores, lo entendés más rápido, tienen más comprensión con los alumnos. ¡Hice todo el PIT sin llevarme una materia y eso que las más difíciles para mí es Química!! aunque ... no es que sea difícil, si nos ponemos a pensar, todas las materias son complicadas, porque todas te enseñan, o sea, nadie nació sabiendo, pero está en uno si uno le gusta o no le gusta. Si te gusta le pones más onda y si no, no.

Aunque que te guste depende mucho de quién esté adelante dando las clases. Depende del profe, eso depende mucho también de cómo te lo explica, hasta también en el terciario hay un profesor que no me gusta la materia, pero también me da otra materia, pero me gusta más la segunda y no la primera, es la misma persona, la materia también y no te queda nada. Pero influye mucho el profe, o sea, no deja de gustar si no te gusta el profe, sino que te la complicas a pesar de no darte cuenta, uno cuando es joven no se da cuenta, que no se la

complicas al profesor, sino que te complicas a vos mismo. Yo tengo 19 años ahora, pero la rebeldía de uno, es tratar de complicársela más, mucho más al profesor en la clase. (...)

Un profesor del PIT tiene que ser buena onda, no esa cara de ogro que tienen con los alumnos, y ser lo más sencillo, y lo fundamental es saber expresarse, no es lo mismo tener un profesor que te explique los temas con tranquilidad, que uno que viene a la clase y te escribe, te vive escribiendo y te borra cuando terminas. Hay un montón de esos. Y que dictan y te van dictando y si te quedaste, deja el espacio y seguí escribiendo, después te fijás en el resto, a mí me pasaba en el secundario eso. (Fragmento de una entrevista a Ricardo. Un relato biográfico).

Ricardo nos ofrece con su relato, algunas claves para pensar la experiencia de los estudiantes del PIT, y nos permite hacer algunas reflexiones pedagógicas para pensar la formación de profesores y el sentido de la escuela.

El PIT le brindó una alternativa en la que confluyeron varias cuestiones que vuelven a esa experiencia muy interesante. Por un lado, ofrece unas condiciones para que el aprendizaje sea posible, rediseña unas coordenadas institucionales que hacen de la oportunidad su razón de ser como política, y procura mantener el valor social de la credencial que otorga.

No podemos decir si la propuesta del PIT logra todos esos propósitos, pero sí podemos afirmar que a Ricardo el PIT le permitió dar ese salto que necesitaba para reconocerse como un sujeto que puede aprender, y reconocer que el camino de la formación (Secundaria y Superior) también está abierto para él.

El relato de Ricardo nos permite trabajar dos afirmaciones: Una es: *La escuela son los profesores*⁷, y la otra: *Contra todo pronóstico, un revés a los destinos prefijados*.

La escuela son los profesores sintetiza las razones que Ricardo expone para dar cuenta de su recorrido exitoso por el PIT y las dificultades que tuvo en “la otra” escuela; que te guste la materia depende de quién te la da, afirma. Parece que Ricardo coincide con Pennac cuando, reconociendo su historia de fracaso, puede -a partir de la intervención de unos profesores- encontrar-se, reconocer en él sus valores, sus potencialidades y, de esta manera, como dice Pennac, pudo “ser salvado”.

Para Ricardo, estos docentes volvieron la Química algo posible de ser entendido; pusieron el Teatro y la Literatura como objetos posibles de ser aprendidos por él y por sus

⁷ Esta expresión la tomamos de la lectura de *Mal de Escuela* de Daniel Pennac.

compañeros, pusieron esas “cosas difíciles” a disposición de *estos* estudiantes, pusieron a su disposición saberes que entrelazaron con una apuesta a sus posibilidades, a sus capacidades.

Todas las materias son difíciles, expresa Ricardo, nadie nació ya sabiéndolas pero, aprenderlas, depende de cómo te la enseñen, de cómo te presenten los temas, de cómo te va gustando esa materia. Hay algunos profesores que están atentos a esos procesos que cada alumno/a va haciendo, hay quienes están dispuestos a explicar una y otra vez, y eso hace la diferencia para quien está tratando de aprender.

Dice Pennac en *Mal de escuela*: “No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año, pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto; existía escolarmente para alguien, como un individuo que tenía una línea que seguir y que la podía aguantar duraderamente.” (Pennac, 2008, p. 82-83).

Pennac dedica su libro a “a los salvadores de alumnos”, a esos docentes que apuestan ahí donde otros dicen que no vale la pena, aun con aquellos jóvenes de los que nadie ya espera nada, allí persevera, insiste, se arriesga una vez más. Sabemos, como también dice Pennac ya profesor, que a veces esa apuesta sale bien, como en su propia historia y en la historia de Ricardo, a veces no, y otras muchas veces no sabemos. Pero es tarea de los docentes poner Matemáticas donde no se puede aprender Matemáticas, poner Literatura donde no se lee, trabajar contenidos con esa insistencia y esa perseverancia propia del oficio de enseñante.

¿Qué podemos aprender de las historias de escuelas como las que nos cuentan Ricardo y Pennac? Podemos aprender cuáles son algunas características de estos profesores; según Maite Larrauri (analizando a Pennac) esas cualidades son tres: atención, inocencia y amor.

Atención, dirá Ricardo, cuando el profe es capaz de explicarte más veces, cuando no te sorprende con la prueba sino que hay trabajos que se pueden rehacer, cuando lo nombra, cuando se acerca a él. “La atención de un profesor es su presencia, su capacidad de estar en clase bien visible, de tener presentes a cada uno de los alumnos, de distinguirlos uno por uno para darles existencia, de estar allí y no en otra parte”. (Larrauri, 2010)

Pennac inventa una expresión para ese presente en el que está centrada la atención del buen profesor: se trata del “presente de encarnación”. Lo que distingue a unos alumnos de otros es su velocidad de encarnación, o sea, de llegar a ser lo que son, de devenir lo que pueden llegar a ser. Un buen alumno, un alumno exquisito, es aquel que logra el desarrollo que le permite comprender, que por tanto se encarna, se realiza. Son muy pocos esos alumnos *perlas* que desean aprender antes mismo de entrar en clase. A todos los demás hay que darles tiempo, hay que convertir las clases en el acontecimiento presente en el que puede tener lugar su encarnación (Larrauri, 2010).

Con respecto a la palabra *inocencia*, señala Larrauri que la adopta en el sentido de aquello que no es nocivo; expresa que un buen profesor es feliz enseñando su materia, y es tan amante de lo que enseña que no puede concebir que alguien quede fuera, ajeno. Está apasionado con ese saber y está convencido de que todos tienen que poseerlo. “Posee una *pasión comunicativa*, se alegra de los progresos de todos sus alumnos, no se impacienta con la lentitud de algunos, no considera jamás los fracasos como un insulto personal y se muestra tan exigente y riguroso como él mismo lo es respecto de lo que enseña.” (Larrauri, 2010).

Y la tercera cualidad es el amor. No se trata de querer a todos, así porque sí. Sino de sentir que esos son *sus* alumnos, que debe construir y sostener una relación que es especial. Ese posesivo “mis” alumnos no indica que reemplazará a los padres, o que será una relación romántica, o que vivirá para ellos fuera de sus clases, no... nada de eso. Se trata de tenerlos en consideración, prestarles atención en la clase. Dice Larrauri (2010) “Su amor no tiene que ver con la simpatía o la antipatía, sino con el hecho simple de que él está ahí para tirar hacia arriba de los que se hundan, para lograr que cada cual encuentre su puesto en la orquesta”. Creemos que para ser profesor, tanto de PIT como de cualquier escuela, es relevante considerar estas virtudes, no como especiales sino como propias del oficio.

Releemos el relato de Ricardo y acordaremos con Pennac cuando dice:

Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. (...) Literalmente, nos respcaron. Les debemos la vida. (Pennac, 2008, p. 11)

Aprender que somos capaces de aprender quizás sea el mayor mérito de la experiencia que el PIT le ofreció a Ricardo, y que le permitió aventurarse -como tantos jóvenes sin adjetivar- a la continuidad de estudios en el nivel superior.

Contra todo pronóstico, Ricardo sigue estudiando; contra todo pronóstico, Ricardo resistió, se apropió de la ocasión que otros le ofrecieron, y le dio un revés a los destinos prefijados, aquellos que anunciarían su imposibilidad, aquellos que pondrían en primer lugar los obstáculos que devienen de sus condiciones de vida y de trabajo, o que aludirían a su escaso *background* cultural, hasta, incluso, argumentando cuestiones de inteligencia.

La posibilidad de romper con esta biografía anticipada, de salirse de ese aprisionamiento en ciertas representaciones que lo atan a algunas (im)posibilidades, nos permite traer a la reflexión una idea sustantiva: la idea de igualdad como punto de partida de la acción pedagógica (de Jacques Rancière).

Graciela Frigerio trabaja este concepto de J. Rancière, señalando que la igualdad no es una cuestión a construir, no es un punto de llegada, sino que es un punto de partida. Esta concepción de igualdad, no como horizonte sino como condición propia de lo humano, implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado en el territorio de lo común, para ser parte, para formar parte, para tener su parte. (Frigerio, 2008).

Todas las inteligencias son iguales (o todas las inteligencias son diferentes), pero nunca pueden ser sede de desigualdades; es tarea de las y los docentes producir el despliegue de esas potencialidades y, de esta manera, romper los destinos prefijados por la condición social.

Poder romper con las profecías que auguran que no es posible, esas que le señalaron a Ricardo su imposibilidad, supone convicción y acción. En el PIT parece que -para Ricardo- se generaron ciertas condiciones institucionales, ciertos vínculos, algunas intervenciones que le permitieron operar esa ruptura.

Para salirse de las categorías socialmente asignadas, para mostrarse y demostrar que otras alternativas eran posibles, fue necesaria la construcción de esa confianza, de esa

constatación del poder de la inteligencia de cada uno (que nos enseña Frigerio siguiendo a Rancière), de un vínculo pedagógico que permitiera ese despliegue de sus potencialidades.

Ricardo pudo reconocerse como un sujeto que aprende, construir confianza en sí y en quienes se ofrecieron a la tarea de enseñar, en quienes estuvieron presentes para evitar que se hundiera una y otra vez y, de ese modo, pudo (y pudieron) interrumpir lo naturalizado y habilitar a que las cosas puedan y sean de otra manera.

A modo de cierre

Cerramos el texto manteniendo la polifonía de voces, suspendemos el análisis sosteniendo las preguntas que nos fuimos formulando a lo largo del recorrido, cerramos estas páginas dejando abierta la escucha a la palabra de los protagonistas.

Pudimos reconstruir, desde los diferentes decires, los modos en que se vivencia la experiencia de ser un estudiante PIT, vivencia que es siempre única y singular, pero posibilitada por unas condiciones políticas, institucionales y vinculares.

El PIT se constituye en un *lugar*, en el sentido que habilita la experiencia de “ser parte de”, dispone un espacio social para el reconocimiento de lo individual y, desde allí, permite el despliegue de posibilidades; despliegue que, siendo siempre individual, situado y complejo, encontró su oportunidad.

Para que esto ocurra se *desordenan* los elementos del “núcleo duro” del formato escolar moderno, se inventan espacios inexistentes -El Confesionario-, se traducen los sentidos de las políticas públicas a las reales condiciones de vida y de trabajo de todos los actores institucionales.

Este Programa, según el decir de sus estudiantes, requiere docentes que estén dispuestos, que confíen en sus posibilidades de aprender, que sean capaces de zambullirse en búsqueda de los que, lejos de ser los alumnos *perlas*, requieren otros tiempos y otras ayudas y, sobre todo, que hagan propio el principio que expresa Rancière respecto a que todas las inteligencias son iguales.

Nos señalan nuestros entrevistados una y otra vez, que el motor fundamental de la experiencia escolar -tanto en el programa PIT 14-17 como en la “otra” escuela que los expulsó- son los docentes, lo que hacen y dejan de hacer, su indiferencia o su atención, que otorga al otro un estatuto que lo posiciona en el lugar de aprendiz. Los sentidos de una política pública -como este Programa- se materializan, se hacen acto en la cotidianeidad del aula y de la escuela.

Nos interesa, con este trabajo, aportar a la discusión, no sólo sobre los programas de inclusión como PIT 14-17 sino sobre la escuela; construir información que aporte a la reflexión sobre las necesidades de revisar la escuela, sin adjetivos, sin circuitos diferenciados. Discutir sobre las transformaciones necesarias para posibilitar la educación de todos, transformaciones que involucran a las políticas públicas, a los proyectos institucionales y al hacer de cada docente.

Sumamos, en definitiva, reflexiones pedagógicas que, partiendo de esas voces individuales, situadas, de esas experiencias particulares, nos ayudan a pensar sobre el sentido de la escuela y los imprescindibles esfuerzos políticos que es necesario desplegar para garantizar -cada vez un poco más- el derecho a la educación de todos los chicos y las chicas de nuestro país.

Referencias

- Antelo, E. (2009). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía: primera parte*. Recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/Variaciones%20sobre%20autoridad%20y%20pedagog%C3%ADa.pdf>
- Auge, M. (2000). *Los no lugares Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: Dossier *Apuntes pedagógicos. Apuntes 2*. Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del Estante.

- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (enero, 2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. En: FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG, 10(1) 1-25.
Recuperado de <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewFile/1225/2666>
- Diker, G. (2013). [Programa *Ser con derechos*]. (2013, febrero, 11). Paradojas y retos de la inclusión en el ámbito escolar. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://vimeo.com/59399885>.
- Emanuelli, P. y Egidos, D. (coord.). (2002). *Metodología de la investigación aplicada*. Escuelas de Ciencias de la Información [Apuntes de cátedra]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Frigerio, G. (2008). *Las inteligencias son iguales*. Recuperado de: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3338&debut_5ultimasOEI=20.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial. *Educ. Soc., Campinas, 24*, (82), 267-274. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Jensen, K.B y Jankowski, N. (1993). *Metodologías Cualitativas de Investigación en Comunicación de Masas*. Barcelona: Bosch.
- Korinfeld, D. (2005). *Sexualidad, salud y derechos*. Ensayos y Experiencias Nº 57. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrauri, M. (Abril, 2010). La escuela es los profesores. *Revista Digital Frontera D*. Abril de 2010. Recuperado de <http://www.fronterad.com/?q=escuela-es-profesores..>
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Terigi, F. (2010, febrero 23). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Gobierno de la Provincia de la Pampa, Santa Rosa. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación.*

Buenos Aires: CEAL.

Políticas de inclusión educativa y variaciones en el formato escolar para la educación secundaria en la Provincia de Córdoba

Jorgelina Yapur¹

Fecha de aceptación 27-8-2018

Fecha de recepción 12-10-2018

Resumen

El presente artículo se constituye en parte del trabajo final de tesis titulado-“Nuevos formatos escolares e inclusión educativa: un estudio sobre el Programa de Inclusión / Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)”, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. En la producción, y como parte constitutiva del proceso de análisis, se exploran algunas variaciones en el formato escolar de la escuela secundaria en su devenir histórico, las que se tornaron imprescindibles para el abordaje del recorte empírico seleccionado en la investigación de referencia, el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT). En este escrito se presenta un breve racconto histórico, que nos posibilitará recorrer diferentes iniciativas políticas desarrolladas en la provincia de Córdoba, orientadas a promover experiencias de escolarización que trastocan algunos aspectos del formato escolar tradicional de la escuela secundaria. Este recorrido se extenderá desde el año 1979 con la implementación del Proyecto 13² en nuestra jurisdicción, hasta las últimas modificaciones en la escuela secundaria en el año 2010.

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en Institutos de Formación Docente. Tutora del Programa Nacional de Formación Permanente. Contacto: jorgelinayapur@gmail.com.

² Profesorado de tiempo completo o régimen de profesores designados por cargo docente.

De igual modo, nos permitirá establecer algunos interrogantes y reflexiones en torno a los desafíos que supone la constitución de una escuela común, democrática e inclusiva. El común denominador que alienta la formulación de estas iniciativas es la preocupación por garantizar la retención y permanencia de los jóvenes y adolescentes en la escuela secundaria, mediante la puesta en juego de diversas estrategias, tales como la renovación en la organización de las prácticas de la enseñanza, la creación de nuevos roles orientados a la realización de un seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, la reestructuración curricular, entre otras. Las políticas que se abordarán - Proyecto 13: Profesorado de Tiempo Completo (1979), Reforma Educativa de Córdoba (1985), Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba (1995), Proyecto Escuela para Jóvenes (2001), Programa Escuela Centro de Cambio (2005), Transformación de la escuela secundaria: Nuevos diseños curriculares (2010), y Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria (2010)- realizan innovaciones en algunos aspectos del formato escolar y proponen estrategias de intervención tendientes a suscitar la inclusión educativa. Este escrito, centrado en la sistematización de las innovaciones en el formato escolar de la educación secundaria en los últimos 30 años, se orienta por algunos interrogantes que irán atravesando el texto con la intencionalidad de revisar y re significar el itinerario hasta aquí transitado: ¿Qué regularidades, marchas y contramarchas podemos apreciar en este recorrido? ¿Cuáles son las perspectivas en términos de innovaciones en el formato escolar que se vislumbran de cara al futuro?

Palabras clave: políticas educativas, educación secundaria, formato escolar, inclusión educativa

Politics of educational inclusion and variations in the school format for secondary education in the province of Córdoba

Abstract

This article is part of the final thesis titled "New School Formats and Educational Inclusion: a study on the Inclusion / Completion Program of Secondary Education and Job Training for Young People between 14 and 17 years old (PIT)", in the frame of the Doctorate in Educational Science from National University of Cordoba. In this production and, as a constituent part of the analysis process, some of the variations in the school format of the secondary school in its historical evolution are explored; variations which became essential for the approach of the empirical cut selected in the reference research; the Politic of Educational Inclusion PIT. In the following article, a brief story about political initiatives carried out in Córdoba Province will be described. These initiatives were designed to foster innovative school experiences that challenge traditional secondary school formats. This historical track starts in 1979 together with the completion of Project 13 in our district and goes to the latest secondary school changes in 2010. This chronological track will enable us to reflect upon and set some questions about the challenges we are meant to face when building up a universal, democratic and inclusive school. What motivates the planning of these initiatives is the concern to guarantee young students their right to stay, and remain at secondary school by means of different strategies such as: the renewal and variations in the organization of our current teaching practices, the creation of new positions to guarantee the monitoring of our student's educational path, the reorganization of the curriculum design, among others. The policies that will be tackled: Project 13: Full Time Teacher Training (1979), Cordoba Educational Reform (1985), Cordoba Quality Transformation (1995), Youth School Project (2001), "Centre for the Change" School programme (2005); Secondary School Transformation: New curriculum design (2010), Secondary School Inclusion and Completion Programme (2010) focus on school format innovations which introduce strategies that are thought to favor educational inclusion. This article, focused on systematic innovations in school format during the last 30 years in Secondary school level, is guided by some questions that will be tackled throughout the text with the aim of reviewing and assessing once again the course of action so far: Which consistencies, progress and counter-progress can we identify along

the history? Which are the projections that can be made in terms of inclusion policies and school format innovations that can be glimpsed in the near future?

Keywords: educational politics, secondary education, school format, educational inclusion

Introducción

A lo largo de la historia educativa de nuestro país, la educación secundaria se ha estructurado como un trayecto originariamente destinado a la formación de las clases sociales privilegiadas para la continuación de estudios superiores; manifestación de ello fue la formación de tipo humanista y enciclopedista brindada por los Colegios Nacionales, creados a mediados del siglo XIX.³ Hacia mediados del siglo XX, este nivel comienza a diversificar sus funciones mediante la constitución de circuitos educativos orientados a la formación técnico-profesional, a través de la conformación y expansión de Escuelas Técnicas. La institucionalización de estos nuevos trayectos formativos propició la inclusión escolar de nuevos sectores sociales, que hasta entonces no tenían acceso a estudios pos primarios. Sin embargo, y a pesar de la ampliación de derechos educativos que signó a este período, la diversificación de trayectos educativos fue generando una progresiva segmentación del nivel secundario de enseñanza. Esto se pone en evidencia en la conformación de circuitos educativos diferenciados, que, a pesar de sus contrastes en cuanto al tipo de formación impartida y población destinataria, mantuvieron como denominador común una rígida organización escolar, generando la exclusión de los sectores sociales más vulnerables a través de variados mecanismos de selección, entre ellos: la fragmentación y atomización en la organización del contenido escolar, el sistema disciplinario, el régimen de cursado, promoción y evaluación, etc. Al respecto, Tiramonti sostiene: “Tanto el formato de la escuela media, como la definición de contenidos y los supuestos culturales en que ella

³ En estas instituciones “...la intención de formar cuadros para la administración pública, funcionarios a nivel local y nacional, marca el carácter elitista originario del nivel medio” (Arroyo y Poliak, 2010).

se asienta, han estado orientados a cumplir con una función de selección de una parte minoritaria de la población” (2008, p. 21 - 22).

En los últimos años, se han sancionado en la Argentina dos leyes tendientes a la ampliación del derecho educativo promoviendo el ingreso, la permanencia y el egreso de todas/os a la enseñanza secundaria. La Ley Federal de Educación del año 1993 establece la obligatoriedad de los primeros tramos de la escolaridad secundaria, mientras que la Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad del nivel. Es así como en un contexto de progresiva ampliación de los derechos educativos, el fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema de índole individual, siendo la manifestación de un sistema escolar que desestima los procesos de exclusión sobre los que es necesario intervenir políticamente, a los fines de ampliar oportunidades y promover la construcción de una escuela más inclusiva. Consideramos que la efectiva inclusión en un sistema educativo de calidad de todos los sectores sociales, plantea la necesidad y el desafío de romper con el mandato selectivo sobre el que se estructura la escuela secundaria, por un mandato inclusivo sostenido en discursos, acciones y prácticas orientadas a promover y garantizar la construcción de una escuela más justa. Frente a las grandes dificultades que presentan las reformas organizacionales y pedagógicas del formato de la escolaridad común, o regular, en última década, desde los ámbitos de gobierno se vienen diseñando propuestas educativas orientadas a la invención de nuevos trayectos formativos, instalados en los bordes de la escuela secundaria común, los que plantean modificaciones a la “gramática escolar”⁴ a través de la transmutación de los modos de organización del espacio, la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción, la organización del trabajo docente, etc. Estos trayectos alternativos y paralelos a la escuela común, se configuran en nuevas tendencias para promover la inclusión, generando, paradójicamente, un proceso que para ser inclusivo

⁴ Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas, entre las que pueden señalarse la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

se sostiene en una exclusión previa, la de una escuela que no logra reconocer, aceptar, valorar la alteridad.

Principales experiencias e innovaciones en el formato de la escuela secundaria en la provincia de Córdoba (1970 al 2010)

A continuación, se presenta un breve racconto histórico, el que nos posibilitará recorrer diferentes iniciativas políticas desarrolladas en la provincia de Córdoba, orientadas a promover experiencias de escolarización que ponen en cuestionamiento o trastocan algunos aspectos del formato escolar tradicional de la escuela secundaria. Este recorrido, nos permitirán establecer algunos interrogantes y reflexiones en torno a los desafíos que supone la constitución de una escuela democrática e inclusiva.

El común denominador que alienta la formulación de estas iniciativas es la preocupación por garantizar la retención y permanencia de los jóvenes y adolescentes en la escuela secundaria mediante la puesta en juego de diversas estrategias, tales como: la renovación en la organización de las prácticas de la enseñanza, la creación de nuevos roles orientados a la realización de un seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, la reestructuración curricular, entre otras.

Al respecto, Tiramonti (2015), haciendo alusión a las reformas e innovaciones puestas en práctica en la escuela secundaria a nivel nacional, sostiene que, desde los 70, se sucedieron una serie de reformas destinadas a intervenir las escuelas con el propósito de introducir distintas modificaciones inspiradas en las tendencias de la época. Estos cambios no tuvieron permanencia y, a lo largo de los años, la escuela secundaria argentina estuvo permanentemente presionada para cambiar en favor de la instalación de un plan que es modificado -o abandonado- durante el proceso de aplicación. En tal sentido, las políticas que se mencionan, realizan un cuestionamiento a algunos aspectos del formato organizacional del nivel y proponen estrategias de intervención tendientes a suscitar una mayor inclusión educativa. A continuación, se expone un esquema con los principales ejes de cambio de las reformas e innovaciones, los que serán desarrollados con posterioridad.

Esquema demostrativo de las reformas e innovaciones en la escuela secundaria en Córdoba (1979-2010)

| | Proyecto 13 | Reforma Educativa de Córdoba (REC) | Transformación Cualitativa de Córdoba (TCC) | Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ) | Programa Escuela Centro de Cambio (PECC) | Transformación Educativa |
|--|---|--|---|--|---|---|
| Inicio de la iniciativa | 1979 | 1985 | 1995 | 2001 | 2005 | 2010 |
| Conclusión de la iniciativa | 1995 | 1995 | 2010 | 2010 | 2010 | continúa |
| Gobierno provincial | De facto: Adolfo Sigwald | Radical: Eduardo Angeloz | Radical: Ramón Mestre | Justicialista: José Manuel de la Sota | Justicialista: José Manuel de la Sota | Justicialista: Juan Schiaretti |
| Nivel o Ciclo en el que se implementa | Educación Secundaria tradicional (5 años) | Ciclo Básico (3 años) | Ciclo Básico Unificado (3 años) Ciclo de Especialización (3 años) | Ciclo Básico Unificado | Primer año de la escuela secundaria | Educación Secundaria: Ciclo Básico y Ciclo Orientado |
| Innovaciones curriculares | Constitución de áreas: Ciencias, Humanidades y expresión. | Constitución de áreas: Ciencias Sociales, Naturales y Educación Matemática, Tecnología y Gestión Administrativa, Comunicación. Talleres integrados. Evaluación: continua, integral y flexible. | Constitución de áreas: Ciencias Sociales, Naturales y Educación Artística | Constitución de áreas: Ciencias Sociales, Naturales. | Constitución de espacios areales: Ciencias Naturales, Sociales y Educación Artística. | Espacios disciplinares. Incorporación de formatos pedagógicos (asignatura, ateneo, taller, proyectos, seminario, etc.) como opciones de organización de la enseñanza. |
| Régimen Laboral | Contratación de docentes por cargo | No especifica | Contratación por hora cátedra | Contratación por hora cátedra aunque se asignan horas institucionales para trabajo | Contratación por hora cátedra. | Contratación por hora cátedra |

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|--|---------------------------------------|---|---|--|
| | | | | en equipo areal. | | |
| Nuevos cargos docentes | Asesor Pedagógico Auxiliar Docente Coordinador de curso | | | Coordinadores de área. Coordinador de CAJ | | Coordinador de curso y tutor |
| Nuevos espacios | | | | Creación de CAJ (Centro de Actividades Juveniles) | | |
| Foco de la innovación | Seguimiento de trayectorias escolares | Constitución de un currículum interdisciplinar | Reorganización del sistema educativo. | Retención escolar, fomento del sentido de pertenencia institucional | Retención escolar mediante reducción de espacios curriculares | Seguimiento de trayectorias escolares. |

Nuevas modalidades de organización de la enseñanza: El Proyecto 13

La primera experiencia de innovación del formato escolar tradicional desarrollado en la provincia de Córdoba fue el Proyecto Nacional conocido como Proyecto 13, Profesorado de tiempo completo o Régimen de profesores designados por cargo docente. Esta iniciativa fue diseñada en el gobierno de facto y ha sido implementada en las instituciones educativas durante más de 20 años. Comenzó a ponerse en práctica en forma experimental en los años 70 en 31 instituciones educativas nacionales.⁵ En el año 1979 la experiencia se puso en marcha en cuatro escuelas nacionales de la provincia de Córdoba, y en 1981 este número se elevó a 10.⁶ El Proyecto 13 formó parte de una serie de cambios que pretendían ponerse en marcha bajo el paraguas de una propuesta de Reforma Educativa

⁵ Las jurisdicciones que pusieron en práctica este proyecto en una primera etapa son las siguientes: Buenos Aires (15 instituciones); Capital Federal (6); Tucumán (3); Catamarca (1); Corrientes (1); Santa Fe (1); Santiago del Estero (1); Misiones (1); Jujuy (1) y La Rioja (1).

⁶ Resulta curioso y necesario observar que este proyecto de innovación, que cuestiona fuertemente la estructura selectiva y excluyente de la escuela secundaria con un contenido altamente democratizador, haya sido gestado y desarrollado en el marco de gobiernos dictatoriales fuertemente represivos.

El principal eje de innovación lo constituye la reestructuración del régimen laboral de los profesores, con la intencionalidad de provocar un mayor sentido de pertenencia institucional y favorecer el desarrollo de tareas y actividades que trascienden el dictado de las clases regulares, destinadas a promover un mayor seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

El Proyecto se encontró a cargo de la Administración Nacional de Educación Media y Superior, el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). Propuso la transformación del sistema de designación de profesores por horas-cátedra por el régimen de profesores por cargo, y aspiró a mejorar las condiciones de trabajo de los profesores con miras a la constitución de un nuevo tipo de organización escolar. La designación de los profesores por cargo (tiempo completo -de 36 hs. semanales, o parcial, de 30 a 12 hs. semanales-) se orientó a promover el desarrollo de actividades pedagógicas extraclase,⁷ que amplíen la tarea de enseñanza regular mediante el desarrollo de actividades relacionadas con la planificación de clases, organización de actividades educativas, asesoramiento a padres, acompañamiento a alumnos con problemas intelectuales o de conducta, propuestas de seguimiento de los procesos de aprendizaje mediante una educación más personalizada, actividades de nivelación, etc. Al respecto, en los documentos oficiales se sostiene que “tanto el régimen laboral de los docentes como la organización escolar deben ser tales que creen las condiciones ampliamente favorables a la relación profesor-director-alumnos-padres y apunta a que esta relación humano-pedagógica tan fundamental funcione en la medida de las necesidades de un proceso educativo moderno y eficaz” (Guibert y Romero, 1988 p. 1).

Además del cambio en el régimen laboral, la propuesta creó nuevos roles institucionales orientados a promover un mayor acompañamiento a los docentes en el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes. Una de estas figuras es la del Asesor Pedagógico. En los documentos oficiales se sostiene que “[las funciones de asesor] son de apoyo a la experiencia por medio de orientaciones y asesoramiento

⁷ Las tareas extraclase comprenden entre el 25 y el 30 % del total de las obligaciones horarias de cada profesor, destinándose entre 10 y 4 hs. cátedra a tales funciones según la carga horaria de los profesores en la institución.

pedagógico a los conductores del ensayo a nivel escolar y al cuadro de profesores del respectivo establecimiento” (Guibert y Romero, 1988 p. 5).

Otro de los roles propuestos por este programa es el de Profesor Consejero o Tutor de Curso, quien tiene como funciones estimular, encauzar y guiar a los alumnos en sus actividades, realizando un seguimiento personalizado de su trayectoria escolar. Asimismo, el Proyecto promueve la reestructuración de las funciones realizadas por el preceptor, adjudicándole a éste tareas pedagógicas y cambiando su denominación por la de Auxiliar Docente. En los documentos oficiales se sostiene que deberá “colaborar en tareas docentes, especialmente en la aplicación del régimen de convivencia de alumnos, y en los demás servicios de la organización escolar” (Ministerio de Educación y Justicia, 1985 p. 15).

Inés Aguerro realizó una investigación sobre este proyecto, que fue publicada en 1985. En la misma sostiene que “El Régimen de Profesores designados por Cargo Docente surgió para dar respuesta, desde la perspectiva de la transformación de la organización escolar, a la necesidad de adecuar las obsoletas estructuras del nivel medio...” (Ministerio de Educación y Justicia, 1985 p. 2). Este estudio pone de manifiesto algunos de los impactos/efectos de la experiencia sobre los aprendizajes de los alumnos; entre ellos, se menciona un incremento de la cantidad de horas de instrucción recibida, relacionado con el tiempo extraclase asignado al profesor; la atención individualizada de los estudiantes; la calidad diferencial del vínculo docente-alumno y alumno-institución (como resultado de la participación de los alumnos en el régimen de convivencia y disciplina escolar); la revalorización de la función docente, que no sólo se aboca a tareas de dictado de clases sino también al acompañamiento al alumnado y participación en proyectos institucionales, etc. Asimismo, la investigación revela que, aunque las escuelas en las que se implementó la propuesta no presentaron una disminución del porcentaje de alumnos repitentes, la gran mayoría de los docentes y de las instituciones sostiene que los impactos sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje han sido positivos, mejorando la calidad de la educación impartida.

Este Proyecto se concibe como una experiencia formativa precursora en lo que respecta a la puesta en marcha de transformaciones en la organización de las prácticas

escolares, tanto las que conciernen al régimen laboral docente como a algunos aspectos del régimen académico, siendo la primera experiencia pedagógica en la que se manifiesta la necesidad de realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes a través de un acompañamiento individualizado de sus trayectorias. El Proyecto 13 dejó de implementarse en la provincia de Córdoba en los años 90, a raíz de la implementación de la “Transformación Cualitativa de la Provincia de Córdoba”, retornando a una organización tradicionalista de la enseñanza, como la relacionada con las tareas asignadas a los diferentes agentes institucionales.

La apertura de la democracia y el énfasis en el cambio curricular: Hacia enfoques interdisciplinarios en la organización de la enseñanza.

En el año 1985, en el marco de la apertura de la democracia, y bajo la gobernación del Dr. Eduardo Angeloz, la provincia de Córdoba inició un proceso de cambio del sistema educativo denominado Reforma Educacional de Córdoba (REC)⁸. En lo que concierne al nivel secundario, en 1987 y bajo la gobernación del radical Dr. Eduardo Angeloz, se aprobó el Anteproyecto Lineamientos Curriculares para el Ciclo Básico Común, que propone innovaciones en la organización de los contenidos en los primeros tres años de la educación secundaria (Ciclo Básico), mediante la constitución de espacios areales, dispuestos de la siguiente manera: Área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Educación Cívica); Área de Ciencias Naturales y Educación Matemática (Ciencias Biológicas, Física, Química y Educación Matemática); Área de Tecnología y Gestión Administrativa (Educación Tecnológica, Gestión Administrativa), y Área de Comunicación (Lengua y Literatura, Educación Musical, Educación Plástica, Educación Física, Lengua Extranjera y Comunicación Social).

⁸ Juan Pablo Abratte (2003), quien ha realizado un análisis pormenorizado de este proceso, sostiene que durante el período 1983 – 1995, la reforma es caracterizada por el discurso oficial como un intento de instituir un nuevo sistema educativo en la provincia tendiente a la democratización de la educación. En este período, y como forma de legitimación de los cambios que se venían produciendo, se sancionó en 1991, la Ley General de Educación Nº 8113, la que será modificada en 1995 por la Ley 8525.

Esta propuesta de reforma intentó contrarrestar la atomización curricular característica de la organización de la enseñanza tradicional sostenida en enfoques enciclopedistas, ya que posibilitó un trabajo pedagógico basado en enfoques interdisciplinarios o integradores, para los cuales se tornaba imprescindible el trabajo colaborativo de los profesores a cargo de los diferentes espacios curriculares.

La configuración areal, se señala, facilita la articulación entre disciplinas afines, mientras que se prevé un espacio de Taller Integrado en el que las diferentes áreas aporten a la resolución de un tema o tópico común. La propuesta se orientó a la constitución de un currículum flexible, regionalizable e interdisciplinar. En esta experiencia formativa también se propuso un cambio en las formas de evaluación de los aprendizajes escolares; al respecto se sostiene que “Al ser la evaluación parte integrante de la propuesta curricular, ésta debe ser: continua, integral y flexible” (Anteproyecto Lineamientos Curriculares. Ciclo Básico Común. Nivel Medio, 1990, p. 27). La evaluación continua supone la integración de los procesos de aprendizaje y sus resultados; en ella se proponen tres instancias: una evaluación de tipo diagnóstica de los puntos de partida, una evaluación de proceso, en la que se realiza una valoración de los cambios vividos por el alumno en su aprendizaje, y en tanto insumo para la redefinición de la enseñanza, y una evaluación de producto, como comprobación de los resultados de aprendizaje y como acreditación para la promoción del estudiante vía una calificación. La evaluación integral supone la puesta en práctica de una evaluación interdisciplinaria, considerando la integración de contenidos escolares que esta experiencia promueve. Por último, la evaluación flexible supone la consideración de las diferencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Esta concepción renovada de las modalidades que asume la evaluación de los aprendizajes, expresa el despliegue de acciones pedagógico-didácticas tendientes al seguimiento del recorrido escolar de los estudiantes. La experiencia comenzó a ponerse en práctica en 1988 en tres escuelas de la provincia de Córdoba, en calidad de escuelas experimentales.⁹ En el año 1990, considerando sus resultados positivos, se

⁹ Las tres escuelas que participaron de la puesta en práctica de la iniciativa son: El Instituto Provincial de Educación Agropecuaria Nº 7 de Santa Catalina Holmberg; Escuela de Comercio Dr. José Ramón

propone su generalización en el sistema educativo provincial. Sin embargo, la iniciativa queda trunca debido a la reorganización en la disposición de horas cátedra de los docentes y los costos que ésta demanda. Este intento de reforma, se constituyó en el primer antecedente de una propuesta de innovación de la escuela secundaria en tanto iniciativa jurisdiccional, orientada a contrarrestar la fragmentación y atomización del contenido escolar mediante transformaciones en la estructura curricular.

Con posterioridad, en el año 1995 y bajo la gobernación del radical Dr. Ramón Mestre, se formularon los diseños curriculares para el Ciclo Básico Unificado (primeros tramos de la escolaridad secundaria), en el marco de la denominada: Transformación Cualitativa de la Provincia Córdoba (Ley 8525/95), la que nuevamente puso el acento en innovaciones de tipo curricular para los primeros años de la escuela secundaria. Si bien la propuesta plantea una estructura curricular de tipo mixto, integrada por disciplinas (Lengua, Matemática, Educación Tecnológica, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana) y áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística), el dictado de las horas cátedra y la distribución de los espacios curriculares se presenta bajo un formato estrictamente disciplinar. En esta instancia, la innovación suscitada en torno a la configuración de espacios de articulación, queda rezagada y/o limitada a una intención desde la prescripción. Cabe señalar que la transformación educativa realizada en Córdoba tuvo como objetivo adecuar el sistema educativo provincial a los preceptos de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993. En oposición a los lineamientos de la política nacional, la provincia de Córdoba implementó una organización de la enseñanza divergente a la propuesta de la Nación, en la que el nivel secundario quedará estructurado en una organización por ciclos, a saber: Ciclo Básico Unificado (CBU) de tres años de duración, y Ciclo de Especialización (CE) de tres años de duración. Al respecto, Alicia Carranza y equipo de investigación (1999) realizaron un estudio de tipo exploratorio sobre el proceso de transformación de los años 96 y 97, en donde analizan los procesos de reforma en dos escuelas de nivel secundario; entre las conclusiones

Ibañez de la Capital y el Instituto Provincial de Educación Técnica Nº 30 Gustavo Riemann de Villa Rumipal.

mencionan: falta de información y difusión; ausencia de acuerdos con actores locales, tales como docentes, sindicatos; decisiones unidireccionales y tecnocráticas; achicamiento de áreas ministeriales; interpretaciones equívocas por parte de la sociedad en torno a las certificaciones (conclusión de estudios de nivel primario, educación obligatoria); falta de asesoramiento técnico y administrativo en la selección de docentes a cargo del primer año de la escuela secundaria; ausencia de capacitación docente; vacío en torno a los nuevos contenidos, y falta de producción editorial, todo lo cual generó una gran movilización denominada “La pueblada”, en oposición a las medidas educativas tomadas por el gobierno.¹⁰

Tal como se mencionó, uno de los mayores impactos que ha tenido el proceso de reforma del sistema educativo cordobés ha sido la secundarización del séptimo grado de la escuela primaria, que supuso la implementación del Ciclo Básico Unificado, y, a raíz de esta decisión política, los índices repitencia y sobreedad en los primeros años de la escuela secundaria¹¹ se tornaron motivo de preocupación y de intervención política, mediante una serie de programas y proyectos provinciales por lo general destinados a la retención y a la prevención del fracaso escolar.

La inauguración de la lógica de programas y proyectos de innovación focalizados: la inclusión en la agenda política

¹⁰ La movilización denominada “La pueblada” tuvo lugar el 23 de agosto del 1996. Carranza sostiene que “tuvo amplia convocatoria y reunió a 40.000 cordobeses en la calle, reclamando respuestas y repudiando las medidas. Luego de esta manifestación de oposición masiva, la respuesta del Ministerio fue retornar a la situación previa al conflicto: todos los centros educativos de nivel medio ofrecerían ambos ciclos (CBU y CE) y se dejaría en suspenso el cierre de los Institutos de Educación Superior no Universitarios” (Carranza y otros, 1999, p. 34).

¹¹ Según información estadística del Gobierno de la provincia de Córdoba durante el año 1998, dos años después de la implementación del CBU en la provincia, el porcentaje de repitentes en el primer año de estudios era de 11,9%, en segundo 14,5 y en tercero 14,4. En el año 1999 se visualizó un incremento del porcentaje de repitentes en el primer año de estudios el que ascendió a un 12,5 %, mientras que el porcentaje de repitentes en segundo y tercer año tiende a disminuir a un 13,3 y un 11.0 respectivamente. En el año 2000 esta tendencia continúa incrementándose en el primer año de estudios a un 12,8 el porcentaje de alumnos repitentes, y en segundo y tercero, el mismo continúa en disminución llegando a un 12,8% en segundo y a un 9,0% en tercero. Esto demuestra que el primer año de estudios es el más preocupante en términos de inclusión educativa. (Fuente: Dirección de Estadísticas Sociodemográficas. Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba).

Con posterioridad a la reforma establecida por la Ley 8525/95, Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba, el gobierno provincial comenzó a intervenir en las instituciones educativas mediante la elaboración de programas y proyectos focalizados en algunas de las problemáticas que afectan al nivel secundario de enseñanza, tales como la repetición, el abandono, la ausencia de espacios recreativos y de participación para los jóvenes, cambios en la estructura curricular y organizacional.

Entre estas iniciativas se encuentra el Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ), programa de origen nacional diseñado en el año 2001 y readecuado por la provincia para su implementación en la región, desarrollado en 33 escuelas, y el Programa Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad, iniciativa puesta en marcha en 2005 en las instituciones de nivel secundario.

Estas dos iniciativas, puestas en marcha por el gobierno del justicialista de José Manuel de la Sota, representaron ensayos importantes para cambiar parte de la estructura curricular disciplinar mediante la integración de asignaturas en áreas, promoviendo la constitución de equipos de profesores para el trabajo interdisciplinario, así como innovaciones en aspectos organizacionales, tales como la reconfiguración de algunos roles tradicionales como el del preceptor, propuestas de articulación entre niveles, constitución de nuevos espacios que promueven los intereses de los estudiantes, entre otras. El Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ) plantea modificaciones en la estructura curricular del Ciclo Básico Unificado, tales como la reducción de espacios curriculares vía la conformación de espacios areales - Ciencias Sociales y Ciencias Naturales- con base en la concentración de las cargas horarias de los profesores, disposición de horas institucionales para la elaboración de propuestas de enseñanza articuladas, estrategias de apoyo a los aprendizajes en alumnos en riesgo escolar, incorporación de nuevos roles pedagógicos, como el Coordinador de área, y la creación del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) como espacio extraescolar, en el que se proponen actividades culturales y recreativas de interés para el alumnado.

El Programa Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad (PECC) establece cambios organizacionales y curriculares focalizados en el primer año de la escuela secundaria. La implementación se inició en el año 2005 en 327 escuelas de la provincia como proyecto piloto. En el año 2006 la propuesta es generalizada a todas las instituciones educativas. El PECC plantea cuatro ejes de intervención, tanto en aspectos curriculares como organizacionales: 1) Reconfiguración del rol de los preceptores. 2) Articulación entre el nivel primario y secundario. 3) Períodos de ambientación 4) Adecuaciones curriculares, mediante la constitución de espacios areales (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística). El eje de innovación que más impacto tuvo en las instituciones radicó en el cambio curricular, ya que, en la mayoría de los casos, y a los fines de lograr la configuración del espacio areal, sin poner en riesgo los puestos laborales de los docentes, se trabajó bajo el formato organizacional de cátedra compartida, lo que significó que dos o más docentes, según fuera el caso, compartieran el dictado del espacio curricular. La preocupación que guía esta experiencia es la necesidad de garantizar una mayor inclusión educativa en el primer año de la escuela secundaria, el que se visualiza como crítico en términos de retención.

En términos de resultado, la propuesta ha generado una disminución de los índices de repitencia en el primer año de estudio. Sin embargo, el fracaso escolar comienza a verse incrementado en el segundo año, es decir, el programa impacta positivamente en el cumplimiento de su objetivo prioritario, pero no es suficiente para promover una real inclusión de los estudiantes en la escuela secundaria.

Al respecto, los datos estadísticos extraídos de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la provincia exponen un progresivo incremento de los índices de repitencia en el segundo año de estudio, luego de la puesta en marcha de este Programa, porcentaje que en períodos anteriores mostraba una leve disminución. En el año 2006, el porcentaje de repitentes en el primer año era de un 15,2 %, mientras que en el segundo año asciende a un 16,5 %, siendo éste el más problemático en términos de alumnos repitentes. Para el año 2007, el primer año de estudios presenta un 15,5% de repitencia, mientras que el segundo asciende a un 17,7%.

¿Hacia políticas de corte universalista? La focalización en los márgenes del sistema escolar

En el año 2010 se formularon nuevos diseños curriculares para la escuela secundaria, los que tienen como objetivo generar la unificación del sistema educativo provincial y de las propuestas pedagógicas existentes en diferentes instituciones. Es así como se inició una nueva modalidad de hacer política, en contraposición a la diversificación en las propuestas educativas que se generaron a partir de la implementación de programas y proyectos focalizados en determinados problemas, tipos de institución, años de la escolaridad secundaria (Ciclo Básico, primer año), etc., planteándose una política pública de corte universalista, abarcando a la totalidad del nivel. Esta nueva estrategia de intervención se encuentra orientada a garantizar una mayor unificación del sistema educativo provincial mediante la implementación de una propuesta formativa común. Los cambios que establecen los nuevos diseños curriculares para el actualmente denominado Ciclo Básico (CB) de la educación secundaria, incorporan modificaciones con relación a la estructuración curricular desarrollada en el Ciclo Básico Unificado (CBU) en los 90, y con las experiencias que representaron el PEPJ y La Escuela Centro de Cambio. Entre ellas, podemos apreciar la desaparición de las áreas que, siendo nombradas en la caja curricular, se definen por el desarrollo de una de las disciplinas que la componen en cada año, y la tendencia hacia una mayor concentración de la carga horaria en algunos espacios curriculares, con la intención de reducir la cantidad de materias que cursan los alumnos en cada año de estudio.¹²

Otra innovación radica en la elección de asignaturas del área de educación artística por parte de la institución y de los alumnos, posibilidad que imprime una mayor flexibilidad curricular. En tal sentido, la institución podrá elegir en el primero y

¹² La tendencia hacia la concentración de las cargas horarias en algunas asignaturas en determinados años de estudio -sobre todo de las asignaturas Geografía, Historia, Física, Química y Biología-, con la finalidad de promover la reducción de espacios curriculares anuales, es una estrategia puesta en marcha en el año 2001 en la provincia de Córdoba a través de la implementación del Proyecto Escuela para Jóvenes (PEPJ). Consultar Trabajo Final tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación "La escuela secundaria en Córdoba: Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación: Proyecto Escuela para Jóvenes" (López y Yapur, 2007).

el segundo año, dos lenguajes a trabajar en el área de educación artística. Entre las elecciones posibles se encuentran: teatro, música, artes visuales, plástica, danza. Ya para el tercer año, la institución deberá ofrecer tres lenguajes artísticos y es el alumno quién elegirá uno de ellos según sus intereses.

Otra de las modificaciones en relación a la organización de las prácticas de la enseñanza, es la incorporación de nuevos formatos curriculares para el trabajo en torno al contenido escolar, orientados a ampliar las modalidades de transmisión y presentación de los contenidos escolares. La elección de formatos quedará a criterio de los docentes según el contenido o tema a trabajar, se proponen los siguientes: materia, taller, seminario, proyecto, laboratorio, ateneo, trabajo de campo, módulo.

Asimismo, se establecen variaciones mínimas, aunque con fuertes repercusiones en las comunidades educativas, en las condiciones de promoción para el alumnado: la propuesta posibilita que los estudiantes que adeuden hasta tres asignaturas se matriculen en el curso siguiente, asumiendo el compromiso de recurrar una de las mismas en contraturno, o mediante el apoyo de un tutor.

También se realiza la incorporación de nuevos roles institucionales abocados al seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos. Se incorpora la figura del “coordinador de curso”, quien a partir de un trabajo colectivo con el equipo directivo y los docentes, asumirá funciones de coordinación y de articulación de cursos, acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes y relación con las familias. Otra figura es la del tutor, quien realiza tareas vinculadas al trabajo psicopedagógico, deteniéndose en las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse. Podemos decir que estos roles recuperan la impronta que ha tenido la implementación del Proyecto 13 que, como se ha mencionado, creó la figura de consejero/tutor de curso y la de auxiliar docente, con funciones similares a las que se adjudican a los nuevos roles creados en este contexto.

En esta última propuesta de cambio se van relativizando las estrategias de innovación y/o reforma del currículum escolar, y se comienza a promover la creación de nuevas figuras institucionales abocadas a realizar un mayor seguimiento de los

estudiantes, recuperando iniciativas y experiencias escolares desarrolladas con éxito en períodos anteriores.

Pese a las ventajas de las políticas de corte universalista, y a los argumentos de algunos funcionarios entrevistados en torno a su necesidad frente a la dispersión de las propuestas pedagógicas en la escuela secundaria regular, según datos estadísticos el porcentaje de deserción en el nivel secundario en el año 2009 es de 6,4 %, lo que equivale a 18.995 jóvenes en edad escolar. Igualmente, el porcentaje de repitencia durante este mismo año también se manifiesta preocupante. El porcentaje de repitentes en el primer año es de 13,3 %, en segundo asciende a un 17,1%, siendo el año que mayores problemas de retención manifiesta; en tercero el porcentaje disminuye a un 12,8 %, en cuarto a un 11,4 %, y disminuye en quinto año hasta un 4,8%, para llegar a un 0,5 % en el último año de la escuela secundaria.

En las últimas décadas, desde los ámbitos de gobierno se vienen diseñando propuestas educativas orientadas a la invención de nuevos trayectos formativos, instalados en los bordes de la escuela secundaria común, los que plantean modificaciones a la gramática escolar a través de la transformación de los modos de organización del espacio, la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción, la organización del trabajo docente, etc. En lo que concierne a la provincia de Córdoba, en el año 2010 comenzó a implementarse el Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) con la finalidad de promover la culminación de los estudios de nivel secundario por parte de los alumnos que han abandonado, o que no han iniciado sus estudios secundarios. El PIT se desarrolla en 79 instituciones educativas que enfrentan problemáticas vinculadas a altos índices de abandono y repitencia escolar en este grupo etario. La dirección del Programa se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el/la director/a del establecimiento y el/la coordinador/a pedagógico del PIT (responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa).

El trayecto formativo propuesto por el PIT se encuentra organizado en un plan de estudios de cuatro años de duración, definido como “una propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años...”

(Documento Base PIT, 2010). El Programa Inclusión/Terminalidad, presenta un formato escolar alternativo, tanto en sus aspectos curriculares como organizacionales. Entre las innovaciones en el formato escolar que éste plantea se encuentran: 1) El reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias. 2) Modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado. 3) Sistema de promoción por espacio curricular y sistema de correlatividades para las asignaturas afines y las correspondientes a la formación complementaria. 4) Contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases y a tutorías escolares. 5) Ingreso al Programa por cohortes de un máximo de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento más individualizado.¹³

Como se ha podido apreciar a lo largo de este recorrido, los intentos de modificación del formato escolar y de las culturas institucionales con el objetivo de lograr una mejor calidad de la educación, promover la inclusión educativa y el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, no es una novedad de este tiempo. La mayoría de las innovaciones y reformas organizacionales y curriculares propuestas para la escuela secundaria regular se han ido diluyendo frente a la fuerza de las formas tradicionales de estructuración de las prácticas de la enseñanza, promoviendo cambios que han tenido poco impacto en la transformación de las funciones selectivas y excluyentes del nivel.

Muchas de las iniciativas desplegadas en la actualidad, en los márgenes o bordes del sistema escolar, para propiciar la reincorporación o reingreso de los jóvenes a la escuela, recuperan algunas de las estrategias de intervención política desarrolladas con antelación, las que han tenido poco impacto en las prácticas de los diferentes agentes ante las formas tradicionales de organización de la enseñanza. Sin dudas, el PIT, en tanto política focalizada, nos posibilita ensayar nuevas formas de escolarización estructuradas bajo un mandato inclusivo que promueve el desarrollo de

¹³ Este Programa comenzó a implementarse en 29 instituciones educativas de la provincia de Córdoba, en el mes de agosto de 2010, siendo actualmente 79 las escuelas que se encuentran implementando el PIT.

nuevas culturas institucionales y alienta a la transformación de las prácticas de la enseñanza y las relaciones pedagógicas.

Referencias

- Abratte, J. P. (2003). *La política educativa en la provincia de Córdoba (1983-1998). Democracia, legitimación y discurso educativo*. Córdoba: Editorial Universitas.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010). El trabajo de enseñar en la escuela media. Perspectiva histórica y discusiones actuales. En *Clase 6, Seminario Virtual: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana*. FLACSO-Argentina.
- Carranza, A. y otros. (1999). Descentralización, autonomía y participación. *Páginas 1*, (1) Córdoba: Narvaja Editor.
- Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba. (s.f). *Porcentaje de repitentes según año de estudio. Nivel medio común. Años 1998 – 2015*. Córdoba: Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba
- Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba. (s.f). *Porcentaje de alumnos desertores del nivel primario común y medio común. Porcentaje de alumnos desertores del último año del nivel medio común. Años 1998 – 2009*. Córdoba: Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba.
- Guibert, M. y Romero, L. (1988). *Proyecto 13. Profesorado de tiempo completo*. Serie Demandas de Información Educativa N 9. Centro de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación, Centro Nacional de Información, Documentación y tecnología Educativa. Buenos Aires: El Ministerio.

- López, V. y Yapur, J. (2007). *La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (El Proyecto Escuela para Jóvenes)*. (Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Ministerio de Educación y Justicia. (1985). *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13*. Córdoba: Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (1990). *Anteproyecto Lineamientos Curriculares. Ciclo Básico Común. Nivel Medio*. Córdoba: Dirección de investigaciones e innovaciones educativas.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2006): *Nivel Medio. Hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio*. Córdoba: Ministerio.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Documento Base (2010). *Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Córdoba: Ministerio.
- Tiramonti, G. et. al. (2008, Nov.). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: Las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*. 15 (30), 57-69 pp.
- Tiramonti, G. (2009). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En *Revista Propuesta Educativa: Escuela secundaria en el siglo XXI: un recorrido por algunas de sus reformas de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea*. Edición Nº 44, FLACSO Argentina.
- Tiramonti G., y Suasnábar, C. (2000). La reforma educativa nacional en busca de una interpretación. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. 7, (15).
- Tyack, D., y Cuban L. (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.

Yapur, J. (2012). *Políticas orientadas al cambio curricular y organizacional de la escuela secundaria en la provincia de Córdoba. Análisis del Programa Escuela Centro de Cambio: Hacia una nueva identidad (2005 – 2010)* (Tesis de Maestría). Maestría Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

El derecho a la educación técnico profesional.

Efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba

Yanina Maturo¹

Fecha de recepción 25-6-2018

Fecha de aceptación 11-10-18

Resumen

En este artículo se aborda el análisis de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05 como uno de los instrumentos legales que formalizan el derecho a la educación secundaria obligatoria en Argentina, y los efectos que de su aplicación resultan para el ejercicio pleno del derecho a educarse de los alumnos de la modalidad técnico-profesional. Se presentan resultados de un trabajo de campo realizado en una escuela técnica de la ciudad de Córdoba (Argentina), en el marco de una investigación en curso de tipo cualitativa, en el contexto de una investigación doctoral. El artículo recupera los desarrollos teóricos de Stephen Ball sobre el Ciclo de las Políticas (*Policy Cycle Approach*), focalizando el análisis en el contexto de la práctica, que es donde las políticas son puestas en acto (*enacted*). El análisis se complementa con la introducción de la expresión “dinámica de la exclusión incluyente” desarrollada por Pablo Gentili, que nos permite un abordaje multidimensional de los factores que operan en la aplicación de la Ley de Educación Técnico Profesional. Como hipótesis de trabajo se sostiene que la Ley N° 26058/05 estuvo caracterizada por importantes transformaciones

¹ El escrito responde a los resultados parciales de una investigación en curso: Proyecto de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación (UNC), radicada en el Instituto de Humanidades (CONICET-UNC) con Beca Interna de Posgrado CONICET. El artículo recupera y amplía presentaciones realizadas en eventos científicos.

a nivel de la legislación, y menores avances en términos de acciones concretas que garanticen su efectivización. Como resultado, se pudo evidenciar que el origen socio-económico de los alumnos más la ausencia de una transformación genuina de la propuesta formativa de la escuela técnica, han confluído en el desarrollo de dinámicas de exclusión educativa de la población bajo estudio.

Palabras clave: derecho a la educación, educación, técnico profesional, ley de educación técnico profesional, dinámicas de exclusión, currículum.

The right to professional technical education.

The effects of the inclusive exclusion dynamic in a technical school of Córdoba.

Abstract

This article analyzes the Technical and Professional Education Law 26058/05 as a legal instrument that formalizes the right to compulsory secondary education and the effects that results on the full exercise of the right to educate students in the technical and professional orientation. The results of a fieldwork carried out in a technical school in the city of Córdoba (Argentina) are recovered in the framework of an ongoing research (to get a PhD) of a qualitative nature. The theoretical developments of Stephen Ball are recovered on the Policy Cycle (Policy Cycle Approach), focusing the analysis in the context of the practice that is where the policies are enacted. The analysis is complemented with the introduction of the term "inclusive exclusion dynamics" developed by Pablo Gentili, which allows us a multidimensional approach to the factors that operate in the application of the Professional Technical Education Law. As a working hypothesis, it is argued that Law No. 26058/05 was characterized by significant changes at the level of the legislation and minor advances in terms of

concrete actions to guarantee their effectiveness. As result it was possible to demonstrate that the socio-economic origin of the students, together with the absence of a genuine transformation of the formative proposal of the technical school, have come together in the development of dynamics of educational exclusion of the population under study.

Keywords: right to education, technical and professional education, technical and professional education law, exclusion dynamics, currículum.

Presentación

En el transcurso de la presidencia de Néstor Kirchner, se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05. Esta Ley constituyó un nuevo marco normativo para la Educación Técnico Profesional (ETP), que intentaba, por un lado, atender los problemas heredados del bache legal² que había dejado la Reforma Educativa de los '90 en torno a la educación técnica (Feldfeber y Gluz, 2011; Finnegan y Pagano, 2007; Gallart, 2006; Senén González, 2008), y por el otro, organizar el servicio educativo de la formación técnica en sus diferentes niveles (secundario y superior), modalidades (formal y no formal), y la formación profesional. Así, la Ley es una de las principales normas que integran las bases legales que regulan el derecho a la

² La expresión "bache legal" se refiere a los efectos producidos por la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en la década de los '90, y la consecuente desestimación de la ETP como modalidad dentro del sistema de enseñanza secundaria. La implementación de un nuevo currículum en la educación secundaria o "Polimodal", como lo denominó la Ley Federal de Educación, generaron cambios sustanciales en la organización y gestión institucional de las escuelas técnicas. La Ley Federal de Educación propuso una Educación General Básica de nueve años de duración, estructurada en tres ciclos de tres años cada uno, y una Educación Polimodal de tres años de duración, que planteaba diferentes "modalidades", en las cuales se desestimaba la ETP. En vistas a ofrecer un espacio de formación profesional para los alumnos, se estableció un "Trayecto Técnico Profesional" bajo el formato de "contraturno" y de carácter "optativo", que pretendió sustituir la formación brindada por las tradicionales escuelas técnicas.

educación en la República Argentina, junto a la Constitución Nacional, las normas nacionales y provinciales, y las de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Ley N° 26058/05 tiende a diferenciarse de las orientaciones profesionalizantes de corte neoliberal que se sostuvieron en el marco de la Reforma Educativa de los '90, fundadas básicamente en el desarrollo de competencias profesionales para puestos de trabajo específicos. En términos generales, en la Ley las definiciones sobre la ETP de nivel secundario y superior, como las de la formación profesional, refieren a finalidades formativas de carácter más integral, vinculadas al crecimiento personal, laboral y social, a la formación ciudadana, humanística, y científico tecnológica (Finnegan y Pagano, 2007).

En este escrito se aborda el análisis de dicha Ley como uno de los instrumentos legales que formalizan el derecho a la educación secundaria obligatoria en Argentina, y los efectos que, de su puesta en acto, resultan para el ejercicio pleno del derecho a educarse de los alumnos de la escuela secundaria de la modalidad en ETP. Se recuperan para ello resultados de un trabajo de campo realizado en una escuela técnica de la ciudad de Córdoba (Argentina), en el marco de una investigación en curso de tipo cualitativa. El objetivo del estudio no es establecer generalizaciones estadísticas, sino obtener evidencias que ilustren analíticamente los resultados/efectos de la política educativa para la ETP en un caso particular (Yin, 2001) y que pueden ser transferibles a otros casos (Maxwell, 1998).

Como hipótesis de trabajo se sostiene que la política educativa destinada a la ETP, materializada en la Ley N° 26058/05, estuvo caracterizada por importantes transformaciones a nivel de la legislación y menores avances en términos de acciones concretas que garanticen su efectivización. El análisis se sirve de los desarrollos teóricos de Ball, (1994); Bowe, Ball, y Gold, (1992) sobre el Ciclo de las Políticas, focalizando el análisis en el contexto de la práctica, que es donde las políticas son puestas en acto. Se complementa el estudio con la introducción de la expresión “dinámica de la exclusión incluyente” desarrollada por Gentili (2009, 2011), el cual nos

facilita pensar en un abordaje multidimensional de los factores que operan en la puesta en acto de la Ley de Educación Técnico Profesional en las escuelas técnicas.

El artículo se posiciona en un área de vacancia a través del análisis de los procesos de aplicación de la política educativa para la ETP, materializada en el texto de Ley de Educación Técnico Profesional. Este abordaje procura la comprensión de esos procesos de traducción y resignificación de la política en las escuelas técnicas, iluminando aspectos vedados por análisis formalistas del sistema, para demostrar cómo las prácticas cotidianas institucionales intervienen en la puesta en acto de la política educativa e inciden en los efectos/resultados de la misma. Si bien podemos reconocer el auge que ha tenido la investigación sobre políticas educativas en las últimas décadas en Argentina y la región, especialmente en lo que respecta a proyectos de investigación, grupos y redes, publicaciones, eventos, etc. (Miranda y Lamfri, 2017), el estudio específico sobre la puesta en acto de la política para la ETP de la escuela secundaria resulta un área poco explorada desde el enfoque teórico que se plantea en este escrito.

El trabajo consta de cuatro apartados. En el primero se describen cuestiones referidas a cómo está organizada la modalidad de la ETP y las características de su propuesta formativa. El segundo apartado, aborda el marco teórico que sirve de sustento para adentrarnos en el estudio de la puesta en acto de la Ley para la ETP e identificar sus efectos en el ejercicio pleno del derecho a educarse. En el tercero se describe la construcción metodológica de la investigación y se presenta el caso de estudio que sirve de soporte empírico.

El cuarto apartado da paso al análisis, con el objetivo de evidenciar los efectos que la dinámica exclusión incluyente genera en el proceso de puesta en acto de la Ley como marco regulador del derecho a la educación. A partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo se construyeron dos dimensiones de análisis, que se diferencian sólo con fines analíticos: una involucra aspectos relativos al origen socio-económico de los alumnos y la influencia en su escolarización, y la otra, de dimensión institucional, tiene que ver con el formato curricular de la propia escuela técnica (currículum); ambas exceden el ámbito individual del sujeto, pero tienen un peso preponderante en el

desarrollo de su trayectoria educativa. Por último, se presentan algunas reflexiones finales a modo de cierre.

Apuntes sobre la ley de educación técnico profesional N° 26058/05

Finnegan y Pagano (2007) sostienen que el derecho a la educación posee dos dimensiones: una jurídica formal, ligada a la institucionalidad que le otorga la ley constitucionalmente, relacionada con la idea de “universalidad”; y otra dimensión sustantiva, que se refiere a la práctica efectiva de ese derecho en condiciones de igualdad y justicia social, y que tiene que ver con su grado de “efectividad” en términos de democracia e igualdad de oportunidades.

En este sentido, las políticas públicas destinadas a garantizar el derecho a la educación (en tanto derecho fundamental de las personas³), deben estar orientadas a revertir las condiciones de exclusión, discriminación, deserción y abandono que atraviesan diferentes grupos sociales -principalmente los niños y niñas como grupo más vulnerable (Gentili, 2011), a través de diferentes acciones que respalden su carácter universal, gratuito y obligatorio.

En Argentina, la dimensión jurídica del derecho a la educación se encuentra formalizada en diferentes bases legales integradas por las disposiciones específicas que se establecen en la Constitución Nacional, en las normas elaboradas por el gobierno nacional, por los gobiernos provinciales y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el caso específico de la ETP, como ya se mencionó anteriormente, la misma se encuentra reglamentada por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05, por el Art. 38 de la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, y por diferentes documentos

³ La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en una Asamblea General realizada en París el 10 de diciembre de 1948, proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Un documento declarativo constituido de 30 artículos que presentan los derechos considerados como básicos para toda persona; el Art. 26 se refiere específicamente al Derecho a la Educación.

normativos que funcionan como instrumentos de regulación de la política educativa; entre ellos, podemos destacar los Marcos de Referencia para la ETP.⁴

La Ley N° 26058, sancionada en septiembre de 2005, regula y ordena la ETP de nivel secundario y superior en todo el territorio argentino, y le otorga a la ETP el rango de derecho:

(...) es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica (Art. 3).

Para cumplir con tal propósito, el Estado Nacional, a través del Poder Ejecutivo Nacional, los Poderes Ejecutivos de las Provincias y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, toman la centralidad del gobierno y administración del servicio de ETP en todo el territorio. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), bajo la dependencia del actual Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, se constituye en el principal organismo que regula y controla el desarrollo de las instituciones de ETP como así también las ofertas de formación.

A lo largo del texto de la Ley, se puede evidenciar que centra su atención en la articulación educación-trabajo, sistema educativo-sistema productivo, reivindicando así el proyecto de formar técnicos para el sector productivo que había sido “desestimado” en la década de los ‘90 (Gallart, 2006; Maturo, 2014; Maturo y Rubio, 2008).

Desde una dimensión sustantiva, con el propósito de garantizar el derecho a la ETP bajo un criterio de igualdad de oportunidades, la Ley establece en el Art. 40 “(...) el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje” (Ley N° 26058, 2005). Dentro de dichas acciones se destacan: el otorgamiento de materiales o becas, el envío de insumos, el ofrecimiento de alimentación y traslados para los alumnos que así lo requieran (a través de políticas

⁴ Ver Anexo

focalizadas), sistemas de tutorías y apoyos docentes para nivelar saberes, preparar exámenes y atender las necesidades pedagógicas particulares, entre otros.

Marco referencial para el análisis

Desde un enfoque socio-político, se recuperan los aportes de Stephen Ball. Este autor propone una estructura conceptual de análisis de la política que se basa en la definición de diferentes contextos de desenvolvimiento. Estos contextos son: de influencia (donde normalmente los discursos políticos son producidos y entran en disputa por influir en la definición de los propósitos sociales); del texto político (donde el discurso es traducido, discutido y sujeto a interpretaciones y reinterpretaciones, remite a la política escrita, a los textos políticos); de la práctica (el texto político es reinterpretado y recreado por los actores e instituciones, dando como resultado posibles modificaciones o transformaciones significativas del discurso y texto político original); de los resultados (efectos primarios y secundarios, aluden al impacto que ha tenido el texto político en la estructuración de la práctica y en las formas de justicia social y educativa), y el de la estrategia política (conjunto de actividades políticas y sociales que los actores ponen en juego durante su participación en todos los momentos que constituyen la trayectoria de la política) (Mainardes, 2006; Miranda, 2011).

Como ya se mencionó, este artículo pone el foco en el análisis del contexto de la práctica (Ball, Maguire, y Braun, 2012; Braun, Ball, Maguire, y Hoskins, 201), destacando los efectos que se producen en el proceso de recontextualización del texto político en la escuela técnica; es decir, en los efectos/resultados que se obtienen de su puesta en acto. Ball (2002) sostiene que las políticas no sólo poseen resultados sino también efectos, y que los mismos están asociados a impactos de la política en términos de justicia social, igualdad y libertad individual. Los efectos de primer orden aluden a los cambios en la estructura del sistema o en una parte del mismo, evidentes en aspectos específicos y generales, como la modificación en la estructura del sistema de enseñanza,

su diversificación, expansión, etc. Mientras que los efectos de segundo orden son definidos como el impacto de esos cambios en los modelos de acceso social, oportunidad y justicia social. Constituyen efectos de segundo orden, por ejemplo, las modificaciones organizacionales de la educación pública, los cambios en el ejercicio de las funciones de los actores escolares (directivos, docentes, etc.), el incremento de las funciones asistenciales de la escuela en deterioro de las educativas, etc.

Para Ball (2002), la política es codificada de manera compleja en textos y artefactos, y es recodificada de forma igualmente compleja una vez que llega a la escuela, a través de un proceso de recontextualización que implica la interpretación/traducción de los textos en acciones, y la abstracción de las ideas políticas en prácticas contextualizadas. En este proceso cobra relevancia el reconocimiento adecuado de las diferentes culturas, historias, tradiciones y comunidades que coexisten en las escuelas; en palabras del autor: “Las escuelas producen, en cierta medida, su propia ‘adopción’ de una política, diseñada sobre aspectos de su cultura o *ethos*, así como por las necesidades situadas dentro de las limitaciones y posibilidades de los contextos” (Ball et al. 2012, p. 46).

Para abordar el estudio de los efectos/resultados (contexto de la práctica) de la puesta en acto de la Ley 26058, en términos de garantía del derecho a la educación de los alumnos de escuelas técnicas, se recuperan los aportes de Pablo Gentili (2009, 2011). Este autor alude a los conceptos de inclusión y exclusión para el análisis del derecho a la educación y del proceso de escolarización en sí mismo y propone como constructo teórico la idea de dinámica de la exclusión incluyente como:

(...) un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili 2009, p. 33).

El autor entiende que la exclusión refiere a una relación social y no a un estado o posición del sujeto dentro de la sociedad o de una institución, pues el sujeto es parte de un conjunto de relaciones o circunstancias que lo pueden alejar o acercar a un derecho,

negárselo o atribuírselo. En este marco conceptual, la inclusión será entonces concebida como un proceso democrático integral que involucra la superación de determinadas condiciones objetivas del sujeto (ya sean políticas, económicas, sociales o educativas) que lo excluyen de gozar plenamente de determinados derechos.

Con estas conceptualizaciones, Gentili (2009, 2011) promueve el análisis sobre las diferentes dimensiones que intervienen en todo proceso de discriminación, y que hacen que la construcción de la inclusión social sea siempre dependiente de un conjunto de decisiones políticas dirigidas a revertir las causas de la exclusión social. Este análisis multidimensional de los procesos de exclusión permite dar cuenta de los avances y retrocesos que se suscitan en torno al ejercicio pleno del derecho a educarse.

En este sentido, sostiene que en el contexto Latinoamericano existen tendencias orientadas a revertir los avances alcanzados, haciendo de la universalización de las oportunidades de acceso a la escuela una universalización sin derechos, y de la expansión educativa de la segunda mitad del siglo XX, una expansión condicionada. En palabras del autor:

Entiendo por «universalización sin derechos» al proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948 (...)

Por «expansión condicionada» entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales (Gentili, 2009, p. 36).

Estas tendencias que distingue están directamente relacionadas con tres factores que operan en contra de la oportunidad efectiva de democratizar el derecho a la educación: los altos niveles de pobreza y desigualdad, la segmentación y diferenciación de los sistemas escolares, y los sentidos del derecho a la educación que construyen sectores que históricamente han permanecido excluidos del sistema educativo.

Sobre la metodología y la escuela seleccionada

El escrito retoma los avances de una investigación en curso, de carácter cualitativo y de alcance analítico-descriptivo, que aborda el proceso de construcción y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP de la escuela secundaria obligatoria en Argentina y Brasil durante el período 2004-2015; e indaga en las particularidades que asumió el proceso de recontextualización del discurso y los textos políticos en las escuelas técnicas para la reconfiguración de la orientación industrial, a través del análisis de los efectos producidos en el nivel de la gestión institucional (tarea del director), y en el currículum (diseño y la puesta en acto de las Prácticas Profesionalizantes). Durante el bienio 2015-2016 se llevó a cabo el registro de la tarea cotidiana del director, entrevistas a docentes y a los alumnos egresados de la modalidad, además de entrevistas a funcionarios nacionales, provinciales y a representantes del área de la industria (empresas) que reciben alumnos bajo el sistema de pasantías.

En lo que concierne a la recolección de datos para este trabajo, se destacan la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a 45 (cuarenta y cinco) alumnos del último año de la escuela técnica de diferentes especialidades de la rama de la industria, y a 4 (cuatro) docentes tutores; como así también a técnicas e instrumentos de análisis documental. Las entrevistas a los alumnos tuvieron la particularidad de ser entrevistas grupales. En total se conformaron 10 grupos, la agrupación fue realizada por especialidad. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes para la organización y funcionamiento de la ETP a nivel nacional y provincial, circulares y memorándum, como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de las instituciones bajo estudio.

La selección de la escuela atiende a reconocer una historia institucional vinculada con su larga trayectoria en la formación de técnicos en la rama de la industria. Pertenece a la órbita de la gestión provincial y se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba. Recibe una población muy heterogénea de

aproximadamente 1200 alumnos, los cuales, en su mayoría, son de escasos recursos y provienen de barrios de la periferia de Córdoba.

Organizada curricularmente en un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado⁵, ofrece cuatro titulaciones en la rama de la industria. Originariamente esta institución estuvo bajo la gestión, organización y administración del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y fue considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia, por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada.

La puesta en acto de la ley de educación técnico profesional y sus efectos en el ejercicio pleno del derecho a educarse

Para dar cuenta de la puesta en acto de la política educativa para la ETP, materializada en la Ley N° 26058 y en otros instrumentos legales, se construyeron dos dimensiones de análisis que se diferencian sólo con fines analíticos, pues en la puesta en acto de la política operan conjuntamente: una involucra aspectos relativos al origen socio-económico de los alumnos y la influencia en su escolarización, y la otra, con el formato curricular que adopta la escuela técnica (currículum), lo cual tiene un peso preponderante en el desarrollo de su trayectoria educativa.

Una universalización sin derechos: ¿quién se sostiene en la escuela técnica?

Como se mencionó más arriba, la Ley de Educación Técnico Profesional se presenta como un avance importante en la regulación de la modalidad de la educación

⁵ En la provincia de Córdoba, la *Ley de Educación Provincial N° 9870* fija una estructura de siete (7) años para la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente al Nivel Secundario, y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).

técnico profesional en Argentina y la ampliación del derecho a la educación secundaria, constituyéndose en un instrumento legal de referencia para el trabajo, tanto a nivel de las jurisdicciones como de las instituciones educativas. La sanción de la misma ha acompañado la iniciativa del gobierno nacional de lograr la universalización de la educación secundaria en todo el territorio argentino al establecer su obligatoriedad y reafirmar su gratuidad.

En la actualidad, en la provincia de Córdoba existen aproximadamente 203 escuelas de gestión pública que ofrecen la modalidad de la ETP, de las cuales 31 se encuentran ubicadas en la ciudad de Córdoba: 17 son escuelas técnicas históricas de dependencia provincial desde sus orígenes o transferidas (ex ENET) y las 14 restantes son escuelas mixtas, es decir, escuelas que ofrecen la oferta pública de la educación secundaria común y alguna especialidad de la rama técnica (INET, 2018).

La escuela técnica en donde se ha realizado el trabajo de campo es una de las instituciones con mayor matrícula.⁶ En las entrevistas realizadas a 45 alumnos -cuyo número representa aproximadamente el 50% de la matrícula total del séptimo año (cohorte 2009)-, los mismos manifestaron pertenecer a familias de escasos recursos, donde uno de sus padres trabaja y el otro se encuentra desempleado, o es un trabajador precarizado. A pesar de estas condiciones, que muchas veces los lleva a buscar trabajos de medio tiempo o a colaborar en emprendimientos familiares, los alumnos expresan su interés por asistir a la escuela técnica, ya que representa una buena oportunidad de formación para un rápido ingreso al mundo laboral. Tal como lo expresan los alumnos:

Yo elegí esta escuela para poder después entrar a Volkswagen, sé que acá te enseñan, algo aprendés, aunque sea a agarrar una pinza (...) Además tenés pasantías ahí (en referencia a la empresa Volkswagen). Mi tío trabaja ahí y es re lindo. Mi sueño es entrar. Es un trabajo fijo, con buen sueldo. Después si se me da, estudio; pero primero voy a trabajar para ayudar a mi familia (Entrevista Grupal N° 7, alumno de séptimo año, 2015).

⁶ La concentración más importante de matrícula se encuentra en primer año (aproximadamente 250 alumnos), dicha cantidad va mermando a medida que se avanza en la carrera escolar. Como ejemplo ilustrativo se puede tomar el número de divisiones por año. Durante el año lectivo 2016 en 1º año había 10 divisiones, en 2º año 10, en 3º y 4º año 7, en 5º y 6º año 6 y por último en 7º año 5.

Yo vine por el tipo de educación que brindaban más que otra cosa. Y nos brindaron cosas que a veces nosotros no esperábamos. Por ejemplo, algunas cosas en este caso, en el caso mío, sobre los motores. Yo antes directamente no los tocaba, los veía por internet o los veía en los libros y gracias al colegio tuve la oportunidad de abrir un motor, de tocar, de aprender... Y también sobre todo tuve el privilegio de hacer una pasantía en una empresa, yo a eso no lo tenía en cuenta y ni sabía que me iba a pasar en el último año y eso para mí fue una gran experiencia. Yo ahora tengo la esperanza de entrar en esa empresa cuando salga del secundario (Entrevista Grupal N° 4, alumno de séptimo año, 2015).

La totalidad de los alumnos entrevistados reconoce el bagaje de conocimientos técnicos que les brinda la escuela para su ingreso al mundo del trabajo. La escuela no es sólo reconocida por los alumnos por su larga trayectoria en la formación de técnicos en diferentes especialidades sino también por poseer un sistema de pasantías con grandes empresas del sector automotriz. La escuela técnica se constituye así, desde las representaciones de los alumnos, como un espacio de formación para el trabajo fuertemente valorada por los conocimientos que transmite en relación a otras modalidades de la educación secundaria; percibida como una alternativa ventajosa para aquellos grupos sociales que pretenden una formación laboral sólida y/o un rápido ingreso al mundo del trabajo (Gallard, 2006; Camilloni, 2006).

Sin embargo, en algunos casos las expectativas que poseen los alumnos respecto a la escuela y a un rápido ingreso al mundo laboral, se ven coartadas por sus condiciones socio-económicas y la falta de acciones por parte del sistema educativo para paliarlas y garantizar su permanencia y egreso. En el discurso de los docentes entrevistados se pueden identificar algunos de estos factores:

El año pasado tuvimos un chico en la pasantía que fue excelente. Nos llegó desde el Laboratorio de Hemoderivados de la UNC un equipo que había que calibrarlo, este chico nunca había visto uno. Y nos dijo: ¿lo puedo arreglar yo? Yo lo miré y le dije ¿te animás? Se puso a buscar información en internet y lo arregló... Yo tenía grandes expectativas en él pero a mitad de la pasantía se fue porque fue papá y tenía que salir a trabajar... Y nosotros mucho no pudimos hacer para que vuelva... (Tutor de pasantes, Especialidad Electrónica, 2016).

En esta misma línea, el Informe “Escuelas Técnicas. Características institucionales y desempeños” (2017), elaborado por la Secretaria de Evaluación

Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, aparte de afirmar que la matrícula de la escuela técnica está conformada principalmente por alumnos que provienen de sectores de escasos recursos, también reconoce que las condiciones socio-económicas de estos alumnos condiciona de manera directa su desempeño escolar y permanencia en la modalidad:

La situación de privación económica del hogar no sólo impacta de manera directa en la alimentación, vestido, compras de útiles escolares y el transporte, sino que también puede repercutir en la necesidad de que los jóvenes comiencen tempranamente a participar en el mercado laboral, lo cual sin duda compite con las necesidades de tiempo y esfuerzo de las actividades escolares (2017, p. 44).

Las transiciones que realizan los jóvenes entre la escuela y el mundo del trabajo reflejan no sólo voluntades personales, sino también condicionamientos estructurales y contextuales que determinan un tipo de recorrido escolar y laboral (Jacinto, 2010). En ese recorrido las políticas educativas dirigidas a garantizar la universalización de la escuela secundaria obligatoria no son suficientes ante las necesidades socio-económicas que presentan algunos alumnos, lo cual los obliga a abandonar la escuela técnica. En otras palabras, sólo permanecen los alumnos que cuentan con medios favorables de subsistencia.

La Ley, por sí sola, no garantiza el derecho a la educación y no logra una efectiva democratización de la escuela técnica. En esta línea, podemos decir que se necesitan políticas integrales de atención a los sectores más vulnerables que garanticen su ingreso, permanencia y egreso de la escuela técnica; es decir, acciones integrales que trasciendan el ámbito meramente educativo.

Una expansión condicionada: acerca de los formatos curriculares de la escuela técnica.

El Art. 21 de la Ley 26058 establece que las ofertas formativas para la ETP de nivel secundario se estructurarán de acuerdo a los perfiles profesionales estipulados por

el INET y los Marcos de Referencia elaborados desde el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación. La propuesta de formación se convierte así en una herramienta de la política educativa para garantizar el derecho a la educación, estableciendo contenidos comunes para las diferentes especialidades bajo un criterio de igualdad de oportunidades.

Ahora bien, la estructura curricular que adopta la escuela técnica en términos de carga horaria y formatos curriculares, tiene un peso preponderante en las posibilidades de los alumnos de permanecer y concluir la escolaridad obligatoria en esta modalidad. En el diseño curricular vigente para la provincia de Córdoba, la ETP de la escuela secundaria de orientación industrial, posee un año más de cursado que la escuela secundaria común, y tiene una carga horaria que oscila entre 52 y 55 horas semanales entre el 4° y el 7° año.

Si comparamos la estructura del Ciclo Básico de la escuela técnica con el de la escuela secundaria común, la primera posee una carga horaria semanal total de entre 9 y 10 horas más que la modalidad común, donde se incluyen dos espacios curriculares de la formación específica: Dibujo Técnico y Taller-Laboratorio (este último desarrollado en el horario de contraturno).

Cuadro 1

Carga horaria del Ciclo Básico de la escuela secundaria común y de la escuela técnica

| | Modalidad | Horas semanales | | |
|---------------------|------------------------------------|-----------------|--------|--------|
| | | 1° Año | 2° Año | 3° Año |
| CICLO BÁSICO | Escuela Secundaria Común | 37 | 37 | 41 |
| | Escuela Técnico Profesional | 46 | 46 | 51 |

Fuente: elaboración propia, tomando como ejemplos ilustrativos la estructura curricular del Ciclo Básico de la modalidad en ETP y el de la escuela secundaria común.

En lo que refiere al Ciclo Orientado, el cambio es radical respecto a la modalidad común; no sólo que la escuela técnica posee un año más de cursado, sino que

la carga horaria de los otros años es superior al de la modalidad de la escuela secundaria común: de entre 9 y 11 horas por semana entre el 5° y 6° año.

Cuadro 2

Carga horaria del Ciclo Orientado de la escuela secundaria común y de la escuela técnica

| | Modalidad | Horas semanales | | | |
|------------------------|------------------------------------|-----------------|--------|--------|--------|
| | | 4° Año | 5° Año | 6° Año | 7° Año |
| CICLO ORIENTADO | Escuela Secundaria Común | 41 | 44 | 44 | ----- |
| | Escuela Técnico Profesional | 52 | 55 | 53 | 43 |

Fuente: elaboración propia, tomando como ejemplos ilustrativos la estructura curricular de la Especialidad Automotores⁷ de la modalidad en ETP y la Especialidad en Comunicación⁸ de la escuela secundaria común.

La carga horaria tiene un peso significativo en la propuesta de formación de la escuela técnica en comparación con la secundaria común, lo que produce efectos negativos en la escolarización de los alumnos. Como mencionábamos, la mayoría de los alumnos que concurren a la escuela técnica pertenecen a sectores de escasos recursos, y muchos de ellos trabajan de manera informal para colaborar con los gastos del hogar.

En las entrevistas los alumnos manifiestan que la cantidad de horas que posee la modalidad no les permite tener un trabajo paralelo a la escuela, y destacan que en el Ciclo Orientado -donde se desarrolla el espacio de Formación en Ambiente de Trabajo bajo el formato de pasantías en empresas- es en donde se percibe con más intensidad el peso de la carga horaria que presenta la propuesta de formación de la escuela técnica:

Los horarios del colegio no nos dan para trabajar. O trabajás o estudias. Hay días que entramos a la pasantía a las 8 de la mañana en la empresa, salimos a las 12.00, venimos para acá (la escuela), entramos a las 2 y salimos a las 7 de la tarde... No te da el tiempo. Y si estás muy lejos, no te da ni para almorzar (Entrevista Grupal N° 1, alumno de séptimo año, 2015).

⁷ Ver: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tecnica/.pdf>

⁸ Ver: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php>

Los alumnos entrevistados sostienen que les cuesta “sostenerse” en la escuela, debido a la carga horaria que tienen y también a las exigencias mismas de la modalidad; ello se ve reflejado en el egreso efectivo de los alumnos. Cada año se matriculan entre 180 y 200 alumnos en el primer año, egresando sólo el 60% de la cohorte. En el año 2015 de la escuela seleccionada, egresaron 98 alumnos de 4 especialidades; en una de ellas sólo hubo 5 egresados, cuando en realidad tuvo 20 inscriptos.⁹ Éste es un número llamativo, considerando que es una de las escuelas con mayor matrícula de la ciudad de Córdoba y con larga trayectoria en la formación de técnicos en el área industrial.

En 2015, el Director Ejecutivo del INET, Dr. E. Aragundi, reconocía en una entrevista que desde la sanción de la Ley N° 26058 la matrícula en la modalidad de la ETP de nivel medio crecía en forma sostenida. Sin embargo, las tasas de egreso seguían siendo bajas, producto del abandono o deserción de los alumnos. Asociaba este fenómeno a la carga horaria de la modalidad y a la falta de adaptabilidad de los ingresantes a los formatos institucionales (talleres, laboratorios, pasantías, etc.). Asimismo, destacaba en correspondencia al Art. 40 de la Ley N° 26058, que desde el gobierno nacional se estaban desplegando diferentes acciones para paliar dicha situación: Plan de Tutores, Plan FinEs-Tec; con el “objetivo de acompañar a los alumnos hasta que egresen” (E. Aragundi, comunicación personal, 2015).

Si bien el acceso a la escuela técnica está garantizado por ley y crea todas las condiciones para ello a través de programas y proyectos, el formato institucional que adopta el currículum para la ETP de la escuela secundaria, condiciona la permanencia de los alumnos en la institución, haciendo poco efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación en la Ley de Educación Técnico Profesional. Tal como sostiene Terigi (2008) en torno a ciertas características que adopta, en general, el currículum de la escuela secundaria en Argentina, coincidimos en que:

Aún en el caso de currículos que por sus propósitos formativos incluyen campos de saberes diferentes de los de la tradición académica (tal es el caso de la formación técnica), se observa que lo hacen respetando la clasificación del saber y generando en

⁹ Datos suministrados por la misma institución educativa.

pocos años un patrón de estabilidad curricular. Debe tenerse en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX; por lo cual el *currículum* de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo (p. 4).

Dentro de la población de alumnos que conforma la matrícula de la escuela técnica bajo estudio, sólo resisten los más fuertes, y uno de los principales condicionantes de la permanencia es su situación económica. La escuela técnica se convierte en una institución expulsiva y en una clara manifestación de una universalización sin derechos (Gentili, 2009), contradiciendo las premisas que le dieron origen: dar respuesta a los sectores económicamente menos favorecidos para un rápido ingreso al mundo laboral.

Esta contradicción no sólo encuentra sus razones en las condiciones objetivas que el contexto impone a los alumnos para su ingreso y permanencia en la escuela, sino en los condicionamientos producidos por la misma institución educativa que resultan de una forma tradicional de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo expresáramos en otro trabajo:

Las diferentes transformaciones por las que ha atravesado la ETP en Argentina no han logrado romper con un modelo tradicional de escuela técnica. Vicios de este sistema de educación secundaria cimentados en formatos de enseñanza y aprendizaje monocrónicos dificultan y entorpecen la puesta en acto de este tipo de estrategia de formación (Terigi, 2010); impiden, además, pensar en otras formas de inclusión educativa incluso como articular la ETP a otros niveles y modalidades del sistema educativo y productivo (Maturó 2018, p. 46).

Reflexiones finales

Como se trató de dar cuenta, muchas veces el derecho a la educación queda sesgado a una dimensión jurídica formal que poco tiene que ver con una práctica en condiciones de igualdad y justicia social, como se lo presenta en diferentes textos legales. Como afirman Feldfeber y Gluz (2011): “las políticas educativas de principios del siglo XXI estuvieron caracterizadas por “transformaciones importantes a nivel de la

legislación y menores avances en términos de políticas concretas que garanticen su efectivización (p. 340)”.

La dinámica exclusión incluyente en la modalidad de la ETP, está marcada por la ausencia de acciones concretas que garanticen la permanencia de los alumnos dentro del sistema, llevando al abandono o al cambio de modalidad -en el mejor de los casos-. Los efectos de dicha dinámica recrearon y asumieron nuevas fisonomías en la puesta en acto de la política, que dieron como resultado circuitos diferenciados de formación dentro de la institución y el alejamiento de los alumnos de la propuesta que planteaba la modalidad, resultando insuficiente el texto legal para “revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2009, p. 33).

Las políticas educativas desplegadas a partir del gobierno kirchnerista han sido claves para iniciar un camino hacia la recuperación de la escuela técnica. Sin embargo, las medidas no fueron suficientes para una modalidad que ha sufrido un progresivo deterioro desde mediados de la década del ‘70, y que se profundizó en los años ‘90 llevando casi a su desaparición.

Por último, como se lo afirmaba en la introducción de este trabajo, surge la necesidad de superar análisis formalistas de los sistemas de enseñanza que nos permitan dar cuenta de que es lo que realmente pasa en las escuelas cuando llega la política educativa. No bastan los números finales de ingreso y egreso, ni el impacto en el mundo laboral de la escuela técnica, como así tampoco los análisis unidimensionales. La cuestión educativa es mucho más compleja que lo que apreciamos a simple vista y, para dar cuenta de lo que pasa en las escuelas y de los efectos/resultados que se obtienen, debemos recurrir a múltiples enfoques y teorías.

No basta sólo con estudiar las trayectorias de los alumnos ni considerar el origen social como mecanismo de reproducción, tenemos que ir más allá y ver cómo actúa la escuela desde su materialidad para dar curso a las desigualdades. Y en este sentido, es imprescindible pensar en los formatos escolares que actualmente conserva la escuela

secundaria en general, y la escuela técnica en particular, pues si bien el origen socioeconómico y cultural de los alumnos impacta de manera directa en su desempeño, las instituciones escolares también tienen un rol importante en reproducir la inequidad.

Referencias

- Aragundi, E. (2015). Entrevista a Eduardo Arangudi. *Revista la Educación en Debate*. Suplemento, julio. Universidad Pedagógica de Buenos Aires, (32), 3.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. y Braun, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, (4), 585-596
- Ball, S., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K. y Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectoria de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 2, (2- 3), 19-33.
- Ball, S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la Educación Común*, 2, (3), 112-117.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (jun 2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Revista Educação y Sociedade* 32 (115), 339-356.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: IOT/CINTERFO.

- 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), *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, (49), 19–57.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-CLACSO.
- INET. (2018). Nómina de Instituciones de Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario ingresadas a la base de datos del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional (RFIETP) al 30 de Junio de 2018.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo.
- Ley N° 26058, de Educación Técnico Profesional, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>
- Mainardes, J. (2006). Abordagen do ciclo da política: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educacao y Sociedade*. 27, (24), 47-69.
- Maturo, Y. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas. Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis Educativa*, 22 (1), 40-50.
- Maturo, Y. (2017). El trabajo del director en la Educación Técnico Profesional (ETP): entre la gestión y la rendición de cuentas. En Miranda y Lamfri (comps.) *La escuela secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela. Cap. 9*. Buenos Aires: Edit. Miño y Dávila.
- Maturo, Y. (2014). La educación técnica en argentina: de la “reforma educativa” - década de los 1990- a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*, 4, (1), 95-109.
- Maturo, Y. y Rubio, A. (2008). *La Transformación Educativa en las ex-escuelas técnicas de Córdoba (1996–2005): una mirada desde el currículum*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

- Maxwell, J. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman & D. Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100). Los Angeles: Sage.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E. Miranda & N. Paciulli (Eds.), *(Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC
- Miranda, E. y Lamfri, N. (Org.) (2017). *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Secretaría de Evaluación Educativa. (2017) *Informe Escuelas Técnicas. Características institucionales y desempeños*. Ministerio de Educación Nacional Argentino: Buenos Aires.
- Senén González, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micro política. En: Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre Educación y Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de Inicio de Ciclo Lectivo. Ministerio de Educación, La Pampa.
- Yin, R. (2001). *Estudio de caso: planeamiento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO

Leyes, Decretos y Resoluciones que regulan la modalidad de la Educación Técnico Profesional en Argentina

| |
|--|
| Ley N° 26.058/05 LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL |
| Ley N° 26.206/06 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL |
| Decreto Presidencial 144/08 VALIDEZ DE TÍTULOS |
| Decreto Presidencial 1374/11 PASANTÍAS |
| Resolución CFE N° 13/07 TÍTULOS Y CERTIFICADOS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL |
| Resolución CFE N° 15/07 MARCOS DE REFERENCIA |
| Resolución CFE N° 18/07 ACUERDOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN OBLIGATORIA |
| Resolución CFE N° 47/08 LINEAMIENTOS Y CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL |
| Resolución CFE N° 79/09 APROBACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA |
| Resolución CFE N° 84/09 LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y ESTRATÉGICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA |
| Resolución CFE N° 88/09 APROBACIÓN DEL DOCUMENTO: INSTITUCIONALIDAD Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA – PLANES JURISDICCIONALES Y PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL |
| Resolución CFE N° 93/09 ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA |
| Resolución CFE N° 102/10 PAUTAS FEDERALES PARA LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA |
| Resolución CFE N° 175/12 MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD DE LOS ENTORNOS FORMATIVOS Y LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL |
| Resolución CFE N° 197/13 PROGRAMA FEDERAL DE ASISTENCIA TÉCNICA INSTITUCIONAL Y JURISDICCIONAL |
| Resolución CFE N° 201/13 PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE |
| Resolución CFE N° 206/13 PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE |
| Resolución CFE N° 208/13 ESTRATEGIA FEDERAL DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS ESTUDIANTES CON MATERIAS PENDIENTES DE APROBACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE NIVEL |

SECUNDARIO, FINESTEC.

Resolución CFE 229/14 CRITERIOS FEDERALES PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE NIVEL SECUNDARIO Y SUPERIOR.

Resolución CFE N° 213/13 INSUMOS PARA PRÁCTICAS FORMATIVAS

Res. CFE N° 230/14 DISPOSICIÓN DE LOS BIENES Y SERVICIOS PRODUCIDOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.

Res. CFE N° 235/14 LINEAMIENTOS Y CRITERIOS PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICO PRODUCTIVA EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS AGROPECUARIAS.

Res. CFE N° 266/15 EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES PROFESIONALES

Res. CFE N° 267/15 APOORTE ECONÓMICO BÁSICO PARA LA ADQUISICION DE HERRAMENTAL MENOR

Resolución INET 251/12 HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Resolución INET 869/13 CONFORMACIÓN MESA DE AGRO

Resolución INET 748/14 PLANES DE MEJORAS

Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico

Andrea Martino¹

Fecha de recepción 9-4-2018

Fecha de aceptación 23-8-2018

Resumen

En este artículo me interesa comunicar y poner en discusión algunos análisis y problematizaciones que vengo formulando y produciendo en el marco de mi investigación de doctorado sobre las inasistencias de lxs estudiantes en la escuela secundaria cordobesa. En los apartados que continúan voy a abordar la cuestión del ausentismo focalizando sobre el régimen académico, para tratar de explorar las tensiones entre aquello que se encuentra establecido normativamente a través de diferentes regulaciones escritas, aquellas otras en “estado práctico” y las respuestas que, a través de sus prácticas y sentidos, los sujetos en los escenarios institucionales singulares van produciendo. Para ello focalizo en torno al Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación, Asistencia y Promoción de Alumnos de nivel secundario, como un componente, entre otros, del Régimen Académico que hoy regula la experiencia escolar de los y las estudiantes cordobeses.

¹Profesora e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: andreamartino@gmail.com

Palabras clave: inasistencias escolares, escuela secundaria, régimen académico, inclusión, regulaciones.

Regulations, practices and sense on the absences of students in the mandatory secondary school. Analysis and interrogations on the academic regime

Abstract

This article conveys and discuss some analysis and problematization of school absenteeism among high school students in Córdoba as part of a larger doctoral research project. The next sections tackle the issue of absenteeism focusing on the academic school system to explore the tensions between the established written norms- through different regulations- and the “practical state” norms, which are not written. We analyze the answers that the subjects, in their singular institutional stages, produce around these norms. To do so, we focus on the evaluation, grading, accreditation, attendance, and promotion systems set for high school students, as components of an academic system that regulate the students school experience.

Keywords: school absences, high school, academic regime, inclusion, regulations.

Introducción

En este artículo me interesa comunicar y poner en discusión algunos análisis y problematizaciones que vengo formulando y produciendo en el marco de mi

investigación de doctorado², sobre las inasistencias de lxs estudiantes en la escuela secundaria cordobesa. Se trata de una investigación que vengo desarrollando desde hace ya varios años, inicialmente desde mis tareas como investigadora y docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades y, en la actualidad, en el marco de la carrera de doctorado en Ciencias de la Educación en la misma unidad académica³.

Respecto al problema del ausentismo, parto de considerar las inasistencias escolares de lxs estudiantes,

Como una problemática que tiene que ver, por un lado, con el tiempo escolar: habría una disminución y una discontinuidad del tiempo que dispone, organiza y estructura la escuela para aprender; ello afectaría la posibilidad de que se produzcan relaciones significativas con el saber. Por otro lado, y relacionado con esto último, es una problemática que estaría asociada a la producción de experiencia, es decir, con la producción de sentidos acerca de por qué vale la pena ir a la escuela.

Entendida de esta manera, lo que está en juego es el “tiempo que dispone la escuela para que sus estudiantes aprendan” (Martino, 2018, p. 3).

En los apartados que continúan voy a abordar la cuestión de las inasistencias de lxs estudiantes, focalizando en torno al régimen académico. En la tradicional escuela secundaria, previa a la obligatoriedad y a la llegada de nuevos y heterogéneos públicos escolares a sus aulas, podemos decir que un fuerte regulador de quiénes quedaban y quiénes no, lo definía su régimen académico. Hoy, a más de diez años de sancionada la

² El proyecto de doctorado se titula “Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones”, dirigido por Dra. Alejandra Castro. El mismo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación “El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido también por Dra. Alejandra Castro, radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), subsidio Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT), 2018-2021.

³ En este trabajo recupero datos del trabajo de campo en el marco de mi Proyecto de Doctorado y también del material empírico producido en años anteriores, desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad”, dirigido por Olga S. Ávila. Subsidio SeCyT. Centro de Investigaciones María Saleme de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Ley de Educación Nacional en el 2006, y a ocho años de sancionada la Ley de Educación Provincial⁴ en nuestra provincia en 2010, se registran cambios y revisiones a dicho régimen; sin embargo, se trata de un proceso en el que, sin duda, muchos más ingresan y permanecen, pero también otros no logran sostenerse y afrontar las distintas exigencias académicas e institucionales establecidas normativamente.

De acuerdo al planteo de Alicia Camilloni (citada por Terigi, Baquero et. al. 2009), se entiende por régimen académico al “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (p. 293). Según Sburlatti y Toscano (2010), los regímenes académicos incluyen todo un conjunto de consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en el nivel educativo de que se trate, “al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias” (p. 3); se trata, dicen las autoras, de un constructo que suele plantear “condicionamientos difíciles de modificar, y que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos” (p. 1). De hecho Sburlatti y Toscano (2010) lo toman como objeto de investigación, pues se trata de un “asunto a considerar para atender el problema del fracaso escolar” (p. 1). Si bien es en general para todas las escuelas, estas autoras reconocen que el régimen académico asume modalidades y formas diversas en cada escuela singular.

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, en este artículo me interesa recorrer y “merodear” las tensiones entre aquello que se encuentra establecido normativamente a través de diferentes regulaciones escritas, aquellas otras en “estado práctico” -dirán Sburlatti y Toscano (2010)-, y las respuestas que, a través de sus prácticas y sentidos, producen los sujetos en los escenarios institucionales singulares.

⁴ La Ley de Educación Nacional en su Artículo 2º, y la Ley de Educación Provincial en su Artículo 1º, reconocen a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derecho individual y social que el Estado debe garantizar.

Para ello focalizo en torno al Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación, Asistencia y Promoción de Alumnos de nivel secundario, como un componente, entre otros, del Régimen Académico que hoy regula la experiencia escolar de los y las estudiantes cordobeses. A su vez, en este Régimen, solo me centro en las cuestiones referidas a la asistencia.

El algoritmo de la exclusión... nuevos algoritmos para la inclusión

Para la escuela secundaria selectiva, el régimen académico, al decir de Niedzwiecki (2018), bajo una matriz de “alumnidad” única funcionaba como un fuerte regulador de inclusión, al producir un algoritmo de cálculo entre inasistencias, actos de indisciplina y calificaciones” que definía “la pertenencia y permanencia dentro del sistema escolar” (p. 37).

En torno a esta metáfora del algoritmo, trataré de detenerme y desmenuzarla en este apartado. Si bien la citada autora la nombra para caracterizar los procesos socio históricos de las últimas décadas sobre la escuela secundaria, y desde allí inscribir las re significaciones que se fueron produciendo sobre las funciones de los preceptores, me interesa recuperar y profundizar esta idea, pensando más bien en cómo se fue jugando históricamente en este algoritmo la ecuación inclusión/exclusión, y de qué modo uno de estos polos predominó y tuvo efectos en relación al tipo de experiencia escolar que gestaba sobre determinados grupos sociales.

De acuerdo a las viejas y aún vigentes regulaciones del algoritmo del que nos habla Niedzwiecki, un estudiante que acumula cierta cantidad de amonestaciones⁵,

⁵ Recojo aquí lo señalado por Mariano Narodowski sobre el sistema de amonestaciones, al recuperar el artículo nº 201 del Reglamento General de Aplicación en escuelas secundarias del Ministerio de Educación y Justicia, 1957: “La pena disciplinaria de amonestaciones se aplicará en número proporcional a la falta cometida, ocasionando al alumno, en caso de llegar a veinticinco las amonestaciones aplicadas

inasistencias y calificaciones menores al promedio establecido, quedaba fuera de la escuela.

Algunas cosas se han ido modificando en esta ecuación desde que la educación secundaria se volvió obligatoria, y las viejas regulaciones, poco a poco, fueron interpeladas por los mandatos de inclusión y cumplimiento de derechos, sostenidos y promovidos por las políticas educativas del período 2003-2015 prioritariamente.

Así, por ejemplo, nos encontramos en nuestra provincia con la Resolución N° 149 que regula la convivencia desde paradigmas democráticos y de reconocimiento de lxs estudiantes como sujetos de derechos, proponiendo otras formas y estrategias de regulación y sanción, lo cual desdibuja el número de amonestaciones como único dispositivo de castigo y vía de exclusión.

También se han registrado cambios respecto al sistema de calificaciones, a la organización temporal del año lectivo y a las reglas de la promoción, que también han modificado los términos que componían el algoritmo de la inclusión/exclusión. Así, en el año 2010 se sanciona la Resolución N° 005/2010 que, además de dividir el año lectivo en tres trimestres (antes se constituía en dos etapas), seguidos por un período de Coloquios y Exámenes, amplía a una tercera materia pasible de ser recurrida, junto a las otras dos que se adeuden, para promocionar al curso inmediato superior.

A nivel de las políticas educativas provinciales es posible señalar que una de las Prioridades Pedagógicas fijadas por el Ministerio de Educación cordobés para el período 2014-2019, se orienta a reconocer la categoría de tiempo como un aspecto a atender en relación a los procesos educativos, y se define como “Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje”. De hecho, uno de los documentos

durante un curso escolar, la pérdida de su condición de regular y el retiro del establecimiento en el referido curso” (1993, p. 34).

elaborados en relación a esta prioridad, aborda decididamente la cuestión del tiempo escolar, sus formas, variaciones y posibilidades.⁶

Lo interesante de recuperar la metáfora del algoritmo y de los topes numéricos, refiere a que no se trata solo de números (no tan solo), sino de las formas en que se amplían o reducen las fronteras para incluir otras formas de ser escuela y de concebir la escolarización de estudiantes que faltan mucho, que mantienen relaciones críticas y distantes con el saber escolar, y que visten el “traje” de alumno rompiendo los “moldes de sastrer” establecidos normativamente por el sistema escolar.

Respecto a las inasistencias, y es aquí donde me detendré, las regulaciones vigentes (estoy exceptuando aquí a las escuelas que participan del Proyecto Nuevo Régimen Académico para las Escuelas Secundarias) datan de 1963. Es decir, aún el algoritmo se mantiene para este aspecto del régimen académico a nivel jurídico, aunque en los escenarios cotidianos se vienen reconociendo otras prácticas. La Resolución de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior (D.E.M.E.S.) N° 979/63, establece en algunos de sus artículos lo siguiente:

Art. 106: El alumno que durante el curso lectivo incurriera en quince inasistencias, justificadas o no, perderá el curso.

Art. 107: El alumno comprendido en el artículo anterior podrá ser reincorporado siempre que las tres cuartas partes de sus inasistencias sean justificadas. La reincorporación será otorgada por la dirección juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado. Los alumnos comprendidos en el artículo anterior seguirán concurrendo a clase y se les computarán las inasistencias, hasta tanto se expida sobre el pedido de reincorporación la dirección del establecimiento. La resolución definitiva deberá producirse en un plazo no mayor de tres días hábiles.

Art. 108: El alumno reincorporado por primera vez que incurriera en diez nuevas inasistencias, justificadas o no, perderá nuevamente su condición de regular, si se tratara de inasistencias justificadas y de un alumno de buena conducta y aplicación, el director juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado, podrá otorgarle una segunda reincorporación.

⁶ Fascículo 2 Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje. Variaciones del tiempo escolar. Ministerio de Educación, 2015.

Art. 109: El alumno reincorporado por segunda vez, que incurra en cinco nuevas inasistencias, justificadas o no, pasará a condición de libre. En todos los casos en que este reglamento exige mayorías de profesores para el tratamiento y resolución de reincorporaciones y sanciones deberá computarse en las mismas el voto del preceptor a cargo del curso y división del alumno afectado.

De acuerdo con lo establecido por esta normativa, un estudiante puede acumular 30 inasistencias como máximo a lo largo del ciclo lectivo. Si sobrepasa este límite, pierde su regularidad, y ello significa que debe rendir en calidad de libre todas las asignaturas del curso en que se encuentre inscripto, y si no lo hace, debe repetir.

En el presente año, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba se encuentra desarrollando el Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria, en el que se está implementando un nuevo Régimen Académico en un conjunto acotado de instituciones (76, según lo estipulado en la Resolución N° 188/2018). Para este nuevo instrumento, un estudiante puede acumular hasta 25 inasistencias anuales y se parte de la consideración de que en ningún caso el estudiante pierde su condición de tal, sino que se prevén figuras como la de Estudiante Regular, Estudiante Libre y Estudiante en Trayectoria Escolar Asistida.⁷

Según la regulación de 1963, la frontera numérica establecida normativamente por el sistema oscila entre 25 y 30 faltas; es el número que el sistema educativo establece como límite respecto a las ausencias de su matrícula estudiantil. Luego de esta cantidad, la pérdida de la condición de alumno regular es sinónimo de pérdida de la regularidad en su asistencia a clases y por tanto, la condición de libre, lo vuelve “libre” de sostener la asistencia diaria obligatoria, y libre también para rendir las asignaturas en las mesas de exámenes correspondientes, o repetir el curso y volver a empezar. Es

⁷ Aunque no he realizado trabajo de campo en escuelas donde en la actualidad se esté desarrollando el presente Programa, y mis análisis refieren a experiencias y contextos escolares normados por la vieja regulación, considero importante recuperar y traer esta definición de Política educativa provincial. En esta nueva regulación aparece la figura de estudiantes con Trayectoria Escolar Asistida, que según lo enunciado, parece constituirse en una estrategia tendiente a ampliar las fronteras de la inclusión.

interesante pensar que cuando un estudiante queda “libre” por inasistencias, ¿queda en “libertad” de qué?

Una pregunta que se insinúa sobre esta cifra se refiere a sus fundamentos, es decir, ¿por qué se ha establecido que entre 25 y 30 inasistencias en la escuela secundaria se constituyen en un límite para el sostenimiento de la condición de alumno regular? En la normativa revisada no aparecen explicitaciones o referencias que contesten a este interrogante. Las investigaciones y estudios sobre fracaso y abandono escolar (Jacinto y Terigi, 2007; Terigi, 2009; Gaminián, 2014), señalan las relaciones entre ausentismo y rendimiento académico. Estas referencias, lejos de situar el debate acerca de si hay que permitir más o menos inasistencias, buscan poner de relieve la complejidad del fenómeno respecto a la cuestión de la presencialidad y las ausencias en la educación secundaria obligatoria, en especial cuando se trata de los sectores más vulnerables y desfavorecidos. Hablar de 20, o de 25 o 30 inasistencias como lo permitido, como el límite que un sistema educativo define como lo posible para que efectivamente se puedan dar procesos de aprendizajes y experiencias educativas significativas en todos los adolescentes y jóvenes, supone un debate pedagógico y político profundo que reconozca los nuevos escenarios socio históricos y culturales, a los sujetos educativos y sus condiciones vitales, así como los aportes provenientes del campo pedagógico y de las políticas educativas de inclusión que se vienen desarrollando.

Volvamos a la frontera numérica establecida por las regulaciones vigentes. El trabajo de campo y las conversaciones con docentes, preceptores y directivos, mostraron cómo en la escala de los escenarios institucionales singulares, los actores escolares construyen dicha frontera ampliando la cuantificación de una presencia. En algunos de estos relatos aparece con fuerza la experiencia de impotencia frente a un problema ante el cual -y quizás más que con otros- los límites de lo que puede hoy la escuela y sus actores se visualiza con nitidez. Escuchemos lo que nos dicen preceptores y coordinadores de curso:

... El año pasado chicos de hasta cuarenta faltas... que los padres vos los citás y no vienen, no vienen... se ha ido, a veces, la coordinadora de cursos, a veces la vice va hasta la casa de los chicos a hablar con los padres a ver qué pasa, pero eso ya en los casos más extremos... (Entrevista a Preceptora, Escuela ubicada en una localidad ubicada en el Gran Córdoba, 2014).

... La segunda reincorporación cuando llega a las 25, de las 25 en adelante se le empieza a avisar al papá que gastó la 26, la 27, que cuidado que está llegando a las 30, y no tenés respuestas, y vos ves que el chico sigue faltando y te empezás a desesperar... y decís cuánto más lo sostengo? En el caso de esta alumna que te decía, cinco asistencias más fui tolerándole y ya no se pudo contener... el día que quedó libre se me cayeron las lágrimas, tanto esfuerzo para nada (Entrevista a Preceptora, Escuela ubicada en una localidad del Gran Córdoba, 2015).

...se hacen actas, contra actas, vuelta, acta, del acta, del acta, del acta... y siempre 'mirá que esta es es la última vez', y vuelve a faltar, 'mirá que ahora sí es la última vez'... (...) Porque uno les dice 'mirá que esta es la última vez, si faltás de nuevo quedás libre', falta, y le decimos 'bueno, no, una más', falta, 'bueno, no, una más (Entrevista a Preceptora, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

Vino una mamá y no estaba ni enterada. Vino por la reincorporación y el chico está súper pasado de faltas. La mamá dice 'pero si yo lo levanto y va...'. (...) Bueno ahí, lo estamos sosteniendo, le hicimos firmar un acta de que tiene tres faltas más, y tiene esta cosa que dice "no, que no puedo ir a la escuela, que no me van a dejar entrar", el chico cuando viene a la escuela por más que tenga falta, el chico se tiene que quedar en la escuela... generamos un montón de cosas (Coordinadora de Curso, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

En las escuelas, como trato de mostrar a través de estos fragmentos de entrevista (algunos más recientes, otros con algunos años ya), los actores producen operaciones y estrategias cuyos algoritmos, más que sumar números, buscan mantener una presencia que en algunos casos insiste en ausentarse. Es en esta escala en la que los relatos de preceptores sobre el número, principalmente, se labran desde el conocimiento y el vínculo que tienen con los estudiantes, su historia y su modo de estar presentes en la escuela.

El número, así descarnado, árido, que enuncia una cantidad -36, por poner un ejemplo-, no dice mucho sobre cada joven y sus condiciones, así como tampoco puede

explicar su compleja producción en el seno de procesos que son sociales e institucionales, son familiares, son subjetivos. Mientras las normas y regulaciones señalan números enteros, en las aulas, en los pasillos y preceptorías de las escuelas, los ausentes y presentes de cada estudiante se construyen y producen con otros cálculos, con otra aritmética.

De razones y justificaciones de las ausencias

De acuerdo al régimen académico vigente, las inasistencias se clasifican en Justificadas e Injustificadas. De hecho, en la normativa se establecen que las oportunidades de reincorporación la merecen solo aquellos estudiantes con un determinado porcentaje de justificación en sus ausencias. Ahora bien, ¿qué define que una ausencia se justifique o no? De acuerdo a la normativa se plantea lo siguiente:

Art. 102: La justificación de la inasistencia por el primer concepto [hace referencia al artículo 101 que establece que se considera inasistencia a la “falta de concurrencia a la escuela en día de actividad escolar o a los actos oficiales en que éste intervenga”], deberá ser solicitada por escrito o personalmente por el padre o encargado, dentro de los tres días subsiguientes a la misma. En caso contrario, se anotará como no justificada.

Art. 103: La inasistencia a cualquiera de las horas de clase, autorizada por la dirección, sólo se considerará justificada cuando el alumno entregue el día siguiente la constancia firmada por el padre o encargado. La falta de justificativo implica una inasistencia completa.

Art. 107: El alumno comprendido en el artículo anterior podrá ser reincorporado siempre que las tres cuartas partes de sus inasistencias sean justificadas (Res DEMES 979/63).

Como se puede apreciar, el carácter de justificado o no de las ausencias de los estudiantes se articula a la posibilidad de un referente paterno, materno o un responsable

adulto que pueda atestiguar o justificar las razones de la inasistencia. No se especifican en la normativa escrita causas específicas de justificación o no justificación, tan solo la presencia de un adulto que responde en nombre del o la estudiante.

En la práctica, los relatos de preceptores y coordinadores dan cuenta de la complejidad que se juega respecto a la presencia adulta familiar en la escuela, las respuestas y no respuestas de las familias y las de las escuelas, y cómo este cruce expresa un conjunto de sentidos y prácticas escolares en los que se articulan y nutren, compleja y contradictoriamente, fundamentos y regulaciones de las políticas educativas con miradas y definiciones morales, normativistas, y/o acogedoras sobre el sujeto educativo. Veamos esta complejidad:

a) Ante la pregunta formulada a los actores escolares, la justificación se efectúa cuando se presenta un certificado médico que atestigua una causa de enfermedad o los padres y/o tutores, a través de notas, o presentándose personalmente en la escuela, explican las razones. Veamos las referencias que al respecto se fueron encontrando en el trabajo de campo:

Entrevistadora: Respecto a las inasistencias, vos me decías justificadas e injustificadas, ¿qué es lo que se justifica en esta escuela?

Coordinadora de curso: Las enfermedades.

Entrevistadora: ¿Solamente enfermedades?

Coordinadora de curso: Enfermedades, accidentes, internaciones, embarazos... lo que está por estatuto (Coordinadora de curso, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

Preceptor: Bueno, el hecho de ser profe y preceptor de mis mismos alumnos, era una ventaja para mí por el hecho de tener un poquito más de conocimiento de la situación familiar de los chicos, (...) si por ahí había un papá que hablaba por teléfono o alguna notita, bueno, yo tengo la ventaja de que vivo en el barrio y que muchas veces me encontraba con los papás 'Juancito no fue porque está con dolor de cabeza', listo, papá, no te hagas problema, 'es que tenía prueba', 'le avisamos al profe que le tome otro día así que no te hagas problema'...

E: Y eso ya era una justificación?

Preceptor: Claro, el hecho de yo recibir de parte del padre el motivo por el cual el alumno faltó a una prueba... (Entrevista a Preceptor - Escuela de Córdoba Capital, 2018).

b) Ante cotidianos familiares y sociales atravesados por fuertes precariedades producto de la pobreza y de múltiples vulnerabilidades, las escuelas registran y

justifican estas situaciones tratando de implementar distintos recursos y estrategias para sostener a lxs estudiantes en la lógica del tiempo escolar continuo. El carácter de justificación o no justificación, se define según el caso, la situación de cada estudiante y la presencia de una familia que responde y se hace presente en la escuela. Ello promueve intervenciones diferenciadas según el caso.

Preceptora 1: Pero la mayoría de las faltas... también puede ser eso... a mí me pasa que no viene a educación física porque tiene que cuidar a los hermanitos.

Preceptora 2: O la casa, porque se va la mamá, salen a hacer trámites y alguien se tiene que quedar a cuidar en la casa porque si no le roban todo (Entrevista a dos preceptoras, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

Los que están sobrepasados de faltas y sin justificar, te labro un acta, se trata de mantener a los chicos, se les da tres o cuatro faltas más, si es un chico que falta porque sí, se les da dos o tres faltas más, para que se vea, se llama a una reunión, se llama a los padres, se hace el acta, se les explica, todo, y una vez que se cumplieron esas dos o tres faltas más, quedaron libres.

Con lo de las enfermedades, los casos especiales que sabemos que faltan no porque quieren si no porque no pueden venir a la escuela, se va viendo, se va midiendo (...) Hemos tenido chicos bastante enfermos, (...) entonces a ellos les hemos contemplado las faltas, hemos visto, hemos mandado notas a inspección para que el chico por ahí pueda, que lo operaron justo en el segundo trimestre, entonces ese segundo trimestre lo rindió en coloquio, se contempló que en lugar de que quedara libre, rindiera coloquio porque es un buen alumno, tuvo un accidente, lo operaron, este año lo volvieron a operar, pero es un chico que se preocupa, que viene, que viene la madre a buscar los trabajos, entonces bueno, a ese chico se trata de ver cómo hacemos con las faltas. (...) (Entrevista Coordinadora de Curso, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

c) Algunos de los enojos y distanciamientos que parecieran producirse entre familias y escuela estarían alimentados por diferentes desentendimientos respecto de aquello que se computa como falta en relación a las justificaciones. Una coordinadora de curso relataba lo siguiente:

... ellos creen que cuando traen un certificado se borran las faltas. Es algo que venimos hace años explicando. Ni los padres ni los chicos entienden que las faltas son faltas. Hayan estado enfermos, traigan el certificado, esas son faltas justificadas, no que se borran. (...) Creen que se borran. Cuando ellos han estado enfermos y traen el certificado médico no es que esa falta no exista, y traen eso... no sabemos de dónde, y lo aclaramos, y lo aclaramos con los padres y hacemos reunión de padres y les decimos

y está instalado ese mito que es muy difícil de romperlo (Entrevista Coordinadora de Curso, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

Si bien no es mi intención profundizar al respecto, estos sentidos familiares expresados por esta coordinadora de curso, merecen cierto detenimiento en el análisis acerca de cómo hoy muchos padres y madres pertenecientes a sectores populares, cuyos hijos e hijas son la primera generación en asistir a la escuela, significan la regularidad y la continuidad escolar, en condiciones sociales adversas.

d) Estas regulaciones en estado práctico, asumen matices distintos cuando se trata de los profesores. En su caso, la cuestión de las justificaciones o no justificaciones, se encuentra anudada a la evaluación y, en ese sentido, a las oportunidades ofrecidas para realizarla. Aparece con fuerza una mirada que valora la “actitud” del o la estudiante, y la demostración de un interés por la escuela para ofrecer oportunidades.

Docente: ...lo de dar oportunidad cuando faltan?... depende del chico, si vos le ves que tiene actitud, te ponés a hacer una evaluación extra, pero si no, ya no. Eso de que te devuelven la hoja en blanco y que te la entregan así, te da una bronca... toda una tarde haciendo la evaluación... y te la dan en blanco, ¡poné un poco de voluntad! Cuando pasa eso, les pido el cuaderno de comunicados y les hago una nota a los padres... (Docente, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

De acuerdo a lo reseñado, una ausencia se justifica y, por tanto, es posible de contar con más chances y oportunidades para permanecer en la escuela si hay una familia y/o un adulto responsable que explique, justifique, y/o dé razones fundadas acerca de la falta, y que el estudiante demuestre a través de sus actitudes y comportamientos, interés y motivación por la escuela y el estudio. Sin embargo, son estas cuestiones las que no están presentes en las trayectorias escolares de aquellos que finalmente quedan en el camino.

Razones fundadas y conocidas que justifican una ausencia (o varias), es decir, una forma de demostrar que ese sujeto está interesado en la escuela, los sentidos que ha construido sobre ésta y la escolarización forman parte de lo esperado. Sin embargo, hoy las escuelas y sus docentes se encuentran con jovencitos y jovencitas cuyas

“desfachatadas” ausencias y sus motivaciones no razonables para la cultura escolar vigente -“no tengo ganas, “no daba”, “pintaba otra cosa”- (Expresiones de los estudiantes recogidas durante los años 2014, 15, 16 y 17), se constituyen en un mensaje de “no me importa”. En muchos de estos casos no hay razones fundamentadas para explicar por qué se ausentan, y no siempre las familias están enteradas de sus inasistencias, y/o cuando lo hacen, no siempre se hacen presentes en la escuela. Las oportunidades⁸ se siguen dando a quienes “demuestran” su actitud de estar interesados en la escuela; el problema sigue siendo aquellos que “faltan por faltar”, “que no tienen conciencia de la importancia de la educación”, “que no se dan cuenta del sentido de la escuela en sus vidas” (Expresiones de preceptores recogidas también durante los años 2014 a 2018).

Como se puede apreciar en el terreno de las instituciones educativas, las ausencias y las presencias de lxs estudiantes dan cuenta de procesos sociales y subjetivos en los que se juega la producción del lazo social; las distintas formas de respuestas de las instituciones, las regulaciones que formula y define, los anclajes intersubjetivos que promueve, colisionan, se redefinen o se anudan a distintas experiencias sociales de lxs estudiantes. Ello nos pone sobre aviso respecto a la compleja relación entre sujetos sociales e instituciones escolares, que nos ubica en un proceso social complejo que no se reduce ni se resuelve con la matriculación de quienes tienen que estar presentes en las escuelas, sino que involucra un conjunto de resoluciones, elaboraciones y cambios materiales y simbólicos, en las distintas escalas del sistema educativo.

⁸ Para las escuelas y para muchos docentes, como dice Tiramonti (2003), trasladando al destinatario la responsabilidad para aprovechar la oportunidad que se le está brindando a través de la obligatoriedad. En este sentido, el desafío no es solo en términos de oportunidades, si como dice una preceptora, muchos chicos no saben qué lugar ocupa la escuela en sus vidas, sino de creación de condiciones y posibilidades concretas que les permitan a los estudiantes y sus familias ejercer plenamente sus derechos, en este caso educativos. Pero, también es necesario recordarlo, en este desafío la escuela no puede estar sola en relación a esta problemática.

En busca de la presencia perdida: las actas compromiso

Una práctica que las escuelas vienen sosteniendo con las familias y los estudiantes ante la excesiva cantidad de inasistencias, refiere a la producción de lo que se ha dado en llamar Actas Compromiso o Actas Acuerdos. ¿Qué son? Se trata de un acuerdo que se formaliza a través de un documento escrito y firmado por las familias y los agentes escolares (en algunas escuelas también lo firman los propios estudiantes), para que cada uno de estos actores asuma el compromiso y las responsabilidades que le corresponden, para que las inasistencias no se vuelvan a producir. En ese documento se establecen una serie de acuerdos y pautas relativas a la cantidad de inasistencias con las que cuenta el o la estudiante para “utilizar” y que, pasado ese número, quedaría en condición de libre; o que los padres se comprometen a enviar a su hijx regularmente. Si bien este es el contenido prioritario de la mayoría de estos documentos, en algunos casos se especifica de qué modo el o la estudiante podrá recuperar, en términos de aprendizaje, el tiempo perdido, y se especifican las modalidades que la escuela desarrollará para tal fin, como por ejemplo tutorías, trabajos prácticos a realizar en la casa, etc.

Una cuestión interesante a remarcar en relación a las Actas Compromiso, refiere a los sentidos asociados a su nombre. Tal como el mismo lo indica, se trata de un instrumento en el que lo que está en juego y lo que se documenta por escrito es el compromiso: el compromiso de todos los actores para tratar de que la situación se revierta o no vuelva a suceder. La cuestión refiere a los sentidos que este tipo de instrumentos promueve, si de lo que se trata es solo de compromiso, es decir, de una disposición subjetiva de los actores, que sería en el orden de lo individual y que no tendría que ver con procesos sociales. Si atendemos a alguno de los significados del término compromiso, se hace referencia a obligación. En esta línea, las Actas Compromiso vendrían a ser una formalización de las obligaciones que son necesarias

para garantizar la escolaridad. Vale la pena preguntarse en qué tramas socio contextuales es necesario inscribir estas formalizaciones de obligaciones, en qué relaciones entre familias y escuelas, y en qué otras tramas de obligaciones más amplias, como las del Estado y sus distintas agencias, necesitan sostenerse. Veamos el testimonio de una coordinadora de curso ante la pregunta por sus efectos:

Como todo, hay de todo. Hay padres que vienen, se dan cuenta que están firmando un acta, se dan cuenta de la importancia que es esto, se dan cuenta que la escuela les está dando una oportunidad a sus hijos, y hay padres y alumnos que firmar el acta es lo mismo que nada. Lo que sí, cuando vienen, vienen y reclaman esos padres después, entonces ‘mire, señor, o señora, o alumno, usted firmó el acta que decía tal o cual cosa’. (...) algunos se van enojados y otros comprenden y se dan cuenta. (Entrevista coordinadora de curso, escuela de Córdoba Capital, 2018).

Estos casos remiten a situaciones en las que la familia de algún modo se hace presente en la escuela y responde ante sus peticiones, aunque sea de manera formal, y, como dice la coordinadora, de forma enojada. Sin embargo, vale la pena preguntarse por aquellos estudiantes cuyas familias, por las razones que sean, no concurren a la escuela y es así como sus hijxs también están ausentes: las Actas Compromisos se proponen bajo el supuesto de que una familia atenderá el llamado y se hará presente en la escuela. Lo que trato de poner de relieve alude a los supuestos con los que se viene operando y tomando decisiones en este aspecto sobre las inasistencias. Tampoco estoy desmereciendo este tipo de intervenciones. Se trata de problematizarlas para pensar su necesidad o pertinencia como estrategia de intervención en un momento del proceso, pero no como la única, porque hoy las trayectorias de muchxs de nuestrxs estudiantes transcurren en condiciones de soledad respecto a los acompañamientos de los adultos que la escuela espera que ocurran.

Sí me interesa traer aquí el trabajo artesanal que supone para las escuelas y algunos de sus agentes “rastrear” y hacer que la familia diga “presente” en la escuela y que retratan a la vez los escenarios sociales de la pobreza y la vulnerabilidad social, así como las estrategias, búsquedas que se van asumiendo para, en este caso también,

ensanchar las fronteras de lo escolar en relación a las formas de comunicación con las familias.

Docente 1: Cuando ya tienen aproximadamente 25 inasistencias, 30 inasistencias, y con los que no se puede comunicarse. No hay teléfono, porque acá lo que tiene también es que cambian continuamente los chips. No hay teléfonos fijos, la mayoría tiene celulares. Entonces cambian el chip o cambian el teléfono, entonces vos los llamás y no, o les cortan el servicio. Yo por ejemplo obtengo información de ella que está en la escuela primaria (se refiere a su compañera que es docente en la escuela primaria). Del barrio. Después por los mismos chicos. Por los vecinos.

Docente 2: Por los grupos que estamos trabajando con la comunidad.

Docente 1: Por whatsapp.

Docente 2: Los referentes barriales.

Docente 1: Barriales, los centros vecinales. Y después yo me fijo en el registro, les pido el registro a los preceptores, me fijo en el domicilio del chico, y después me fijo si hay alguno que vive cerca, y a ese llamo. (...) Al que vive cerca, y entonces le pregunto 'vecina, si se puede acercar y decirle que venga al colegio porque el chico tiene muchas inasistencias', la mayoría de las veces lo hacen. Van y les dicen (Entrevista a docentes a cargo de las inasistencias, Escuela de Córdoba Capital, 2018).

Sin duda, se trata de un trabajo investigativo y artesanal de primera línea, digno de mencionar ante una escuela que busca denodadamente que alguien responda por ese joven para que su ausencia en la escuela deje de ser reiterada. Las tramas comunitarias y vecinales se constituyen en el recurso que utilizan estas docentes para saber por qué ese joven o esa jovencita no están viniendo a la escuela.

Se trata de estrategias, de búsquedas -más allá de lo que puede un cuaderno de comunicados, que suele ser el dispositivo más importante con el que cuentan las escuelas para comunicarse e informar a las familias- en pos de sostener una trayectoria escolar. Sin embargo la pregunta que se insinúa es cuánto puede hacer la escuela, por sí misma, para abordar aquellas ausencias que se configuran en el seno de procesos sociales muy críticos, y de qué modo se va advirtiendo desde la política educativa cuáles son los límites de las escuelas y sus agentes para ofrecer respuestas u abordajes efectivos desde la escala institucional, y qué intervenciones intersectoriales se vuelven insoslayablemente necesarias.

A modo de cierre

En este trabajo me ha interesado recorrer algunas de las tensiones que se producen en los escenarios institucionales concretos en relación al régimen académico, sus regulaciones escritas y consuetudinarias, con la trama de definiciones e intervenciones que se van asumiendo entre la preocupación administrativa por el número y la pregunta genuina por lxs chicxs y su permanencia en la escuela.

En este sentido, y sin haberlo abordado en este trabajo, la pregunta por las motivaciones de lxs estudiantes se inscriben en el campo de preguntas relativo a la experiencia educativa, al vínculo pedagógico y al lazo institucional que se pueda producir con la escuela, aún en la discontinuidad. Vale la pena, entonces, preguntarnos acerca de cuáles son las articulaciones que debemos pensar para producir una relación legítima con los adolescentes y de éstos con el conocimiento, bajo otros ordenamientos temporales. Es una pregunta que nos desafía a problematizar y desnaturalizar las claves temporales y regulativas con las que definimos y pensamos la experiencia escolar de algunos de nuestros adolescentes y jóvenes. En este sentido, creo que hay un trabajo que debemos realizar en relación con las motivaciones de los estudiantes para ir a la escuela, reconociendo que dicha motivación no puede ser pensada solo como una propiedad subjetiva de los sujetos, sino también como un componente del vínculo educativo y de la experiencia escolar que se van armando, gestando y proponiendo para tener motivos para ir a la escuela. Se trata, como dicen Gutiérrez y Uanini (2015) cuando analizan la cuestión del ausentismo como un fenómeno insuficientemente investigado, que abre a interrogantes sobre las condiciones sociales de lxs adolescentes y sus modos de inscribir la escolaridad y “los saberes que en la escuela se despliegan en la construcción de sus identidades, sus socialidades y sus horizontes de futuro”.

Una inquietud que ha permanecido activa durante la escritura de este artículo es la de poner de relieve la densidad de lo que uno podría nombrar como las urdimbres de

sentidos en el seno de los cuales, diariamente, los actores despliegan sus prácticas, realizan su trabajo, deciden, afrontan situaciones complejas. La vida en las instituciones no solo puede explicarse a través de sus marcos o encuadres regulatorios o normativos; sus interpretaciones, apropiaciones y múltiples resignificaciones, se realizan en contextos particulares y con sujetos que asumen posicionamientos, sostienen ciertas prácticas y construyen sentidos. Tener en cuenta esto implica reconocer no solo lo que las regulaciones y normativas generan en el campo de las prácticas y de los sujetos, sino de lo que éstos hacen con aquellas.

Finalmente, reseñar que estos párrafos han sido elaborados como una forma de contribuir en las discusiones sobre las “fronteras de la inclusión”, en especial con aquellos que “se toman el palo” de la escuela y nos dejan a los adultos, sin saber qué hacer...

Referencias

- Baquero R., Terigi F., Toscano A., Briscioli B., y Sburlatti S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (4), 292-319.
- Gaminián A. (2014) *Pistas para mejorar. ¿Qué hicieron los países, escuelas y estudiantes con mejor desempeño en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar 2050. Asociación Civil para la mejora de la educación en Argentina.
- Gutiérrez G., y Uanini M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. 2, (2), 28-37.

- Jacinto, C., y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Martino A. (2018). *Inasistencias escolares en el nivel secundario. Presencias y ausencias en la escolarización de las nuevas generaciones*. (Proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación Aprobado, por Resolución 865/18). Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, Córdoba, Argentina.
- Narodowski M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Ciencias de la Educación. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Niedzwiecki D. (2018). *Escuela secundaria y gestión directiva: preceptores y tutores como pareja pedagógica. Más allá de la disciplina, más acá del cuidado*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sburlatti S., y Toscano A. (2010). *Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Terigi F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisferio Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación de la Nación y Organización de los Estados Americanos.
- Tiramonti, G. (2003). En búsqueda del orden perdido. *Propuesta Educativa*, 12,(26),70-74.
- Tiramonti, G., y Minteguiaga, A. (2007). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti (comp). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

La historia reciente en clave local. Aspectos teóricos, metodológicos y temáticos de su enseñanza en el nivel secundario

Gómez, Jacqueline¹

Marlatto, Ricardo²

Quaranta, Jimena³

Fecha de recepción 23-8-2018

Fecha de aceptación 21-9-2018

Resumen

La implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional para 6° año de la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la provincia de Córdoba se propone “el estudio de interrelaciones en el presente histórico en el marco de un mundo fragmentado y cambiante desde la perspectiva de Córdoba. Este abordaje se encuadra en la aparición

¹ Magister en Partidos Políticos (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora en Historia (UNC). Profesora en el Instituto Superior de Formación Docente “San Martín” de San Francisco. Contacto: jacquelinerg@hotmail.com

² Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Córdoba). Profesor en el Instituto Superior de Formación Docente “San Martín” de San Francisco. Contacto: ricmarlatto@yahoo.com.ar

³ Profesora en Historia (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora en el Instituto Superior de Formación Docente “San Martín” de San Francisco. Contacto: jimenaquaranta@gmail.com

de un nuevo campo historiográfico: la historia del pasado reciente”.⁴ Considerando lo expuesto, el presente trabajo tiene como objeto dar cuenta del estado de situación de la enseñanza de la Historia Reciente en instituciones educativas de la ciudad de San Francisco (Córdoba)⁵. Por consiguiente atenderemos las diversas concepciones de este campo historiográfico, los contenidos seleccionados y los recursos que los docentes convocados en la presente pesquisa consideran a la hora de definir sus clases, como así también inferiremos aspectos de la práctica docente que facilitan o condicionan su abordaje en clave local.

La presente investigación se radicó en el marco de la Convocatoria a proyectos concursables de Investigación Educativa de la Provincia de Córdoba “*Aportes de la Investigación educativa para reflexionar sobre la Enseñanza de la Historia Reciente y Local en Córdoba*”. Período 2017-2018 de la Dirección General de Educación Superior.

Palabras claves: historia reciente, historia local, práctica docente

The recent history in local code.

Theoretical, methodological and thematic aspects of their teaching at the secondary level

Abstract

The implementation of the Jurisdictional Curricular Design for 6th year of the Orientation of Social Sciences and Humanities of the province of Córdoba is proposed "the study of interrelations in the historical present within the framework of a

⁴ Extraído de Orientación Ciencias Sociales y Humanidades Historia – 6° año. Algunas recomendaciones y sugerencias para la organización y desarrollo del espacio curricular. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba (2012).

⁵ Las escuelas de Nivel Secundario con orientación en Ciencias Sociales (6to año) fueron: Colegio Superior “San Martín”, Escuela Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda, IPEM N° 315 “José Hernández”.

fragmented and changing world from the perspective of Córdoba. This approach is framed in the appearance of a new historiographical field: the history of the recent past". Considering the exposed thing, the present work has like object give account of the state of situation of the education of the Recent History in educative institutions of the city of San Francisco (Córdoba). Therefore, we will attend to the diverse conceptions of this historiographical field, the selected contents and the resources that the teachers summoned in this research consider when defining their classes, as well as inferring aspects of the teaching practice that facilitate or condition their approach in local key. This research was based on the Call for Competitive Projects of Educational Research of the Province of Córdoba "Contributions of Educational Research to reflect on the Teaching of Recent and Local History in Córdoba". Period 2017-2018 of the Dirección General de Educación Superior (Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina).

Keywords: recent history, local history, teaching practice

Introducción

La investigación parte de la pregunta acerca de cómo se resignifica la enseñanza de la Historia Reciente, en el ámbito de la ciudad de San Francisco, relevando temáticas propias surgidas de la Historia Local y los desafíos que implica el abordaje áulico. El análisis abordó las diversas concepciones historiográficas sobre estos campos, los contenidos seleccionados y los recursos que los docentes consideran a la hora de definir sus clases, como también inferir aspectos de la práctica docente que facilitan o condicionan su abordaje en clave local.

En relación con el marco teórico y coincidiendo con lo que sostienen varios autores, la Historia Reciente es un campo de discusión y construcción; muestra de ello es la amplitud en la terminología para denominar su objeto de estudio: “tiempo

presente”, “historia reciente”, “historia contemporánea”, “pasado cercano”, entre otras como así también la dificultad para definir el marco temporal. Partimos de la idea de que la Historia Reciente descansa en un pretérito relativamente cercano, generando tensiones por el impacto o la vigencia de problemáticas históricas que a veces siguen sin resolverse. Reflexionar sobre los modos en los que ese pasado inmediato es considerado en el proceso de enseñanza en el contexto local, en el nivel secundario, implica ingresar no solo al espacio de las memorias públicas individuales y colectivas, sino también poner en discusión los abordajes y perspectivas metodológicas y teóricas que comporta el estudio del pasado reciente en clave local. Consideramos a las denominadas historias locales, no solo como la historia de un espacio físico acotado sino también como aquella que supera lo anecdótico o el reflejo de lo nacional, para transformarse en ese relato que la hace interesante para quien no la conoce. En este sentido, sostenemos que la Historia Local ha introducido lo periférico, lo marginal o lo descentrado en el discurso histórico (Serna y Pons, 2003, p. 41). Por lo tanto, su importancia en la enseñanza de la historia radica en la centralidad del carácter identitario de lo local, en el pasado y en el presente, en la posibilidad de constituirse como una estrategia de investigación y de enseñanza. Antecedentes que sirvieron de motivación para dicha pesquisa fueron las investigaciones en temas de la Historia Reciente Local⁶ realizadas por el propio equipo. Además de las experiencias de participación en diferentes eventos⁷ de los colegios que fueron seleccionados, apelando siempre a un mismo contenido temático, “El Tampierazo”.⁸

⁶ “Estado y represión en San Francisco y la región 1976 – 1983”. Docentes Responsables: Fabre, Natalia; Gómez, Jacqueline; Marlatto, Ricardo. Estudiantes de las promociones (2010, 2011, 2012). “Luz, Cámara, Memoria...MALVINAS. La imagen al servicio de la reconstrucción histórica”. Docente responsable: Jacqueline Gómez. Instituto Nacional de Formación Nacional – Ministerio de Educación de la Nación.

⁷ Olimpiadas de Historia, producción de vídeos (socializados en los medios de comunicación local), encuentros de Historia Local y Regional organizados por el Archivo Gráfico y Museo de la ciudad de San Francisco.

⁸ Huelga Obrera por reclamos legítimos, atraso salarial y deudas con la Caja de Jubilación, que derivó en la toma de la fábrica y un paro activo para el día 30 de julio de 1973. La medida se realizó como estaba planeada, pero terminó en desmanes, la muerte de un joven y la intervención de la Guardia de Infantería de la Provincia de Córdoba.

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo ha apuntado a observar aquellos aspectos del quehacer docente que facilitan o condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro pasado reciente, queremos dejar por sentado que dicha mirada se enmarca en la consideración de que una práctica áulica está atravesada por un entramado complejo de relaciones personales e institucionales. Por esta razón, en el análisis se puso especial atención, en palabras de Achilli (1986), al propio “decir” de los docentes, quienes desde su formación y su propia práctica, construyen saberes, reelaboran y resignifican aquello que está establecido desde el currículum; procesos estos, que se ven atravesados por concepciones teóricas pero también afectivas y valorativas.

Gonzalo De Amézola (2002, p. 166), citando a François Audigier, afirma que la disciplina escolar permite pensar la mediación entre los objetivos que la sociedad confía a la escuela y los saberes particulares, por lo tanto invita a interrogar sobre lo que es útil, legítimo, pertinente de ser enseñado. En este marco, se pregunta por la validez de la enseñanza de la historia reciente y su relación con las exigencias propias de la Historia Reciente en tanto disciplina académica. Florencia Levin (2007, p. 1) afirma, en este sentido, la relativa falta de recursos y de ámbitos de capacitación específicos de este campo de estudios, tanto para la preparación de los docentes como para el trabajo con los alumnos.

La Historia Reciente irrumpe en las aulas de nivel secundario atravesada por diferentes tensiones y discusiones. Prats (2000) se pregunta:

¿Lo que es reciente para los historiadores es reciente para la escuela? ¿Cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de su pasado permanecen en la agenda pública actual? Cuando se trata del pasado reciente la complejidad cobra dimensiones nuevas (p. 91).

También será necesario poner en consideración que si bien la producción académica de la Historia Reciente; hace un uso extendido de la historia oral,⁹ su uso no

⁹ Entrar en el relato de vida, es ingresar en el laberinto del discurso de la memoria (Lejeune, 1996); es entrar a veces en el mundo de las memorias traumáticas, de las memorias públicas y sociales (Garay, 1999). Desde las Ciencias Sociales no debemos olvidar que el entrevistado es un ser social, formado

es excluyente para la explicación histórica. Muchas investigaciones utilizan otras fuentes, como puede ser la revisión de los documentos propios de los medios gráficos, y que de ningún modo implica una simplificación del tratamiento de la fuente, puesto que estos medios responden a estrategias de producción y circulación de discursos, instituyen necesidades socio-políticas y representan a actores sociales del momento (Saborido y Borrelli, 2011).

La complicación de definir la temporalidad de la Historia Reciente hace que los docentes se pregunten: *¿Desde qué año empiezo?* Como así también qué recorte temático hacer. Consideramos que la especificidad de esta Historia, teniendo en cuenta lo expuesto por Franco y Levin (2007a, p. 35) reside en poder tomar hechos del pasado reciente y convertirlos en problemas actuales. Vale decir, su singularidad va más allá de criterios temporales, epistemológicos o metodológicos. La historia del tiempo presente se define sobre todo por los traumas que el pasado aún proyecta sobre ese presente. En este sentido, Alonso (2010, p. 55) expone que “reconocer un trauma histórico- sea el terror de Estado, sean otros- supone un proceso autocrítico de pensamientos y prácticas con transcendencia política y social.” Por este motivo, resulta significativo observar si la propuesta educativa explícita al alumnado por qué se recuerda el pasado reciente: su significación social, su valor actual y si se utiliza una metodología histórica que conecta la comprensión del pasado histórico con las necesidades del presente. El historiador francés Henry Rousso denomina a este pasado “acontecimientos de larga duración”, porque en el corazón y la cabeza de quienes viven en la actualidad estos hechos aún siguen vivos, aún no han concluido. Como se ha dicho, es “la Historia que duele” (De Amézola, 2004, p. 4).

Dialogando entre teoría y práctica: lo reciente y lo local

dentro de una cultura hegemónica o en oposición a dicha ideología, por eso la historia oral debe contextualizar en el tiempo y el espacio.

Por lo manifestado, este trabajo descansa en una mirada interpretativa, que nos permitió no sólo relevar ciertos aspectos de la enseñanza de la historia reciente en clave local sino también reflexionar y analizar con los docentes su propia práctica. Por ello, sumamos el concepto de *práctica docente*, como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido por su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente (Achilli, 1986, p. 6).

Para poder establecer un diálogo entre teoría y práctica recurrimos como fuentes de análisis a planificaciones, libros de aula, Diseño Curricular de Ciclo Orientado de la Provincia de Córdoba; complementando esta información con indagaciones a los docentes de las instituciones seleccionadas, ya que el diálogo con los mismos permitió completar el registro y nos dio la oportunidad de escucharlos y poder consultarles dudas que se iban presentando a lo largo de la investigación.

Por medio de la realización de la modalidad taller¹⁰ intentamos fructificar las observaciones de los documentos, con la participación de los docentes de los cursos y docentes investigadores, poniendo en diálogo y tensión los distintos recursos de análisis con los cuales visualizamos las perspectivas de los actores según sus posiciones particulares en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir del taller y de los instrumentos de recolección de datos se logró inferir ciertas interpretaciones en sus dimensiones tanto material (de qué manera se expresa la información indagada) como simbólica (cómo operan los significados) otorgando la

¹⁰ El equipo de investigación se reunió con los docentes en el Colegio Superior San Martín. En el taller se utilizaron como disparadores imágenes y videos de acontecimientos recientes de la ciudad de San Francisco. Los docentes de las diferentes instituciones lograron establecer un diálogo fluido entre ellos, compartiendo experiencias, posicionamientos, interrogantes sobre la enseñanza de la historia reciente en clave local. Asimismo manifestaron la riqueza de estos espacios de socialización con otros colegas como un ámbito de aprendizaje y reflexión sobre las propias prácticas. Posteriormente se realizaron entrevistas individuales a los docentes que amplió la información recopilada en el taller.

posibilidad de hacer conjeturas y aproximaciones a aspectos enunciados en el problema de investigación. ¿Desde qué marcos teóricos se realiza el abordaje de los contenidos prescritos? ¿Parte del contenido se presenta solo en las planificaciones? ¿Qué contenidos no se trabajan? ¿Con qué metodologías se trabaja? ¿Qué bibliografía y recursos se utilizan? ¿Qué tensiones se manifiestan en la selección o tratamiento de algunas temáticas?

“¿Acaso los historiadores griegos no iban al campo de batalla?”¹¹

Como venimos anticipando, la investigación es corolario del análisis y la recuperación del saber docente, de resignificación de conocimientos, teorías y metodologías que se manifiestan en la práctica áulica (Achilli, 1986). Cuando hablamos de interpretación y resignificación, lo hacemos teniendo como punto de partida, ese “saber posibilitador” o saber habilitante del conocimiento, legitimado por los docentes.

Evidenciamos que las complejidades que encontramos en el campo de la historia reciente también se manifiestan en el campo de su enseñanza.

Una de ellas es el débil consenso en la definición de lo que es historia reciente; los docentes se interpelan:

¿Hay una especificidad para hablar de historia reciente o en realidad es una moda académica que cubre la “vieja” historia contemporánea con ropajes nuevos?

Docente A

Es un concepto relativamente nuevo que nació en Europa para referirse a los acontecimientos traumáticos ocurridos a escala colectiva y cuyas generaciones aún siguen vivas.

Docente C

No alude estrictamente a una categoría temporal, si bien abarca períodos cercanos al presente (difiere según los autores, (...) a nivel local, desde el golpe del '55 o desde la última dictadura militar, por ejemplo).

¹¹ Frase recuperada de una entrevista realizada a los docentes seleccionados para la presente investigación.

Docente E

¿Acaso los historiadores griegos no iban al campo de batalla?

Docente B

Podemos inferir que esta amplitud de definiciones teóricas, además de estar en correlación con dificultades del propio campo, deben ser contextualizadas en el marco de la formación de los docentes, que en el caso de la mayoría de los convocados en la presente investigación, responde más a una *autoformación* que a una formación sistemática y organizada, que, según sus propias palabras, fue necesaria cuando advirtieron sus limitaciones teóricas en este campo.

Tampoco se logró un consenso en cuanto a los límites temporales o en el establecimiento de periodizaciones, pero sí la mayoría reconoce que los “recortes” tienen relación con hechos traumáticos aún vigentes o bien a la existencia de personas que aún nos puedan aportar sus testimonios directos.

En cuanto a la enseñanza de la historia reciente recurren a diferentes formatos tales como talleres, seminario, ateneos, observatorios y proyectos. Los docentes de esta investigación alegan que con estos formatos pueden abordar temáticas en profundidad, con actividades más atractivas para los estudiantes, logrando que ellos se comprometan con las tareas a desarrollar; pero, aclaran, que su interés no es inmediato ni generalizable al conjunto. También comentaron que otro espacio al que acceden y en el que se manifiestan estas mismas características son las Olimpiadas de Historia. En consecuencia, se impone la pregunta sobre qué aportes específicos se puede inferir de esas prácticas que se desenvuelven en la cotidianeidad de trabajo áulico, pero desde otros formatos o espacios de participación, a la enseñanza de la historia reciente. Tal vez es desde ahí donde se encuentran con una de sus características significativas: su sentido crítico, su carácter protagónico plantado en el hoy, su discurso subjetivo, o como varios autores exponen, su “deber de memoria”. El pensamiento de Carretero (1994, p. 18) nos puede acercar a la respuesta cuando afirma que el proceso educativo, al estar relacionado con la transmisión de valores ligados a hechos del pasado, implica

herramientas conceptuales y valores que tienen sentido en el presente, es decir, para los alumnos. Por su parte, los docentes también manifestaron que los formatos alternativos generan dinámicas de participación y abordajes de los contenidos con roles movilizadores.

Por consiguiente, logramos observar que el concepto de disciplina escolar se pone en tensión cuando los docentes, implícitamente, rompen con las prácticas disciplinares de la enseñanza de la historia, imponiendo una lógica que excede los lineamientos de una explicación acotada por marcos temporales demasiado apegados a la sucesión cronológica, al trasladar los contenidos de la historia más cercana hacia otros espacios curriculares, por ejemplo, a “Ciudadanía y Participación”. Algunos docentes destacaron como una práctica superadora el haber podido articular su espacio de Historia de 6to año con esos otros espacios curriculares. Lo expuesto se ve reflejado en palabras de Lorenz (2006) cuando señala que el docente debe hacer que los temas de la historia reciente cobren sentido en el presente, darle historicidad. En este sentido, se pregunta: “¿Cuántas veces temas como el delito, la inseguridad, la marginalidad de los jóvenes, la pobreza o la protesta social son meros ‘temas de Ética y Ciudadanía’, sin relación con la historia reciente, aun cuando a veces los alumnos los vean con el mismo profesor?” (Lorenz, 2006, p. 284).

Es por esto que creemos que en este punto es donde se hace visible la idoneidad que posee el docente, desde su propia experiencia, para elaborar estrategias metodológicas y didácticas que le permiten redefinir la enseñanza de la historia reciente.

Cuando la historia local es todavía una fuente primaria...

Con relación a la enseñanza de la historia reciente en clave local, la situación es más precaria desde lo teórico. En las indagaciones realizadas a los docentes, en pocos casos pudieron definir qué entienden por historia local, pero manifiestan enseñarla, no

sin temor a reconocer que a veces la enseñanza se resume en hitos o en ciertos acontecimientos locales.

En el relato de los docentes se evidencia cierto temor a que la organización y tratamiento del contenido se encuentre vinculado únicamente a anécdotas y personajes, relacionados usualmente a las elites del lugar (Armus, 1990), con poca vinculación y sistematización con la historia provincial, contribuyendo a su “fijación” y cristalización. En cuanto a los temas vinculados a la historia local, los docentes los incluyen aunque en menor número y como “hitos” separados de procesos de mayor alcance, tanto locales como provinciales y nacionales. Entre esos “hitos”, como anticipamos en la introducción, se destaca el tratamiento del llamado “Tampierazo”, una huelga obrera del 30 de julio de 1973 que fue reprimida con violencia y que comprometió a miembros e instituciones de los sectores más relevantes de la ciudad.

Entendemos que, ante la complejidad e inquietudes que les presenta la historia reciente y aún más en clave local, no se considera la historia local como una estrategia de investigación y enseñanza sino como un punto de llegada que debe ser enseñado por el docente, luego de pasar por la historia nacional y provincial.

La relación de los docentes con el conocimiento en este campo – lo reciente y lo local- los lleva muchas veces a plantearse la posibilidad de ser ellos mismos, y junto a sus alumnos, los productores de esos saberes. Si bien alegaron dificultades para emprender esa tarea, principalmente debido al tiempo que demanda una actividad de ese tipo, los docentes reconocen la existencia y la posibilidad de acceder a las fuentes relevantes (diario local La Voz de San Justo- hoy de acceso restringido- o el Archivo Gráfico y Museo Histórico¹²), pero también manifiestan que la cotidianeidad de la tarea docente dificulta su aprovechamiento:

Al ser fuentes primarias necesitamos de tiempo con el que muchas veces no contamos.
Docente A

¹² En el Archivo Gráfico y Museo Histórico de San Francisco se pueden encontrar fotografías, grabaciones de testimonios orales, cartas, documentos oficiales, fuentes materiales.

Se necesita rigurosidad y continuidad en esa tarea de investigación.

Docente B

Con respecto al recurso del testimonio oral, advertimos que el docente se interpela frente al mismo por miedo de quedarse en lo anecdótico y en lo emotivo (caso de charlas con protagonistas), como también plantearon un cierto “riesgo” frente a lo que exponen, ya que la fuente oral exige un tratamiento específico y complejo. Está atravesado, por ejemplo, por los mecanismos propios de pasar de una memoria individual a una memoria social, y no siempre los propios profesores se sienten con herramientas para afrontarlo y para poner el discurso del testimonio oral en tensión con el marco teórico, no sólo del propio docente, sino del perfil institucional y la impronta de una sociedad local fuertemente conservadora.

De todas maneras, cuando en el taller se examinan como parte de un colectivo docente, logran pensarse o reconocerse como productores de materiales referentes a la historia reciente local, ya sea para la puesta en práctica de un taller, o para la participación en una Olimpiada donde se debía poner en juego la metodología propia de la investigación de la historia local. Es sumamente valioso que ellos mismos planteen la falta de una sistematicidad de esos trabajos, o la necesidad de generar redes de trabajo que faciliten el intercambio de experiencias.

¿El Diseño Curricular, apoyo o limitación?

Los profesores sostuvieron que los contenidos del Diseño Curricular Jurisdiccional para 6° año de la Orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la provincia de Córdoba son coherentes y están articulados a los diseños de los años anteriores, y, además, puede pensarse que en su totalidad siguen los lineamientos de una historia reciente.

Sin embargo, señalan, por un lado, que faltan referencias adecuadas a la historia local y regional; un cuestionamiento que no es menor, ya que señalan que se advierte que el contenido desplaza el centro portuario pero vertebra el eje hacia Córdoba capital. Por otro lado, no concuerdan con el eje: “Información y comunicación como nuevos factores de cambio”.

El diseño curricular para 6° año prevé la enseñanza de la historia reciente de Córdoba en clave local y regional. Sin embargo, habría que preguntarse si no ocurre lo que se querría evitar: el encierro en Córdoba capital de la historia reciente.

Docente A

Sumado a esto, también señalan como una limitante en la enseñanza de la historia, y en particular, en la enseñanza de la historia reciente, la poca carga horaria de la materia. Decimos en particular, porque la enseñanza de la historia reciente requiere, según concuerdan los docentes, tiempos de preparación, desarrollo y evaluación mucho mayores que los de la enseñanza de la historia “tradicional”¹³.

En general, y volvemos aquí a un tema planteado más arriba, una dificultad de la enseñanza de la historia reciente es el tiempo que lleva la búsqueda de material bibliográfico específico o de las mismas fuentes y su posterior utilización. Los propios docentes señalan que en relación a este campo de estudio, ellos deben dedicarse a la búsqueda de un material bibliográfico que encuentran escaso o poco apropiado para utilizarlo en el aula. Muchas veces los materiales son de un nivel académico que lo acota a círculos muy específicos y ellos deben seleccionar los fragmentos más apropiados o realizar las transposiciones didácticas que se requieran. En este sentido, reclaman una bibliografía especializada que acompañe los contenidos presentes en el Diseño Curricular.

Cuando cruzamos el análisis de las planificaciones con la bibliografía que manifestaron conocer o trabajar en el taller realizado con ellos, se hace evidente que recurren a un conjunto mayor de textos que los expuestos en aquellas. Pero esa

¹³ Similares manifestaciones pueden observarse en el trabajo de De Amézola (2008).

bibliografía resulta de un hallazgo propio de los docentes. Es importante resaltar que no se menciona el libro de texto como su principal o casi exclusivo recurso didáctico sino que buscan ampliar sus referencias textuales y tienen especial cuidado con el tratamiento que le deben dar.

Asimismo, se manifiesta cierta jerarquización en la selección de los contenidos a abordar, si bien los docentes consideraban que el conjunto de los temas definidos por el diseño curricular podían entenderse como propios de la historia reciente. Tienen principal relevancia: la Dictadura y Terrorismo de Estado y las prácticas de resistencia política, social y cultural. Resulta curioso que la Guerra de Malvinas se analiza como una parte más de aquel periodo y se le destina poco tiempo, aun reconociendo que hay posibilidades de abordar ese tema incluyéndolo en la perspectiva de la historia local. Las privatizaciones de la Presidencia de Menem y la Crisis del 2001 marcan como una especie de límite temporal, siendo escaso el tratamiento de acontecimientos más actuales. Los docentes también manifestaron que a veces surgen temas de historia reciente en relación con la conmemoración de algunas fechas particulares o de efemérides.

Consultados los profesores sobre el porqué de esas elecciones y del corte temporal en el 2001, y sobre esa preferencia por temas no tan cercanos al hoy, fundamentaron que quizás se debiera, además de las limitantes de tiempo, a cierta “seguridad”. Esa seguridad se asienta en el hecho de que ya cuentan con bibliografía especializada, una variedad de fuentes secundarias, con producciones de ficción, y diverso material didáctico. Y esto les permite entender esos acontecimientos siguiendo planteos de una historia, si cabe la expresión, no reciente, para la cual están mejor formados.

Reflexiones finales

Podemos señalar que a pesar de ciertas limitaciones e inconvenientes manifestados por los docentes consultados, la Historia Reciente, y su presencia en clave local, se visualiza en las escuelas seleccionadas para el estudio.

Reconocemos un esfuerzo estrictamente personal por parte de los docentes, en solitario; siendo a veces este recorrido escaso y limitado para la formación y la posterior puesta en práctica de los contenidos de historia reciente y local. En ocasiones, aquellos se encuentran acomodando “piezas de un rompecabezas” que ni siquiera está completo –en lo que respecta a acuerdos epistemológicos, metodológicos, conceptuales y temáticos- en los círculos académicos.

Sin embargo no podemos dejar de valorar a los docentes como productores de conocimiento en el “hacer” diario de la enseñanza de la historia reciente; es decir, en términos de Giroux, se visualizaron ‘intelectuales transformadores’, que no se reducen a aplicar lo establecido sino que investigan, experimentan, “combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos” (Giroux, 1998, p. 162).

Podemos concluir que lo expuesto nos lleva a interpelar la responsabilidad del campo académico y de los formadores de docentes en cuanto a los medios que se utilizan para la circulación y apropiación de las producciones teóricas de la historia reciente y local, para otorgar las herramientas conceptuales, disciplinares y metodológicas necesarias en el abordaje de la enseñanza de la Historia Reciente en el nivel secundario y para que los docentes puedan afrontar didácticamente en toda su complejidad estos contenidos, más allá de su conflictividad y de las tensiones y desafíos que esta Historia conlleva.

Referencias

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

- Alonso, L. (2010). “Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino”. En J. A. Bresciano (comp.), *El tiempo presente como campo historiográfico. Ensayos teóricos y estudios de casos* (pp. 42-64). Montevideo: Cruz del Sur.
- Angelini, B. et.al. (2015). La invisibilidad de la enseñanza de la historia local y regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: alternativas posibles de innovación”. En A. Hernández Carretero (ed.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 95-108). Cáceres, España: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de: https://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/AUPDCS_abierto.pdf
- Armus, D. (comp.). (1990). *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M.; Rosa, A.; et.al. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”. *Revista Cultura y Educación*, 20,(2): 201-215. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- De Amézola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol*, (6), 155-170. Recuperado de <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/quintosol/article/viewFile/676/603>
- De Amézola, G. (2004). Historia del tiempo presente, memoria y escuela. Problemas y paradojas de las buenas intenciones. Paper presentado en el seminario: *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. FLACSO. Red Alfa. Buenos Aires.

- De Amézola, G. (2008). Currículo Oficial y Memoria. Pasado Reciente en la Escuela Argentina. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de investigación*, (7), 47-55.
- De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, (1), 81-89. Recuperado de http://redie.ens.uabc.mx/vol_1_nº1/contenido-garay.html.
- Franco, M., y Levin, F. comps. (2007 a). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M. y Levin, F. comps. (2007 b). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Revista Novedades Educativas*, (202). Buenos Aires.
- Funes, A. et.al. (2007). La temporalidad en la enseñanza de la historia reciente / presente. Avances de una indagación en los 5tos años de las escuelas medias de San Carlos de Bariloche. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 4, (2), 37-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017724>
- Giroux, h. (1998). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Lejeune, P. (1996). Memoria, diálogo y escritura. *Historia y Fuente oral*, (1), 33-67.
- Levin, F. (2007). “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”. En G. Schujman e I. Siede (coord.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política* (pp. 157-178). Buenos Aires: Editorial Aique. Recuperado de <http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Levin,%20El%20pasado%20reciente%20en%20la%20escuela%20PDF.pdf>
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González

- (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-296). Buenos Aires: Paidós.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/23950/1/joaquin_prats.pdf
- Quintana, L. (2010) *¿Cómo regresa el pasado desde la mirada adolescente? Hacer investigación desde la escuela: las problemáticas de abordar la historia reciente en la escuela*. (Primer avance en proyecto de tesis de maestría en investigación educativa). Universidad Tecnológica Nacional, Córdoba, Argentina . Recuperado de <http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Quintana%20para%20Riehr.pdf>
- Raggio, S. (2004). La enseñanza de la historia reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío & Asociados*,. 5, 95-111. Recuperado de <http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/wpcontent/uploads/2012/04/Sandra-Raggio-%E2%80%99CLa-ense%C3%B1anza-del-pasado-reciente.-Hacer-memoria-y-escribir-la-historia-en-el-aula%E2%80%99D-Revista-Clio-Asociados.pdf>
- Recalde, H. (2012). *Historia reciente de la Argentina 1969-2001: orientaciones y materiales para su estudio en la educación secundaria*. Buenos Aires: Del Aula Taller.
- Saborido, J. y Borrelli, M. (coords.) (2011). *Voces y silencios. La prensa argentina y la Dictadura Militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Serna, J., y Pons, A. (2003). En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis. *Revista Contribuciones desde Coatepec*, 2, (4), 35-56. Recuperado de <http://revistacoatepec.uaemex.mx/article/viewFile/53/49>.

Historia regional, microanálisis y microhistoria: Prácticas y posibilidades. Tensiones de los marcos prescriptivos e intersticios para su abordaje en los profesorados de Educación Secundaria en Historia (Córdoba, Argentina)

Luciano Nicola Dapelo¹

Fecha de recepción 21-8-2018

Fecha de aceptación 18-10-2018

Resumen

El presente artículo forma parte de una reflexión teórico/metodológica que se vincula al proyecto de investigación "Río Cuarto, la ciudad y la región. Actores y procesos en perspectiva", aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución Rectoral 161/16); de igual modo, se vincula a la experiencia de publicación del libro "Río Cuarto y su región en clave histórica. Huellas fragmentos y tensiones con los macro-relatos (1786-1955)" de reciente publicación, que se pensó como un texto para ser usado en los distintos niveles educativos, que reúne en un relato de 'larga duración' el producto de las indagaciones particulares de cada uno de los miembros del proyecto y que fue posible gracias a un Proyecto de Transferencia de Resultados de Investigación y Comunicación Pública de la Ciencia (PROTRI) desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (Convocatoria 2015-2016).

¹ Becario Interno Doctoral, otorgado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) 2015-2020. Docente en las cátedras "Historia Mundial II" e "Historia Mundial III" en el Instituto de Enseñanza Superior "Eduardo Lefébvre de Laboulaye" de la localidad de Laboulaye, Córdoba, Argentina. Contacto: Inicoladapelo@gmail.com

La Historia Regional en la actualidad y merced a sus potencialidades explicativas en el marco de los estudios históricos, ha logrado posicionarse como una indiscutible perspectiva historiográfica. Más dificultoso ha sido aún el proceso de incorporación a los currículos de enseñanza de los diferentes niveles educativos, al menos para el caso de la provincia de Córdoba. Recientemente, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC), a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPICE) de la administración provincial, emitió un documento, llamado *Historia. Diseño curricular de la educación secundaria. Separata, ciclo básico y orientado*, que recoge la preocupación sobre las perspectivas regionales en el nivel secundario y, atento a su potencial como vía de entrada para la comprensión de los procesos macro-históricos, otorga algunas herramientas (posibilidades de abordaje, sugerencias bibliográficas) para los docentes del nivel. Sin embargo, el documento en sí mismo, en relación con los diseños curriculares para la Enseñanza Superior, presenta algunas tensiones que complejizarían su utilidad en el marco de la práctica docente.

Con ese documento como marco y puesto en diálogo con el diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Historia, más una experiencia áulica, se pretende visibilizar algunas tensiones entre la formación docente, las prescripciones curriculares del Nivel de destino, así como las posibilidades y experiencias en la práctica docente.

Palabras Clave: historia regional, microanálisis, microhistoria, formación docente, enseñanza.

Regional History, Micro-Analysis and Micro-History: Practices an possibilities. Tensions of the prescriptive frameworks and interstitios for their approach in the Teachers of Secondary Education in History (Córdoba, Argentina)

Abstract

This article is part of a theoretical / methodological reflection that is linked to the research project "Río Cuarto, the city and the region: Actors and processes in perspective", approved by the Secretariat of Science and Technology of the National University of Río Cuarto (Rectoral Resolution 161/16). Similarly, it is linked to the publication experience of the book "Río Cuarto and its region in historical key. Footprints fragments and tensions with macro-stories (1786-1955)" recently published, which was intended as a text to be used in different educational levels, which brings together in a story of 'long duration' the product of the particular inquiries of each one of the members of the project and that was possible thanks to a Project for the Transfer of Results of Research and Public Communication of Science (PROTRI) from the Ministry of Science and Technology of the Province of Córdoba (Call 2015-2016). Nowadays and after long debates in the historiographical field, regional history, thanks to its explanatory potentialities within the framework of historical studies, has managed to position itself as an indisputable historiographical perspective. Even more difficult has been the process of incorporation into the teaching curricula of the different educational levels, at least for the case of the province of Córdoba. Recently the Ministry of Education through the Undersecretary of Promotion of Equality and Educational Quality in the provincial administration issued a document, called *History. Curricular design of secondary education. Separate, basic and oriented cycle* that reflects the concern about regional perspectives at the secondary level and, aware of its potential as an entry point for the understanding of macro-historical processes, gives some tools (possibilities of approach, bibliographical suggestions) for the teachers of the level. However, the document itself and in relation to curricular designs for non-university higher education presents some tensions that would complicate its usefulness within the framework of teaching practice. With this document as a framework and put in dialogue with the curricular design for the Secondary Education Teaching Staff in History and a classroom experience, we intend to notice the tensions between teacher training, the curricular prescriptions of the destination level, as well as the possibilities and experiences in the teaching practice

Keywords: regional history, microanalysis, microhistory, teacher, training, teaching.

Introducción

Hace ya treinta años que la Historia Regional se constituye en un campo de análisis privilegiado en la historiografía nacional. Como la mayor parte de las perspectivas historiográficas argentinas, este espacio llegó tardíamente de Europa, y luego, fue hallando lugares en el ámbito de la enseñanza. Desde los espacios universitarios, lo regional tiene una presencia importante en la construcción y el acceso al conocimiento histórico. Sin embargo, son pocas las Universidades Nacionales que cuentan con una cátedra que se ocupe específicamente de ello, el Profesorado y la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto, es una de ellas. Esas ausencias también pueden observarse cuando nos trasladamos al campo de los Institutos de Enseñanza Superior; allí no existen unidades curriculares de esa área específica, pese a que los últimos aportes por parte de las autoridades provinciales se orientan hacia el apuntalamiento de la perspectiva regional en el aula secundaria.

La principal preocupación que guía este artículo es observar la tensión que existe entre las innovadoras propuestas para la enseñanza de la Historia desde la perspectiva regional en la educación secundaria y la existencia o no de esa mirada en las propuestas curriculares de los Profesorados en Historia provinciales. Ello implica, además, advertir los espacios o intersticios que presenta la prescripción curricular en el nivel superior de la carrera analizada. No se pretende ofrecer una respuesta, sino más bien aproximarnos a un problema escasamente explorado.

Para ello, esta comunicación se divide en cuatro apartados. En el primero se realiza un abordaje sucinto acerca del concepto de región en los últimos treinta años, en términos teórico-conceptuales. Se hará énfasis en las herramientas metodológicas que ayudan a reconocer y construir los espacios regionales en diversas y diferentes escalas. En segundo lugar, se analiza cómo la Historia Regional permaneció “invisible” en la prescripción

curricular de la enseñanza secundaria, y la reciente Separata que aborda novedosamente esta cuestión. Al indagar en este último documento, se pretende identificar sus potencialidades en tanto propuesta de formación y, a partir de ello, las particulares herramientas que brinda en términos epistémico-metodológicos para el docente en formación y aquel que ya se encuentra en el aula.

Los últimos dos apartados refieren la experiencia realizada en el espacio curricular de un Profesorado de Educación Secundaria en Historia de la provincia, que se presenta como propuesta formativa para potenciar los intersticios que ofrece el diseño curricular provincial para la educación superior para observar las posibilidades que brinda la perspectiva regional en la formación docente en ese nivel y en esa institución. En el relato de lo trabajado a lo largo del año 2015 (cuando se desarrolló la experiencia) se propone, además, aportar datos acerca de la escasa preparación de los futuros docentes en esa área, y cómo esto guarda relación con la ausencia del abordaje en la enseñanza de nivel secundario.

Historia Regional, microhistoria y microanálisis: debates teóricos y potencial educativo

En los últimos años, la problemática de la Historia Regional como ámbito específico y significativo para la enseñanza en el nivel secundario, adquirió relevancia a raíz de diversas contribuciones de docentes-investigadores de distintas Unidades Académicas Universitarias.² A partir de esos aportes, existió un consenso acerca de la escasa presencia de esos contenidos en los diseños curriculares provinciales. Pese a ello, no se han hallado en esta pesquisa investigaciones que ahonden en el campo de la formación docente. Es decir, si bien existen algunas indagaciones que indican la presencia marginal de la perspectiva regional en los diseños curriculares, no ha sido objeto del mismo análisis

² Como por ejemplo el Grupo de Investigación en Historia Regional (GIEHR) dependiente del Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional de Río Cuarto; el Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales (ISHIR), con base en la Universidad Nacional de Rosario, de la que forman parte las cátedras de Historia Regional de la Universidad Nacional del Comahue y de la Universidad Nacional de Jujuy.

la visibilidad de este campo de conocimiento en la formación de los docentes en el ámbito de la Educación Superior vinculada a los profesorados.

Las consideraciones antes mencionadas, nos llevan a realizar algunas apreciaciones acerca del porqué de la relevancia de la Historia Regional en el ámbito áulico, vinculado a las potencialidades que encierra para lo formativo. Principalmente, debe pensarse en las posibilidades que presenta para poner en tensión lo micro y lo macro. Sin detenernos en el largo proceso que implicó la construcción y reconstrucción de lo regional desde el siglo XIX a la fecha, es significativo atender a las últimas discusiones admitiendo que la Historia Local-Regional ha dejado de ocupar un lugar marginal en los estudios históricos, y que se posiciona como un campo historiográfico con un sinnúmero de posibilidades para el quehacer disciplinar.

Esta perspectiva de análisis comenzó a tomar cuerpo de forma más definida luego de la crisis de los macro-relatos, o de la historia estructural, a lo largo de la década de 1970. Hasta ese entonces, la visión predominante en los estudios históricos, tanto los provenientes de la corriente de Annales en su segunda generación (con el clásico trabajo de Fernand Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II* como estandarte, o la copiosa obra de Jacques Le Goff), como del marxismo en sus diversas vertientes (como los trabajos de Louis Althusser relejendo en clave estructural las obras de Karl Marx o el británico Eric Hobsbawm y su historia estructural de las “eras” occidentales de los siglos XIX y XX), concentraban su atención en la estructura de los procesos macro-sociales y económicos, en su ambición por una “historia total”, entendiendo que era posible realizar estudios “globalizantes” y generar modelos explicativos que pudieran aplicarse de modo genérico a una gran diversidad de espacios y temporalidades. La crisis de la ciencia social llevó a la Historia como disciplina a repensar las categorías, herramientas y formatos de análisis de su objeto de estudio, y es entonces cuando el foco de atención cambió: desde el dominio del Estado y las estructuras impersonales se comenzó a dar atención al mundo de la vida, de las experiencias, donde el enfoque antropológico se situó en un lugar de relevancia (Carbonari, 2009 y 2011).

Ante la visión Estado-céntrica -que se abordará más adelante- que aún presentan muchos manuales escolares, el concepto de Región adquiere una relevancia particular, más

aún si tomamos la idea de la misma como un quehacer dinámico que se define y redefine históricamente de modo permanente (Fradkin, 2005). En ese sentido, debe pensarse a la Región, o al espacio local, no como mero apéndice anecdótico de los macro-relatos, sino en una integración con los procesos políticos nacionales, e incluso con aquellos de carácter supra-nacional (Campi, 2005). Ello, porque se considera que la Región es una construcción permanente sobre la base de la relación hombre-espacio, un sistema abierto en el que es posible aproximarse sucesivamente a una idea de totalidad, como espacio social plagado de conjuntos heterogéneos que interactúan continuamente (Barriera, 2002; Carbonari, 2009). En ese esquema de construcción de los microespacios, se hace posible advertir cómo los sujetos reaccionan de diferentes maneras respecto del campo de posibilidades, ayudando a percibir la relevancia de lo periférico, haciendo dialogar los diferentes niveles de actividad (Serna y Pons, 1993; Carbonari, 2010).

De ese modo, la perspectiva microanalítica y la microhistoria como práctica metodológica, que implican la reducción de escalas, contribuyen en el proceso de construcción de esos relatos locales y/o regionales para aportar a una historia nacional más complejizada, al decir de Bandieri (2005). Con esas herramientas, el espacio regional puede abordarse desde una mirada que se plantee como superadora de las construcciones institucionales y territoriales (Fernández, 2007), otorgándole al objeto de indagación la multidimensionalidad que le es propia en el proceso histórico, lo que no implica una ruptura o un abandono del relato macro, de aquello que se plantea como estructurante, sino más bien que coloca a los espacios regionales en pie de igualdad, colaborando y dialogando con esas construcciones.

Ahora bien, cabe preguntarse qué es lo que concebimos como Región. La respuesta puede tornarse compleja y dispar según cuales sean nuestros objetivos, tanto en el ámbito de la investigación como en el espacio de lo educativo: podemos hablar de América Latina como un espacio regional; del Mercosur si lo planteáramos en términos de geopolítica: de la República Argentina como unidad administrativa en el concierto de las naciones; de la región pampeana, patagónica, de NEA, NOA y litoral, si los distinguiéramos en términos geográfico-productivos, o de la Provincia de Córdoba, por ejemplo, como una unidad político-administrativa subnacional. Pese a ello, optamos por la definición que resulta más

relevante en términos del relato histórico, considerando que la construcción historiográfica de lo Regional en Argentina “puede volverse operativa, si se evita su delimitación anticipada y se atiende a las relaciones sociales que de última permitirán su definición como ámbito regional, permitiendo avanzar en niveles explicativos del comportamiento de la sociedad en un ámbito más reducido” (Bandieri, 2005, p. 104).

Visibilizando lo regional: novedades para la educación secundaria en Córdoba y tensiones con el nivel superior

Para el caso específico de la Provincia de Córdoba hemos analizado diversos Diseños Curriculares, en especial al que surge luego de la reforma de la Ley de Educación Provincial N° 9870 del año 2010. Con respecto a los Diseños Curriculares para el ciclo básico y para el orientado observamos pocas referencias a la enseñanza de la Historia Regional, aparece marginalmente en uno de los objetivos, con una perspectiva poco actual del conocimiento de la Región, se propone observar las *repercusiones* en los ámbitos comunitarios. De este modo, podría inferirse que “no tendría nada para decirnos nuestra comunidad ni habría nada interesante para conocer de ella, sólo las repercusiones que se observan de los sucesos ocurridos desde el Estado Nacional” (Angelini, Bertorello, Hurtado, Miskovski, 2015a, 2015b).

Con respecto a los manuales escolares³, pudimos notar una visión Estado-céntrica que homologa los procesos dados en Buenos Aires al resto del país; en igual sentido sucede cuando se refiere a las historias provinciales, donde se fija la estampa de la ciudad capital como el proceso regional que atraviesa toda la unidad administrativa. Esto sugiere retomar la idea de Cuesta Fernández (como se cita en Aquino y Ferreyra, 2014, p.249) de que los manuales escolares o *textos visibles* son “lo que la Administración decretó como

³ Como por ejemplo: Alonso y otros (1997) *Ciencias Sociales. América en el Mundo Contemporáneo*. Ed. Aique, Bs As; Vázquez y otros (2015) *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy*, Ed. Aique, Bs. As.

conocimiento histórico valioso", y su inclusión en el currículum señala "cuáles son los contenidos culturalmente básicos y socialmente útiles para la formación de una conciencia histórica en el marco de una ciudadanía pluralista y democrática" (Aquino y Ferreyra, 2009, p. 249), similar al cómo se explicitan las formulaciones curriculares a nivel nacional y provincial.

En la *Separata* (MEPC-SPICE⁴, revisión curricular 2016-2017), destinada a los docentes de Historia de la enseñanza de nivel secundario, se intenta fortalecer algunas áreas de la disciplina, atento a requerimientos, observaciones y dificultades presentados por los propios docentes del espacio curricular, y sugerir unidades temáticas, posibilidades de abordaje y bibliografía de complemento.

De acuerdo con nuestra valoración, lo novedoso de esta propuesta del MEPC-SPICE es que reconoce que una de las principales dificultades registradas por parte de los docentes de Historia es lo Regional, preocupación que surge a partir de la inserción del espacio Historia de Córdoba. Además, allí se considera la escasa formación en la Historia de la Provincia, y la falta de bibliografía que pueda utilizarse de referencia, poniendo de manifiesto que la idea de "región" queda circunscripta a Córdoba. Frente a este problema en particular, se considera que, ante la importancia de *revalorizar* la Historia de la provincia, es preciso recurrir al enfoque de lo local-regional, aunque advirtiendo que no son contenidos "que se deben desarrollar *por separado*, sino una puerta de entrada para el abordaje de los mismos *desde una clave local*, a partir del enfoque epistemológico y metodológico que cada docente considere pertinente" (*Separata* MEPC-SPICE, 2018, p. 2).

En la propia *Separata* se reconocen las dificultades conceptuales y metodológicas de la Historia Regional, particularmente en su enseñanza, reseñando que si logra zanjarse, los relatos, estudios y significados que posibilitaría construir serían aún más profundos. En esto se ve incluido el proceso de renovación que implicó la Nueva Historia Política, la Nueva Historia Cultural y la Nueva Narrativa, rescatando, en particular y al menos discursivamente, lo periférico, lo relegado, las dinámicas sociales propias y acotadas. Para

⁴ Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

ello se recurre a la microhistoria y, en términos más generales, aludiendo a la siempre compleja tarea que implica la reducción de las escalas de análisis.

Asimismo, se retoma el método comparativo, aunque, al menos en la presentación escrita, puede tornarse contradictorio con conceptos que se desarrollan con anterioridad, puesto que afirma que para construir “una historia general será necesaria la comparación de ejemplos concretos que nos permitan construir conclusiones significativas”, cuando previamente nos advierte que “La inclusión de Historia de Córdoba hace referencia a la importancia de abordar procesos que tienen valor porque siempre tienen algo que los hace particulares o específicos. La idea de incorporarla a la enseñanza no implica que deben servirnos para demostrar cuestiones generales” (Separata, 2018, p. 4). Si bien lo acotado del documento obliga a cierta síntesis de los conceptos, sería deseable la especificación y ampliación de lo que se llama “ejemplos”, y en qué consistiría “comparar” en ese sentido, pues esto invita a pensar en el problema de las escalas: qué medir, dónde, cuándo y para qué.

Considerando lo anterior, la propuesta debiera orientarse a que la modificación de la escala de observación no corra el riesgo de constituirse en un relato *pintoresco* o *localista*. Para ello, conviene recordar que el objetivo no es sólo el estudio del caso, sino “intentar analizar cómo los problemas generales que nos ocupan se dan y se viven de manera peculiar en un lugar y en un tiempo concretos (...) eso no puede significar en modo alguno que lo particular sea sólo una manera de confirmar lo general” (Serna y Pons, 2004, p. 23). Allí se debe tener en cuenta, como advierten Levi (2003) y Carbonari (2013), que no cualquier microanálisis es explicativo, sino aquel que pueda colocarse en contexto y en diálogo con los relatos macro-sociales.

Ahora bien, en relación con las consideraciones teórico-metodológicas en el primer apartado, retomamos la idea presente en la Separata de que el docente debe adecuar el conocimiento a partir de los enfoques metodológicos y epistemológicos que le resulten pertinentes, y teniendo en cuenta la poca presencia de este enfoque en los profesorado de educación secundaria en Historia de Córdoba, corresponde cuestionarnos: ¿de qué manera los futuros profesionales podrían hacerse de ellas para aplicarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, excediendo la propia voluntad o deseo del docente, una vez que se

encuentra en el espacio áulico? ¿Qué espacio curricular puede permitirnos abordar los procesos territoriales para construir la Historia de la Región, y de ese modo poder tensionar con el macro-relato del manual? ¿Qué herramientas tenemos como formadores de futuros formadores para analizar este tipo de conocimiento?

Intersticios y posibilidades: la propuesta Formativa en el ámbito del Instituto de Enseñanza Superior “Eduardo Lefebvre de Laboulaye”

El diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Historia de la Provincia de Córdoba prevé la existencia de dos espacios, a los que denomina Unidad de Definición Institucional (en adelante UDI), con una carga de 96 horas por cada Unidad Curricular, aunque sin brindar demasiadas especificaciones acerca de los contenidos que deban o puedan ser desarrollados⁵. Sin embargo, el propósito de ambas materias, ubicadas en tercer y cuarto año del Profesorado, es presentar alguna problemática que sirva como “formación complementaria” a lo prescrito por el currículo oficial. Así, el docente a cargo debe realizar una propuesta en ese sentido que, consensuada con los estudiantes (al menos en las formas), se eleva al Ministerio de Educación para su aprobación y la inclusión del título de la propuesta en el perfil del egresado que la ha cursado. Estando a cargo de dicho espacio curricular en el Instituto de Enseñanza Superior (IES) “Eduardo Lefebvre de Laboulaye” de la Localidad de Laboulaye⁶, se propuso como temática “Historia Regional y Microanálisis: enseñanza e investigación”, que envolvía tres ejes. Inicialmente se procedió a trabajar, desde el campo teórico, la Historia Regional como perspectiva historiográfica, poniéndola en diálogo con opciones metodológicas que la abonan y que suelen considerarse análogas, como lo son la microhistoria y el microanálisis. En ese sentido, fue fundamental realizar un abordaje sobre las construcciones históricas que hagan referencia al espacio geográfico del sur cordobés, tanto aquellas que se ocupen de lo local, como las

⁵ Consultar el Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Secundaria en Historia y Geografía. Gobierno de Córdoba (2011). En su página N° 116. En https://dgescba.infed.edu.ar/sitio/upload/DISENIO_CURRICULAR_PROFESORADO_GEOGRAFIAHISTORIA.pdf

⁶ Es una ciudad del sudeste de la Provincia de Córdoba, Argentina. Cuenta con una población estimada en 20.000 habitantes y es cabecera del departamento Pte. Roque Sáenz Peña.

que lo hacen sobre lo regional, para ponerlas en diálogo con la bibliografía de la Historia general. Finalmente, se reseñó el potencial educativo de la Historia Regional y las posibilidades curriculares, y se desarrollaron pequeños proyectos de investigación asociados a lo local-regional por parte de los estudiantes.

A lo largo del año 2015, cuando la propuesta se puso en marcha, se trabajó en los puntos señalados constituyendo un importante espacio de reflexión que puso de manifiesto la ausencia de la formación en Historia Regional para quienes serán los futuros docentes de la educación secundaria de la Provincia de Córdoba. Ello es relevante, aun considerando la poca cantidad de producciones que aborden temáticas específicamente regionales del espacio geográfico donde se encuentra inserto el Instituto, puesto que los docentes en formación carecen de herramientas para poder realizar el atractivo cruce entre lo micro y lo macro, y comprender y enseñar la Historia desde el espacio que se habita. Este apartado pretende presentar los desafíos, dificultades y resultados obtenidos de esta experiencia y su significatividad en la formación del Profesor en Historia, así como indagar sobre cierto margen de imprevisibilidad en la propuesta curricular de la Provincia.

Esta asignatura se planteó como nudo de articulación entre la teoría y la práctica, pues se pretendió que los estudiantes vincularan el conocimiento construido en el aula con la elaboración de proyectos de investigación, como aporte particular al conocimiento, en un formato habilitado como “seminario-taller”. Asimismo, se articuló con otras cátedras: por un lado con Epistemología e Investigación, en tanto se abordó con profundidad una perspectiva historiográfica y metodológica de la investigación histórica. Por otro lado, con Historia Argentina I y II e Historia de Córdoba, en tanto se constituyó en un aporte que complejiza y amplía el conocimiento sobre las asignaturas de carácter general⁷.

⁷ El Objetivo General que guió este proceso fue Contribuir al conocimiento, por parte de los estudiantes, de la Historia Regional como perspectiva historiográfica, herramienta metodológica y modalidad pedagógica. En conexión con este Objetivo General, de manera específica se buscó: 1) Comprender el recorrido historiográfico a través del cual se conforma la Historia Regional como unidad de análisis. 2) Reconocer la especificidad de la Historia Regional en el marco de las Historias “generales”, provinciales o nacionales. otorgar herramientas metodológicas específicas para el trabajo en Historia Regional; Reconocer las diferencias entre Historia Regional, Microhistoria y Microanálisis, y la especificidad de cada una. 3) Interpretar el potencial educativo de la Historia Regional y las posibilidades de trabajo áulico. 4) Adquirir técnicas y hábitos de trabajo individual y grupal para las instancias de expresión, debate y, particularmente, de escritura. 5) Aplicar el conocimiento teórico-metodológico adquirido para la elaboración de proyectos de

Desafíos, aprendizajes y posibilidades en la experiencia áulica

Una de las dificultades iniciales a sortear, comenzado el dictado de la materia, fue la introducción de los estudiantes al campo de conocimiento de lo regional, lo que implicó desestructurar, en gran parte, los relatos y procesos construidos en los espacios curriculares de la formación específica donde, por razones de decisión epistemológica, o simplemente por cuestiones atinentes a los largos y complejos procesos a abordar, suele tenderse a la revisión de los relatos macro, como marco analítico-explicativo. Las propuestas de lectura, sin embargo, suscitaban inmediatamente el interés, muy probablemente porque por primera vez se les planteaba la posibilidad de conocer la historia del espacio que ellos habitaban. Fue preciso para eso, indagar en la construcción de la Historia Regional como perspectiva historiográfica desde sus orígenes, lo que permitió otorgar una visión de la relación tiempo-espacio inmediato más amplia, comprendiendo cómo el espacio abarca una multiplicidad de dimensiones de análisis y de unidades temporales diversas.

Con posterioridad a esa parte de la materia, surgió una segunda dificultad o desafío, relacionada con los textos que se habían escrito sobre la historia de la localidad y de otras de los alrededores. Como es usual, en esa pesquisa encontramos un libro que resultaba referencia obligada para el pasado local (Moreira e Inchauspe, 1965) que, en una narrativa clásica, se ocupa del ordenamiento cronológico de la historia político-institucional de Laboulaye y zonas circundantes, asumiendo el carácter de *relato identitario* del que nos habla Canedo (2012). Pese a algunas limitaciones en el relato, el texto es imprescindible para contextualizar la historia laboulayense y, por lo demás, constituía la obra con la que los estudiantes debían dialogar en sus proyectos de investigación. Por ello, el libro en sí no representa una limitación, sino la ausencia de otros relatos que ayuden a complejizar los procesos.

investigación grupales o individuales aplicables a la docencia.” (Programa UDI I, IES Eduardo Lefébvre de Laboulaye, 2015, pp. 2-3).

Otra de las dificultades que se debió afrontar fue la ligada a las cuestiones metodológicas: si bien dentro de lo que indica el Diseño Curricular existe la materia “Epistemología e investigación histórica”, los contenidos de la misma se concentran en aspectos más bien generales, distinguiendo y caracterizando lo cualitativo de lo cuantitativo, pero sin ahondar en aspectos más específicos de metodología de la investigación histórica. Si bien ello se comprende en la especificidad de la titulación superior (Profesor de Educación Secundaria), se considera que el manejo de técnicas y herramientas metodológicas para la investigación es muy importante en la formación del docente de Historia, puesto que, pese a que el perfil del egresado no implica en sí mismo la investigación, ésta le otorga al estudiante un amplio abanico de herramientas para que en su práctica profesional pueda hacer uso de los amplios horizontes que implica (construcción de conocimiento, superación del manual como única herramienta, innovación didáctica) . Empero, para lo que aquí nos interesa, fue preciso orientar buena parte del cursado hacia aquellas técnicas, aunque en cierto modo *personalizadas*, puesto que variaban en relación con la temática de interés de cada estudiante y los márgenes temporales del cursado de la materia, sumado a las deficiencias en la formación en esa área, que no podían ser cubiertas para todos los casos. Pese a ello, surgió un interés particular por la cuestión de método, ya que los mismos protagonistas de esta propuesta áulica, en un breve período de tiempo, debieron aprehender técnicas desconocidas hasta ese momento por ellos.

Otra de las limitaciones que se halló en el camino de esta propuesta fue la relacionada al acceso a fuentes primarias (cuestión que se liga a lo abordado en el párrafo anterior). Dentro de las pretensiones de la materia se encontraba que

El saber teórico construido en conjunto entre el docente y el estudiante se volcará a la práctica a través del desarrollo de experiencias de investigación, mediante la elaboración de proyectos en base a trabajos realizados en el Archivo y Museo Local “Juan Moreira”. Con el apoyo documental y el soporte teórico/bibliográfico, los estudiantes participarán activamente en el proceso de construcción de conocimiento mediante la elaboración de proyectos de investigación local y/o regional orientados por el docente y aplicables a la educación. (Programa UDI I, IES Eduardo Lefébvre de Laboulaye, 2015, p. 4)

Parte del aprendizaje, particularmente para el docente, giró en torno a las pretensiones y a las posibilidades materiales de su realización. Si bien, como consta en el citado fragmento del programa de la unidad curricular, la localidad de Laboulaye cuenta con un Archivo Histórico, por cuestiones administrativas el acceso al material tiende a tornarse dificultoso. Pese a que se pudo acceder a una visita guiada por el Archivo-Museo, la mayor parte de los proyectos se elaboraron en base a documentación secundaria y, en ese sentido, el libro de Moreira e Inchauspe (1965) se constituyó en un puntal inevitable. Gran parte de sus páginas contienen la reproducción textual de documentación de época, lo que permitió suplir la imposibilidad de acceso directo a los documentos.

A pesar de la enumeración de obstáculos que se ha presentado, los estudiantes lograron trabajar eficazmente en sus proyectos. Se trabajó con especial énfasis en la reducción de escalas, la inversión de las espacialidades (es decir, el trabajo desde lo particular hacia lo general), y el establecimiento de límites temporales acotados y factibles para su realización; todos ellos ligados al proceso de construcción del objeto de estudio, cuya resolución resultó positiva, aún si consideramos que se trata de alumnos que no habían realizado ninguna experiencia en investigación de ningún tipo.

Definidos ya los objetos de investigación (en algunos casos individuales y en otros grupales)⁸, fue otro desafío la diversidad temática y la necesidad de la orientación en la búsqueda de lecturas específicas para la elaboración de pequeños “estados del arte” que abonaran a la ‘significatividad’ de cada proyecto. Ese desafío fue doble: por un lado, para los estudiantes, que debieron acceder a lecturas de carácter académico y específico de cada temática seleccionada y, por otro, para el docente, que debió abordar lecturas que excedían su ámbito de investigación (temática, temporal y espacialmente). Ello, sin embargo, no se constituyó en una dificultad *per se*, sino más bien en un “trabajo extra” que dio sus resultados en la instancia final de evaluación de los proyectos.

Sobre fines de ese mismo año (2015), como instancia evaluativa se procedió a la socialización de los proyectos de investigación mediante una Jornada de Divulgación, que

⁸ Ver Anexo.

incluyó una conferencia de la Dra. María Rosa Carbonari,⁹ donde los estudiantes pudieron exponer sus proyectos ante la comunidad educativa. Allí se pusieron de manifiesto las dificultades en torno al proceso de investigación y, más importante aún, los logros de los estudiantes, quienes pudieron articular sus indagaciones con el material bibliográfico y los procesos históricos abordados en las materias del tronco de la formación específica en Historia (Argentina, América y Mundial).

Consideraciones finales

La Historia Regional guarda un potencial educativo de alta significación para abordar el conocimiento histórico. Particularmente, su “utilidad” como campo de conocimiento y su aplicación en el espacio áulico y la experiencia formativa, se relacionan con su potencialidad para deconstruir los relatos “macro”, cuestionarlos, y propender a la asequibilidad del conocimiento de esta disciplina a partir del espacio que se habita, de lo cercano, y de lo que resulta más familiar. Es una vía de entrada posible y potente para generar interés en el estudiantado por el conocimiento de la Historia y sus procesos.

A partir de la identificación de esas potencialidades y la preocupación planteada por parte de los docentes del área vinculados a ello, es que la Separata se constituye en un aporte de fundamental importancia. La invisibilización de la “Región”, después de un largo tiempo, ha comenzado a iluminarse con el aporte de este documento. Vale precisar que la consideración de lo que es “Región” para los autores del documento se ciñe a Córdoba como unidad administrativa (aún en la complejidad de su variación en el tiempo, desde la Gobernación intendencia de “Córdoba del Tucumán” en épocas virreinales hasta la actual delimitación espacial), lo que no supone una crítica, puesto que se ha realizado indudablemente con sólidas decisiones epistemológicas y de política pública en educación, que se verifican en la coherencia que encierra la Separata.

⁹ Docente-Investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Profesora Asociada a cargo de las cátedras Introducción a la Historia y Seminario de Historia Regional de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de dicha unidad académica.

Lo antedicho no impide observar que tomar la región como vía de entrada para el conocimiento de los procesos históricos “generales”, sigue presentando algunas dificultades. Principalmente aquella que, de algún modo, deja librado a las decisiones epistemológicas y metodológicas que cada docente elija; ello es válido, e incluso recomendable, para el contexto educativo en que cada agente de la educación en Historia desarrolle su labor. El problema, que nos vincula a la parte esencial de este trabajo, es que los docentes y estudiantes de profesorado no poseen formación específica en técnicas, prácticas y metodologías para el acceso de lo Regional. En ese sentido es que, si bien la Separata ofrece una mirada renovada que salva estas dificultades, aún no podemos formar docentes con esas perspectivas que están poco desarrolladas en los Diseños Curriculares, pero que es posible salvar por medio de los diversos intersticios de la prescripción curricular; y aunque en este caso se presentan las Unidades de Definición Institucional como una alternativa, también son problemáticas que podrían ser trabajadas en otros espacios como “Discursos y Formatos Historiográficos”, “Didácticas I y II”, así como en los talleres integradores.

En relación con la experiencia áulica, se puede concluir que resultó altamente significativa, en tanto permitió a los estudiantes conocer y experimentar el trabajo en la “cocina del historiador”: el aventurarse en la lectura de materiales específicos, la búsqueda de fuentes, la definición de los marcos temporales, la confección de objetivos concretos y alcanzables, y la elaboración de problemas de investigación, logró que los estudiantes percibieran su actuación en la “construcción de conocimiento”, excediendo el trabajo bibliográfico que puede considerarse para la labor docente. La tarea de constituirse y auto-percibirse como constructores de saber histórico, y la posibilidad de conocer de manera problemática la historia local-regional de Laboulaye, junto a la bien lograda articulación con los procesos macro, permiten concluir que la experiencia fue, no sólo positiva, sino que aportó a su formación como docentes de Historia con una serie de herramientas que les permitirán desarrollar su tarea profesional con la perspectiva de “lo Regional” como problema.

También puede concluirse que las dificultades enumeradas en el cuerpo de este trabajo se vinculan especialmente a la ausencia de la perspectiva Regional en el diseño

curricular de formación del docente de educación secundaria en Historia en el ámbito Superior; ello pone en evidencia la tensión entre los marcos prescriptivos, pues mientras en la Educación Secundaria se ha avanzado en explicitar formas, contenidos y hasta bibliografía, los Institutos Superiores de Formación Docente dejan abiertas las mecánicas, formatos y espacios para abordar lo Regional desde la interpretación propia del docente y las propuestas que lleven a cabo. No implica que la experiencia relatada sea un modelo para aplicar al resto de los profesorados provinciales, sino más bien el relato de una experiencia que se utilizó como estrategia autónoma en diálogo con la propuesta de la Provincia en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Cabe por último señalar que estas reflexiones fueron posibles gracias a la participación en el equipo de investigación que se señaló al comienzo, puesto que el conocimiento abordado y construido en torno a problemáticas regionales en términos teóricos, metodológicos y empíricos, permitió y permite abordar la complejidad temporal y espacial desde puntos de vista sumamente enriquecedores. Además, contribuye constantemente a generar interrogantes, dialogar con procesos ‘macro’ y establecer, de algún modo, vinculaciones más directas con los ámbitos de la educación media y Superior No Universitaria, puesto que gran parte de los integrantes desempeñamos nuestra actividad laboral en ambos marcos. En ese sentido, y en estrecha vinculación entre las actividades del equipo y nuestras preocupaciones por la enseñanza de lo regional, por medio del libro “Río Cuarto y su región...” se ha pretendido generar un texto de lectura amena, sin la profundidad del lenguaje estrictamente académico y con poco aparato erudito, aunque no por ello menos precisión, que pueda ser utilizado por los docentes de la región sur como una posibilidad, una tentativa y/o una invitación a la historia nacional desde el espacio que se habita.

Referencias

- Alonso y otros (1997). *Ciencias Sociales. América en el Mundo Contemporáneo*. Aique : Bs As.
- Angelini, B.; Bertorello, S. E.; Hurtado, E., y Miskovski, S. (2015). La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación. En A. Hernandez Carretero, C. García Ruiz, J. Montaña Conchiña (Eds). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas lugares y temáticas* (95-118). Cáceres, España: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Aquino, N. y Ferreyra S. (2009). Aproximaciones analíticas a la historia argentina en la escuela. Una mirada sobre los *textos visibles*. *Cuadernos de Educación*. 7, (7), 247-262.
- Aquino, N. y Ferreyra S. (2014). Saberes, políticas y códigos para la enseñanza de la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. (12), 78-102.
- Bandieri, S. (2005). La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada. En S. Fernández y G. Dalla Corte (Comp.). *Lugares para la historia*, (91-119). Rosario: Prohistoria Ediciones. Recuperado de <https://dallacorte.files.wordpress.com/2013/05/2000-lugares-para-la-historia.pdf>
- Barriera, D. (2002). Por el camino de la historia política: hacia una historia política configuracional. *Secuencias. Revista de historia y ciencias sociales*. Instituto de investigaciones (53), 162-196. Recuperado de <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/779/690>.
- Campi, D. (2001) “Historia regional ¿Por qué?”. En: S. Fernández. y G. Dalla-Corte (Comp). *Lugares para la historia: espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*, (pp. 83-89). Rosario: Prohistoria Ediciones. Recuperado de <https://dallacorte.files.wordpress.com/2013/05/2000-lugares-para-la-historia.pdf>
- Carbonari, M. R. (2009). De cómo explicar la región sin perderse en el intento. Repasando y repensando la Historia Regional. *Revista História Unisinos*, 13, (1). Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5070>

- Carbonari, M. R. (2010). La Revolución de Mayo en una Villa Real de reciente conformación. Diálogo entre lo micro y lo macro. En M. Tréspidi y D. Prado. *Bicentenario, memoria y proyecciones*. Río Cuarto: UNRC.
- Carbonari, M. R. (2011). El desafío de conocer (aprender/enseñar) la Historia de América desde el espacio que se habita: la Historia Regional y su potencial educativo. En *Anals eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*, Florianópolis, Brasil.
- Carbonari, M. R. (2013). Historia Regional y Microhistoria: aproximaciones a lo particular. En *[Re]construcciones. Anuario del Centro de Investigaciones Históricas de la UNRC. 1 (1)*. Río Cuarto.
- Carbonari, M. R. y Carini, G. (Comps). (2018). *Río Cuarto y su región en clave histórica. Huellas, fragmentos y tensiones con los macro-relatos (1786-1955)*. Río Cuarto: Unirío
- Canedo, M. (2012). Relatos identitarios e historia local. Desafíos para la historiografía y la enseñanza de la historia. *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*. Recuperado de <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/98>
- Fernández, S. (2007). Los estudios de Historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica. En S. Fernández (Comp). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario: Prohistoria ediciones.
- Fradkin, R. (2005). Poder y conflicto social en el mundo rural: notas sobre las posibilidades de la historia regional. En S. Fernández. y G. Dalla-Corte (Comps). *Lugares para la historia: espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*, Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior (2011). Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Secundaria en Historia y Geografía. Gobierno de Córdoba (2011). Recuperado de: https://dgescba.infed.edu.ar/sitio/upload/DISENIO_CURRICULAR_PROFESORADO_GEOGRAFIAHISTORIA.pdf

- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *Historia. Diseño curricular de la educación secundaria. Separata, ciclo básico y orientado*. Córdoba: Ministerio
- Levi, G. (2003) Un problema de escala. *Relaciones. Revista del Colegio de Michoacán*, 24 (95). 279-288. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709510>
- Moreria, M. e Inchauspe, P. (1965) *Laboulaye, un pueblo cordobés: apuntes para su historia*. Laboulaye, Córdoba: Imprenta Trujillo.
- Pons, A. y Serna J. (2004). Nota sobre la microhistoria. ¿No habrá llegado el momento de parar? *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*. (3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280006.pdf>
- Programa de actividades curriculares de la Unidad de Definición Institucional Historia Regional y Microanálisis: enseñanza e investigación, (2015). Laboulaye, Córdoba: Instituto de Enseñanza Superior “Eduardo Lefebvre de Laboulaye”.
- Serna, J. y Pons A. (1993). El ojo de la aguja: ¿De qué hablamos cuando hablamos de microhistoria? *Revista Ayer*, (12). 93-134.
- Vázquez y otros (2015) *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy*, Buenos Aires: Aique.

Anexo: Proyectos de investigación

| Estudiantes | Título del proyecto |
|--|--|
| Matías Massini- Laura Herrero-Sofía Mainero | “La Sociedad de Beneficencia. Entre la caridad y la asistencia sanitaria” |
| Damián Fumero-Ayelén Maggi | “Rosales: desaparición e interrupción de sus industrias” |
| Silvana Lucero-Germán Perotti-María Emilia Fernández | “La colectividad española y su inserción en la sociedad laboulayense entre los años 1895-1900” |
| Romina Demasi-Noelia Sein | “El proceso de automatización de la Asociación Iglesia Asamblea de Dios en el 2008, y su devenir en Fundación Iglesia Evangélica Asamblea de Dios Autónoma de Laboulaye” |
| Silvina Coria-Julietta Cuello-Aldana Errecalde | “La conformación del Departamento Roque Sáenz Peña en 1937” |
| Natalia Molina- Stefania Escudero | “Sociedad Rural de Laboulaye: el justo medio entre Buenos Aires y el interior” |
| Lucas Martín Frigerio | Asociativismo cooperativo: la conformación de la Cooperativa FEL de suministro eléctrico para Laboulaye (1930-1935)” |

Construcciones del sentido en torno a leer y escribir en estudiantes de nivel secundario... ¡El contexto sí importa!

Daiana Yamila Rigo¹

Daniela Ivana Kowszyk²

Erica Fagotti Kucharski³

Marta Piretro⁴

Recibido 16-4-2018

Aceptado 23-8-2018

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo comprender los sentidos y significados que estudiantes de los últimos años del nivel secundario construyen en torno a la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de conocimientos situados en el marco de contextos⁵ diversos. La investigación⁶ desde la que se parte, pretendió articular el pasaje entre la escuela secundaria y los estudios superiores desde el enfoque de las trayectorias educativas, a partir del supuesto de que las prácticas de lectura y escritura constituyen un aspecto clave en la configuración de dichas trayectorias. Se trabajó con

¹Universidad Nacional de Río Cuarto. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Contacto: daianarigo@hotmail.com

²Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Instituto Superior María Inmaculada. Contacto: dkowszyk@yahoo.com.ar

³Instituto Superior María Inmaculada Universidad Nacional de Río Cuarto. Contacto: ericakucharski

⁴Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza. Contacto: mpiretro@hotmail.com

⁵La palabra "contexto" en el presente escrito contempla los postulados socio-culturales, comprendiendo que los contextos se construyen a partir de interacciones entre los sujetos y los objetos culturales en el marco de complejas representaciones, sentidos y significados.

⁶Proyecto de investigación: *Enseñar y Aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas*. "II Convocatoria a proyectos mixtos e integrados de investigación educativa 2015-2017, fortaleciendo la vinculación docencia-investigación para transformar las prácticas educativas", Secretaría Académica-Secretaría de Ciencia y Técnica (UNRC) y Dirección General de Educación Superior (DGES)- Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

estudiantes de tres secundarios de la ciudad de Río Cuarto, dos grupos de escuelas de gestión estatal (una de ellas con la modalidad jóvenes y adultos), y otro grupo conformado por una escuela de gestión privada. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de la implementación de un cuestionario sobre lectura, escritura y modalidades de estudio, conformado por preguntas abiertas y cerradas. Los resultados muestran que los estudiantes atribuyen diversos sentidos a la práctica de leer y escribir según se refieran a contextos académicos, de estudio, o cotidianos; asimismo, los estudiantes expresan que el libro y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resultan recursos complementarios más que antagónicos en el proceso de aprendizaje mediado por la lectura y la escritura. Lo encontrado permite orientar un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e investigadores, que fortalezca estrategias de lectura y escritura ligadas a modalidades de estudio cada vez más satisfactorias; por eso, concluimos con un apartado que no sólo ofrece consideraciones finales sino también algunas orientaciones para pensar en propuestas de innovación.

Palabras claves: nivel secundario, sentidos, lectura, escritura, innovaciones educativas, contexto diverso.

Construction of sense around reading and writing in secondary level students... The context does matter!

Abstract

The objective of this paper is to understand the senses and meanings that students of the last years of the secondary level construct around reading and writing as tools for the appropriation of knowledge located within the framework of diverse contexts. The research from which it is part, intended to articulate the passage between secondary school to higher education from the educational trajectory approach, based on the assumption that reading and writing practices are a key aspect in the configuration of these trajectories. We worked with students from three secondary schools in the city of Río Cuarto, two groups of state-run schools (one of them with youth and adults) and

another group made up of a private management school. The data collection was carried out from the implementation of a questionnaire on reading, writing and study modalities, consisting of open and closed questions. The results show that students attribute different senses to the practice of reading and writing depending on whether they relate to academic, study, or daily contexts; likewise, the students express that the book and the ICT are complementary rather than antagonistic resources in the learning process mediated by reading and writing. What has been found allows to guide a collaborative work between teachers, students and researchers, which strengthens reading and writing strategies linked to more and more satisfactory study methods, that is why we conclude with a section that not only offers final considerations but also some guidelines for thinking in innovation proposals.

Keywords: secondary level, meaning, reading, writing, educational innovations, diverse context.

Introducción

Y la palabra, la palabra que no siempre podés tejer, pero que brota más viva, más ella misma, cuando te tiemblan las manos, y no podés redactarla, cuando no podés sujetarla o enredarla entre los hilos del lenguaje

Eda Nicola, 2016

El presente trabajo ofrece un breve recorrido por algunos aportes teóricos acerca de la lectura y la escritura como prácticas del nivel secundario, para luego recuperar la perspectiva de los estudiantes de ese nivel que participaron en la investigación. Partimos de considerar que leer y escribir no es tan simple como pareciera a primera vista, aunque muchas veces esta complejidad no es percibida como tal por los alumnos. Al menos esto surge en estudios previos (Rigo, Riccetti, Siracusa, 2018), donde encontramos que los estudiantes que ingresan al nivel superior de educación no reconocen como centrales las prácticas de lectura y escritura. Los procesos metacognitivos de los ingresantes no llegan a veces a dar cuenta de las dificultades de comprensión y de reorganización de la información que suelen aparecer en el

tratamiento de los textos, obstaculizando la toma de conciencia para repensar y monitorear las tareas que implican leer y escribir (Elisondo, *et. al.*, 2015).

Estas prácticas, complejas en esencia, se articulan con sujetos atravesados por una multiplicidad de situaciones diversas y, en este encuentro-desencuentro, se producen sentidos y se comparten ideas. Por estos motivos, se considera interesante y necesario abordar el estudio y la comprensión de la lectura y la escritura en el nivel secundario, desde los sujetos involucrados, con el objetivo final de orientar propuestas y prácticas educativas en vistas a su promoción.

En el presente estudio se recuperan en un primer apartado algunos aportes teóricos, para, en un segundo apartado, comprender aquellos sentidos y significados que estudiantes de los últimos años de tres instituciones de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto, construyen en torno a la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de conocimientos situados en el marco de contextos diversos. Finalmente, se presenta una discusión de los resultados en donde se reflexiona sobre el uso de las TIC en contextos académicos, así como la necesidad de repensar la relación entre las diversas disciplinas y la lectura y la escritura como modalidades privilegiadas para acceder a su estudio. Asimismo, se destaca cómo los estudiantes valoran leer y escribir como medio de expresión personal, en un espacio de cierta intimidad ligada a sus sueños y deseos. Lo que sugerimos es reflexionar sobre las posibilidades de articular estos diversos propósitos de la lectura y la escritura, en un esfuerzo que pueda acercar las demandas escolares a las prácticas y sentidos que estas asumen en los contextos cotidianos de los estudiantes.

Marco teórico

Comprender la manera en que los sujetos perciben, viven y sienten sus prácticas sociales, en este caso prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria, es poner el acento en las significaciones -efectos de sentidos- que se van construyendo en la vida cotidiana; lo que en términos de Bourdieu (1991) sería el *sentido vivido* que los sujetos construyen en el juego social de sus múltiples interacciones. En palabras de Ferullo de Parajón (2006), definir significaciones como efectos de sentido que se dan en las

producciones humanas, es poder pensar esas significaciones que instituyen lo social de manera contextualizada. Esto da la posibilidad de que entren a jugar el tiempo y el espacio en sus singularidades, en tanto efectos sobre las subjetividades que en ellos habitan.

En este marco, pensamos a la lectura y la escritura como prácticas sociales, que toman sentidos diversos en función de los actores y de los contextos, sin desconocer que las condiciones sociales, institucionales y grupales, se configuran como factores que inciden o se anudan en las producciones de significado que los sujetos y grupos situados en entramados sociales, históricos y espaciales, elaboran. Es decir, que las percepciones que los estudiantes de nivel secundario construyen en torno a las actividades de lectura y escritura, tienen como asiento los acontecimientos que tiñen los procesos de aprendizaje que se definen como acciones instituidas, pero también desde la cotidianeidad de leer y escribir.

Al respecto, Lerner (2003) plantea que la lectura y la escritura pueden tener diferentes intencionalidades, que delimitan de alguna manera los sentidos que los sujetos van elaborando. Por un lado, reconoce el propósito *didáctico* que hace referencia a los conocimientos que el estudiante necesita construir para utilizarlos en su vida futura. Por otra parte, el propósito *comunicativo* que permite contactarse con otras personas, conocer otros mundos y reflexionar sobre lo propio en busca de nuevas perspectivas o miradas. La escuela debería articular estos propósitos para facilitar un aprendizaje significativo de las prácticas de lectura y escritura por parte de los adolescentes.

En este sentido, Borsani (2015) postula una contradictoria dualidad; nadie *aprende* a leer y a escribir solo, tampoco se *enseña* a leer y a escribir. En palabras de la autora:

Podríamos pensar que su enseñanza no produce, o al menos no garantiza, su aprendizaje [...] no es el objeto a conocer, la forma en que se lo presenta, ni los métodos que se proponen, lo que genera el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino el proceso creativo, constructivo y reflexivo del futuro escritor el que produce el conocimiento. O sea que el aprendizaje depende de lo que cada sujeto puede hacer en relación a ese objeto de conocimiento y sus complejidades mediatizado por otro (Borsani, p. 31).

Es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce a partir de una actividad profunda que implica al sujeto en un intercambio cognitivo con los portadores de texto y con todo aquello que constituye la cultura escrita (Borsani, 2015). En este

proceso de construcción, Lerner (2003) propone pensar a la escuela como comunidad de lectores que recurre a los textos, para dar respuestas a problemáticas emergentes del contexto aula, para resolver situaciones complejas o bien para encontrar información que habilite comprender el objeto de estudio, y buscando a la vez argumentaciones para debatir posiciones con las cuales se está comprometido o, por el contrario, se consideran injustas. A la par, la autora propone construir una comunidad de escritores, donde los estudiantes tengan la posibilidad de producir sus propios textos, externalizar sus ideas, plasmar sus justificaciones e invitar a otros a leer sus mundos, perspectivas y puntos de vistas. Se trata en definitiva de pensar a la escuela como ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas, donde leer y escribir sean herramientas poderosas que permitan repensar el mundo, reorganizar el propio pensamiento y recorrer otras realidades.

Por su parte, Rosli (2016) realiza un recorrido por diferentes textos que dan cuenta de cómo impactan en la escolaridad y en la educación los procesos de lectura y escritura según la función atribuida a los mismos, función reproductiva del conocimiento, o función epistémica (producir conocimientos)⁷, proponiendo que ambas prácticas pueden combinarse y aprovecharse pedagógicamente. En la misma línea, Brito (2008), en una investigación⁸ concluye, entre otros aspectos, que en las instituciones educativas predominan las propuestas escolares que tienden a la repetición y automatización por sobre aquellas que estimulan la implicación personal de los estudiantes en la escritura, y que supongan una interpelación cultural y cognitiva.

Son esta multiplicidad de prácticas, definiciones, propósitos e intencionalidades, las que suponemos tienen un papel clave en los sentidos que los estudiantes de nivel

⁷ Por ejemplo, cuando se identifican ideas principales o se responden preguntas sobre el contenido de un texto, se hace un uso reproductivo; en tanto que, cuando se analizan críticamente los textos o las producciones propias, considerando distintas interpretaciones posibles, buscando comprender el significado de estos, se enfatiza la función epistémica (Rosli, 2016).

⁸ “Se trata del proyecto ‘Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones’, desarrollado entre 2005 y 2007 en el marco del Programa Áreas de Vacancia del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica. El trabajo fue coordinado desde el Área de Educación de FLACSO (con dirección de Inés Dussel) y contó con la participación de investigadores provenientes de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional del Comahue y la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra estuvo integrada por 24 escuelas secundarias de Salta, Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Neuquén, representativas de los diferentes sectores sociales, tipos de gestión y modalidades” (Brito, 2008, p. 2).

secundario toman en consideración para vincularse con la tarea de leer y escribir, mediada por recursos y motivaciones que, `ligadas al contexto de producción`, nos permiten trazar propuestas educativas innovadoras.

Metodología

Durante los meses de septiembre y noviembre del año 2016, se implementó un *questionario de lectura, escritura y modalidades de estudio*, a grupos de estudiantes de los últimos años pertenecientes a tres escuelas secundarias⁹ de la ciudad de Río Cuarto. Específicamente, participaron tres cursos de estudiantes de una institución de nivel secundario de gestión estatal con modalidad jóvenes y adultos (Centro de Enseñanza de Nivel Medio para Adultos - CENMA), ubicada en el centro de la ciudad (n=45), dos divisiones de una escuela secundaria de gestión estatal, localizada en el sector norte (n=52), y un curso de una escuela secundaria de gestión privada, situada en el macrocentro (n=34). El muestreo fue, por conveniencia, sin criterios previos preestablecidos, quedando la muestra conformada por un total de 131 estudiantes.

El proceso de investigación se realizó considerando pautas éticas básicas para la investigación en Ciencias Sociales (confidencialidad, anonimato, etc.)¹⁰. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes para la recolección y publicación de los datos.

El cuestionario fue elaborado por el equipo de investigación, el cual quedó conformado por preguntas abiertas y cerradas relativas a datos socio-demográficos, frases incompletas y preguntas de opción múltiple.

A partir de la sistematización y el análisis de datos se formularon diversas categorías de análisis. En este artículo se comparten algunos de los testimonios

⁹ Si bien el cuestionario también se suministró a estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en esta oportunidad sólo se comparten algunos resultados obtenidos en las escuelas secundarias. Los colegios en los cuales se implementó el cuestionario eran instituciones asociadas en el proyecto de investigación, siendo algunos de sus docentes miembros integrantes del mencionado proyecto.

¹⁰ Definidos por organismos nacionales como el CONICET e internacionales como la UNESCO: "Proposiciones para una ciencia y una tecnología socialmente responsables". Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/proposiciones-para-una-ciencia-y-una-tecnologia-socialmente-responsables.pdf> - "Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos". Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ofrecidos por los estudiantes a través del abordaje de dos categorías que se denominaron *Rutina vs. Placer: el contexto como mediador de sentidos* y *Complemento contemporáneo: el libro y las TIC*.

Se utilizó para ello el *método de comparación constante*. Éste supone la codificación y comparación simultánea de los datos para ir desarrollando conceptos. Según Taylor y Bogdan (1996), mediante la comparación continua de los datos, se refinan los conceptos, se identifican sus propiedades, se exploran sus interrelaciones y se los integra en una teoría coherente. Se leen y se comparan las transcripciones de los testimonios a fin de identificar segmentos de lo expresado por los entrevistados que compartan una misma idea. A cada idea se le da una denominación (un código), posteriormente se separan los fragmentos que dan cuenta de un mismo código y se los reordena en una matriz que reúne en un mismo soporte, por un lado, los casos, y por otro, las categorías de análisis.

Resultados

Los resultados se organizan en torno a dos grandes categorías que muestran los sentidos y significados que estudiantes de nivel secundario construyen en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Se destaca que el propósito no es resaltar similitudes o diferencias entre las tres instituciones que conforman la muestra; por el contrario, las voces de los estudiantes revelan las construcciones compartidas que definen las atribuciones y percepciones que los estudiantes construyen.

Rutina vs. Placer: el contexto como mediador de sentidos

En esta categoría se sintetizan las percepciones que los estudiantes crean sobre la escritura y la lectura en diversos entornos, y los sentidos que atribuyen en lo académico y lo cotidiano.

La escritura y la lectura son partes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la percepción respecto de su complejidad es variable en función del contexto. Los estudiantes consideran que *escribir* para la escuela es diferente que hacerlo fuera de la misma, asociado a las mayores exigencias y a la imposición de los temas sobre los que hay que redactar. Relacionan la escritura en el colegio con algo más formal, correcto, “*otro grado*” de escritura, importante, “*algo honorable*”. Algunos expresan: “*No puedo escribir como le escribo a una amiga*”, “*No es igual una carta para un familiar que un texto escolar*”, “*se dedica diferentes tiempo*”, expresiones que aparecen entre las respuestas dadas a las preguntas abiertas del cuestionario. También remiten a la necesidad de ser más prolijos, precisos y a respetar consignas. Sólo en un caso se hizo referencia explícita al vínculo entre escritura y aprendizaje: “*No es lo mismo escribir por escribir que escribir para aprender*”, aludiendo a la función epistémica de la escritura, imprescindible en los procesos de aprendizaje, pero con frecuencia invisibilizada.

En relación con la posibilidad de escribir un texto dentro del ámbito escolar, la mayoría indica que se trata de un aprendizaje que proyectan hacia el futuro, como competencia a desarrollar para el desempeño de roles venideros. No obstante, aparece fuerte la idea de aburrimiento y, aunque en menor medida, también emergen razones ligadas al desinterés.

La diferencia entre el placer y la obligación aparece claramente explicitada cuando se les consulta si es lo mismo *escribir para la escuela o fuera de ella*. Más de la mitad marca la opción por la diferencia. Aluden a las pautas formales que se imprimen en un texto para el colegio, como por ejemplo la ausencia de un destinatario y de objetivos claros. Al respecto, Alvarado, *et al.* (2006), retomando a Charolles (1986) (no figura en las Referencias Bibliográficas), postulan que una de las razones del fracaso de la enseñanza de la escritura es la artificialidad de estas prácticas en las situaciones escolares, asociadas a temáticas que no suelen ser interesantes ni cercanas a los intereses de los alumnos, porque no se delimitan situaciones de escritura diversas, que exijan investigar las características de distintos géneros o clases de textos.

Percepciones similares giran en torno a la *lectura*, al reconocer diferencias entre la que acontece en la escuela y fuera de ella. Llama la atención que una de las

diferencias establecidas radica en concebir que leer al interior de la escuela supone una lectura en público, leer para otros, y en este sentido, estar expuestos a mayor presión o nerviosismo que si lo hicieran fuera de la misma; algunos estudiantes consignan: “tenés que leer para todo el colegio”, “no es lindo leer frente a personas desconocidas”, “leer por obligación y no por gusto”. De este modo, al aludir a la escuela prevalece una concepción de lectura más bien pública, antes que privada, de acuerdo con las categorías ofrecidas por Lerner (2003)¹¹. La lectura solitaria que se desarrolla en la intimidad parece quedar relegada, según los estudiantes, al ámbito extraescolar.

Asimismo, en relación con la lectura, los estudiantes aluden nuevamente a la dicotomía *obligación vs. Placer* para precisar las diferencias entre hacerlo en casa o en el colegio. La lectura fuera del hogar se percibe ligada a motivaciones personales, gustos, preferencias y al tiempo de ocio, “que pasa más rápido”. Además, este interés por la lectura fuera de las paredes del aula se asocia a la lectura como la posibilidad de acceder a otros conocimientos y saberes no repetitivos, pero fundamentalmente, porque entretienen y generan mayor interés que los textos académicos.

Las motivaciones que se ligan a uno u otro entorno, ponen de manifiesto que leer para cumplir genera mayormente emociones negativas, mientras que leer por placer dispara sentimientos positivos. Csikszentmihalyi (1990) habla del estado del *fluir*, para definir un estado en el que la persona se encuentra completamente sumergido en una actividad orientada al placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos, se suceden sin pausa. Un estado parecido es percibido por los estudiantes cuando mencionan leer por placer fuera de la escuela, donde el tiempo pasa a mayor velocidad, actividad durante la cual pierden la noción del tiempo y experimentan una enorme satisfacción. Los procesos de leer y escribir dentro de un contexto académico, según estos estudiantes, se vivencian como prácticas en las cuales se requiere más tiempo (o el tiempo pasa más lento) y son menos gratificantes.

¹¹Considerando una perspectiva histórica, Lerner categoriza a la lectura en prácticas que, en un primer momento fueron intensivas (se leían pocos textos y de manera profunda) para luego transformarse en extensivas (abierta a una variedad de textos y más superficial). Estas modalidades se correspondían con otra variable, puesto que podían tener lugar en forma pública o privada. Hoy es más frecuente observar esta última forma de lectura, si bien existen también las prácticas públicas en donde la lectura resulta generalmente compartida.

Quizás estas percepciones del tiempo puedan ser interpretadas desde las categorías conceptuales de Ricoeur (2007), que aluden al tiempo objetivo y subjetivo, o la velocidad con que se siente pasar el tiempo. Tiempo subjetivo o psicológico, que hace referencia al fluir ininterrumpido de los pensamientos y que, al configurarse como duración, es ajeno a los parámetros que miden el tiempo cronológico u objetivo (Martín Jiménez, 1988). En este sentido, la sensación de que el tiempo ‘pasa volando’ va unida a prácticas de lectura y escritura que los estudiantes asocian al gusto y al placer, más que a la obligación que se imprime en las paredes del aula. Asimismo, coinciden estas nociones de tiempo, con las distinción que Rosenblatt (2002) hace entre lectura estética -donde el lector se centra en los sentimientos, ideas y atribuciones de sentido personales que se vivencian durante la lectura-, y eferente -donde el objetivo del lector se centra en los aspectos públicos y epistémicos del significado-.

Tal como Terry (2012) formula, el parecido con el uso social de la lectura en la escuela es realmente escaso. Mediada por la transposición didáctica, se aleja de la realidad y resulta complejo encontrar coincidencias; aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social, porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. Muchas veces la lectura se sitúa en ausencia de un para qué y de objetivos explícitos ligados al placer; se lee para ser evaluados, sin un propósito que se conozca y se valore más allá de una calificación.

Complemento contemporáneo: el libro y las TIC

En esta categoría se resumen las percepciones de los estudiantes respecto a los obstáculos principales que tiñen los procesos de lectura y escritura, desde una perspectiva que pretende mostrar qué herramientas utilizan para avanzar hacia la superación de las dificultades que encuentran en las tareas de leer y escribir en los contextos académicos, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información.

Si bien las preguntas consultaban sobre las dificultades en la lectura y escritura a nivel general, las respuestas se circunscriben a la escuela. Entre las dificultades a la hora de *escribir*, tres son los aspectos claves que remarcan los estudiantes: la redacción, la

ortografía y la caligrafía; exponen la dificultad de organizar y dar estructura a un escrito, tener en claro el para qué y qué escribir, es decir, el destinatario y el objetivo. Asimismo, indican que la escritura grupal es mucho más compleja y reconocen, unos pocos estudiantes, que para escribir hay que dedicar tiempo.

La mayoría de los estudiantes relacionan las dificultades al nivel de complejidad de los textos de asignaturas específicas, por ejemplo, Filosofía, Teología, Ciencia Política, Física o Química, aludiendo a razones de comprensión e interpretación, pero que, además, suponen un vocabulario complejo ligado al campo de producción. En menor medida mencionan los textos largos, o de poco interés, como factores que asocian a la dificultad de un texto. Se inclinan por aquellos textos que presentan imágenes que soportan la comprensión, que tienen una buena organización interna, y que están escritos en un lenguaje claro.

Recuperando los inconvenientes relacionados con la redacción y la organización del escrito, los estudiantes señalan: “Siempre se me vienen a la cabeza muchas cosas”, “es difícil expresarlo”, “pienso en muchas cosas”, lo que es percibido por un grupo de alumnos como algo *tedioso*, que impulsa a que la mayoría de los estudiantes se consideren como personas que escriben poco.

Con respecto a las soluciones para poder avanzar en la lectura y escritura en las tareas escolares, al ser consultados por el uso de las TIC, los estudiantes mencionan que recurren a nuevas herramientas que, conectadas a Internet, ofrecen andamios para sostener y concluir la actividad, al expresar: “Sí, muy a diario, Google, Youtube, para buscar información”, “Para buscar palabras o información que no entienda”, o “Cuando no se entiende el material”. Esto da cuenta de que las utilizan frecuentemente para navegar si están estudiando, para sacarse dudas, buscar significados de palabras, información, o escribir trabajos.

En sus respuestas emerge la incorporación de las nuevas tecnologías asociada a la idea de *leer* desde las pantallas: “*uso mucho mi teléfono*”, “*busco en internet*”, o usar recursos audiovisuales, “*veo muchos documentales antes que leer*”, como alternativa a leer un texto impreso. Son estudiantes que utilizan computadoras, *netbooks*, celulares para todas las materias, sobre todo para aquellas en las que perciben mayor dificultad, tales como Química, Física, Historia, Política, Teología. Apelan a *Wikipedia* para

buscar información, complementar la lectura, o encontrar respuestas diferentes a la del libro, como modo de favorecer la comprensión.

En este contexto, tal como lo plantea Martín Barbero (2002), estas prácticas, de soluciones ligadas a las TIC, definen un aprendizaje que, fundado menos en la dependencia del adulto, se sitúa en la propia exploración que los estudiantes realizan en el nuevo mundo tecnocultural caracterizado por la imagen, la sonoridad, el tacto y la velocidad.

Ostria González (2000) menciona que la complementariedad que se observa en las prácticas de lectura y escrituras tradicionales sostenidas por las TIC en los estudiantes de nivel secundario de educación, responde a una cultura en que las fuentes de información, las formas de conocimiento y los modos de lectura se multiplican, y el libro deja de ser el lugar privilegiado del conocimiento. El autor supone que quizás la actual crisis educativa respecto a la lectura y escritura no tenga tanto que ver con la incorporación de las nuevas tecnologías en sí, sino con los profundos cambios que ellas implican, puesto que significan un continuo e inestable proceso de reorganización y reubicación de saberes y sistemas de codificaciones. Tal proceso involucra cambios en los modos de leer, no siempre advertidos entre quienes piensan a la lectura únicamente ligada al libro y no tanto desde la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan. Los estudiantes que participaron de la investigación muestran la iniciativa de incluir las TIC, más allá del libro, como fuente de información y aprendizaje, aunque perciben que desde la propuesta formal aun su inclusión no está pensada.

Desafío que no hace más que reclamar la necesaria incorporación de nuevas alfabetizaciones a la alfabetización académica, tal como lo formula Ferreiro (2011) cuando afirma que la revolución informática es mucho más que la escritura a través de un teclado o la lectura a través de pantallas. En el ámbito educativo no se trata únicamente de buscar información sino de hacer algo con ella, transformando la información en conocimiento; en ese sentido, la escuela tiene como reto definir cuáles son las habilidades requeridas para la búsqueda informática, delimitadas en el concepto de alfabetización digital o informacional, entendida como la capacidad para identificar necesidades de información, localizar y evaluar su calidad, almacenar y recuperar datos, y utilizar la información para crear y comunicar conocimiento (UNESCO, 2009).

Discusión final y orientaciones sobre posibles propuestas

Recuperando lo analizado hasta aquí, y siguiendo el planteo de Ferreiro (2011), podríamos preguntarnos: ¿cómo hacer para que la información que circula en el aula se transforme en conocimiento? Los comentarios de los estudiantes nos habilitan a decir que apelan a las TIC en términos de recursos de información, lo que de acuerdo a Cacheiro González (2011), posibilita obtener datos e información referida a una temática, que la complementa o la amplía; se trata de una sobreinformación accesible al estudiante que permite disponer de conocimientos en diversas fuentes y formatos multimedia (algunos de estos recursos son las webgráficas, las enciclopedias virtuales, bases de datos online, herramientas web 2.0 -*youtube, slideshare*-). Los estudiantes dicen, por ejemplo, buscar videos que les ayuden a entender los temas abordados en las asignaturas, o buscar información en *wikipedia*. Si bien cuentan con los dispositivos tecnológicos necesarios, no se observan otros usos diversificados que permitan apelar a las TIC en términos de recursos de colaboración, vinculados a la participación en wikis, blogs y trabajos colaborativos en línea, o bien recursos de aprendizajes, siguiendo la clasificación de Cacheiro González (2011), a partir de los cuales se hace un uso didáctico de contenidos y actividades con la expectativa de que se puedan desarrollar mejores aprendizajes (repositorios de recursos educativos, tutoriales interactivos, cuestionarios *online, ebooks*, entre otros).

Apelar a las TIC con fines didácticos que trasciendan la búsqueda de la información, requiere de dispositivos pedagógico-didácticos, es decir, de una mediación docente, por lo menos en algunos momentos, que tendrán que ver con la propuesta que se les haga a los alumnos, en donde los grados de autonomía irán variando.

Hace ya más de una década, Cassany (2000) sostenía que en la tarea de alfabetizar debiera darse prioridad a lo digital sobre lo analógico, o bien entrar en un plano de igualdad de importancia. Para tal fin, el autor efectúa propuestas concretas para llevar adelante en el aula, sugiriendo un equilibrio entre lo analógico y lo digital. De este modo, alude a la vigencia de la escritura en soporte papel, como género manuscrito,

visto, por ejemplo, en tarjetas de regalos, dedicatorias, notas; como producto final de recepción (libros, cartas, entre otros), y como tarea complementaria a la escritura digital (anotar ideas antes de introducirse en la computadora, hacer esquemas sobre el papel, revisar un borrador impreso).

Entendemos que el valor epistémico de la escritura merece ser abordado por cuanto promete mejores formas de alcanzar los contenidos disciplinares que los estudiantes necesitan, tanto para llegar a apropiarse con mayor interés de lo que se propone en la escuela, como para sus proyectos futuros, ya sea de estudio o de trabajo.

En este sentido, es significativa la cantidad de estudiantes que establecen una relación entre sus potencialidades o gustos para escribir, que a veces está asociada a la disciplina en cuestión. Aprender contenidos de una disciplina supone incorporar conceptos y métodos junto al uso de lenguajes específicos. Cuestiones relativas al contenido y a los propósitos de escritura (desarrollo conceptual, adecuación a la situación comunicativa, modos de argumentar considerados válidos, jerarquización de ideas, etc.) son inherentes a determinadas prácticas discursivas y adquieren ciertas particularidades de acuerdo con la disciplina (Carlino, 2013).

La escritura no es sólo un canal de comunicación para transmitir ideas elaboradas con anterioridad, sino un instrumento para producir ideas, es decir, una actividad lingüística, cognitiva, que permite repensar lo que se escribe y originar ideas nuevas, con lo cual la escritura tiene implicancia en la comprensión del contenido disciplinar que se esté abordando y que los docentes deben ayudar a comprender. "Numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición" (Lowenthal, Murray y Odell, en Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 44).

Así, y en esta línea de pensamiento, podemos interpretar que no es casual que los estudiantes mencionen entre sus dificultades para escribir, aspectos relativos a la propuesta que hace el profesor de cada una de las materias. Se reclaman ayudas pedagógicas que los orienten a escribir textos específicos de las diversas disciplinas, en el que la consigna juega un papel crucial al instalar las condiciones de la situación comunicativa en la que un escrito se puede situar: los propósitos de la escritura, el tema, la audiencia o el destinatario, entre otros.

Estudios realizados en el mundo anglosajón concuerdan con los efectuados en nuestro país (Fernández y Carlino, 2010), dando cuenta de una importante brecha entre el nivel superior y el secundario, en lo referido a las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en cada uno de los niveles; distancia que se traduce en significativas dificultades en el ingreso al nivel superior, especialmente de aquellos que se encuentran más ajenos a la cultura universitaria.

Esta es una de las razones fundamentales por las que la escuela secundaria tiene que repensar constantemente las tareas que solicita. La mayoría de los entrevistados en la investigación de Fernández y Carlino (2010), aluden a prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos, precisando además que las actividades demandadas son de baja complejidad, con el uso de una única fuente textual, y con escasa o nula propuesta de composición escrita. Pareciera que aprendizajes basados en modalidades reproductivas conducen a cierta superficialidad, restando posibilidades de enfrentar a los estudiantes a trabajos de mayor elaboración y organización de contenidos.

Se rescata además que a lo largo de este trabajo pudimos observar el vínculo que los estudiantes establecen entre escritura, subjetividad y construcción de la identidad adolescente, cuando aluden a espacios extraescolares en los que el disfrute es lo que prima. Muchos jóvenes se encuentran con la escritura como espacio placentero, para expresar lo que sienten y lo que son. Quien escribe puede llegar a conocerse a través de la lectura y la escritura.

En la literatura en particular nos encontramos las palabras de hombres y mujeres que permiten a veces que se exprese lo más íntimo que hay en nosotros, que hacen surgir a la luz del día aquel, aquella, que no sabíamos todavía que éramos. Palabras, imágenes, en las que encontramos un lugar para nosotros, que nos dan acogida, que dibujan nuestros rasgos (Petit 1999, p. 71, cit. en Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba, DGES, 2016).

Pensar la propia vida con ayuda de la escritura de textos creativos es un derecho. Y esto también tiene que ser considerado, atendido y enriquecido por nuestras prácticas pedagógicas porque, justamente, acompañar a los estudiantes tiene que ver con hacer lugar a eso que son, a lo que traen y lo que sueñan.

Una de las modalidades que entendemos ha hecho lugar a esta perspectiva es aquella que se ha ocupado de abordar las prácticas de lectura y escritura a partir de la

dinámica de taller. Esta se distancia de la formulación de consignas orientadas a la resolución de simples ejercicios, para proponer situaciones problemáticas a resolver por medio del habla, la escucha, la lectura o la escritura, en donde el docente se posiciona más como coordinador que como evaluador.

Los talleres de escritura, que ya tienen su tradición en la escuela secundaria en nuestro país, en espacios extracurriculares, o bien dentro de la actividad áulica, se orientan a la producción de escritura literaria, considerando especialmente los conocimientos culturales de los alumnos, así como sus saberes sobre la lengua, los textos y la literatura, para poner finalmente como foco de reflexión sus propias producciones. Esta modalidad está contemplada también en el Diseño Curricular del ciclo básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (2011, en Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior - DGES, 2016), en la cual el intercambio dialógico y el aprendizaje a través del disfrute y la emoción, configuran una comunidad de hablantes, lectores y escritores que aprenden con sentido. El taller ofrece la posibilidad de llevar adelante procesos de metacognición, de hacer borradores, reformular y tomar decisiones sobre el género, el registro buscado y los efectos que se intentan producir en el lector.¹²

Finalmente, el recorrido realizado en este trabajo ha llevado a articular las prácticas de lectura y escritura en la escuela secundaria con aspectos tan relevantes como el aprendizaje de las disciplinas específicas, las modalidades en que los estudiantes utilizan las TIC en dicho aprendizaje, y la forma en que éstos conciben a la lectura y la escritura como vías de conocimiento de sí mismas; en definitiva, a comprender cómo se vinculan con la lectura y la escritura cuando aprenden, estudian o expresan sus sentimientos y pensamientos. Cargadas estas valoraciones que construyen los estudiantes, de disfrute o placer según se refieran a contextos académicos o cotidianos, se relacionan gran parte en cómo se configuran el transitar por la escuela secundaria y, muy posiblemente, sus trayectorias educativas futuras.

¹² Cabe destacar que en la Provincia de Córdoba se transitó recientemente, entre los años 2014 - 2015, por una experiencia de talleres compartidos entre docentes de nivel secundario y de nivel superior, que involucraron a alumnos de escuelas secundarias, cuyo proyecto compartido fue abordar la escritura de "invención", también llamada creativa, de ficción o literaria, de acuerdo a la opción conceptual adoptada (Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior, DGES, 2016)

Para los jóvenes, entonces, la lectura y la escritura pueden representar diversas posibilidades: académicas, de esparcimiento, de intercambio con otros, de reflexión sobre la propia vida, etc. Estos sentidos atribuidos a sus prácticas no son excluyentes, sino que pueden articularse y complementarse en diferentes momentos de la vida cotidiana y por qué no, académica. No obstante, los datos de la investigación reflejan que los sujetos encuestados señalan una brecha en este aspecto. El desafío de la escuela es proporcionar herramientas para un desarrollo más integral y seguramente más satisfactorio, habilitando la posibilidad de ligar el placer que puede generar el aprendizaje con las exigencias institucionales.

Referencias

- Alvarado, M., Bombini, G., Cortés, M., Gaspar, M. del P. y Otañi, L. (2006). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Borsani, M. (2015). *Aprender y enseñar a leer y a escribir: sus controversias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brito, A. (2008). Leer y escribir en la escuela media: Una práctica desigual. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5911/ev.5911.pd
- Cacheiro González, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81.
- Carlino, P. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media*. Informe final. 08. Serie estudios nacionales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Lectura y vida*, 21, (4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Elisondo, R., de la Barrera, M. L., Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Kowszyk, D., Ricetti, A., y Siracusa, M. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. *EFI: Educación, Formación e Investigación*, 1 (2), 1-20. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7153/7036>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las de la escuela secundaria?. *Revista Lectura y vida*. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferencianpdf-k6l7I-articulo.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando?. *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 423-438. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Ferullo de Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres P: psicología, participación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamericana, Revista de Cultura*. Recuperado de <http://campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Martín Jiménez, A. (1988). El tiempo objetivo y el sistema de mundos posibles en el texto narrativo. *ELUA. Estudios de Lingüística*, (5), 37-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799189>
- Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior (DGES). (2016). *La escritura de invención en el aula del secundario ...de profesor a profesor*. Recuperado de

- <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1096/de%20profesor%20a%20profesor.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Nicola, E. (2016). *Detrás del aire*. Buenos Aires: Huesos de jibia.
- Ostria González, M. (2000). Enseñanza de la literatura en los tiempos que corren. *Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, (14). Recuperado de <https://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/tx26mostria.html>
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración*. (6a.ed. en español). México: Siglo XXI Editores.
- Rigo, D., Riccetti, A. y Siracusa, M. (2018). Trayectorias educativas de ingresantes al Profesorado en Educación Física: entendiendo a la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas. En p. Mercado, *et. al.*, (Comps.) *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento* (pp. 95-108). Universidad Nacional de Córdoba: Editorial FFyH. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1248> ISBN 978-950-33-1413-5
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición textual. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terry, M. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela*. Textos para compartir. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO (2009). Acerca del Programa Información para Todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and->

[information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/](#)

Lectura y escritura en el nivel secundario y superior.

Trayectorias, voces y desafíos

Romina Elisondo¹

María Laura de la Barrera²

Ana Riccetti³

Roxana Chesta⁴

Marcela Siracusa⁵

Fecha de recepción 23-4-2018

Fecha de aprobación 22-8-2018

Resumen

Interesa en el presente artículo compartir una investigación realizada en el marco de la *II Convocatoria a Proyectos mixtos e integrados de investigación educativa 2015-2016* de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. El proyecto ha sido desarrollado por docentes y estudiantes de diversas instituciones de nivel superior y secundario de la ciudad de Río Cuarto. Se plantearon dos objetivos generales: el primero fue comprender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares y la construcción de trayectorias escolares; el segundo fue implementar una propuesta de trabajo colaborativo con estudiantes y docentes que

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto. Departamento de Ciencias de la Educación. CONICET. Líneas de investigación: creatividad, innovación y educación: Contacto: relisondo@gmail.com

² Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Cs. Humanas. Contacto: mldelabarrera@gmail.com

³ Universidad Nacional de Río Cuarto. Departamento de Educación Física. Contacto: ariccetti@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Río Cuarto. Departamento de Educación Inicial. Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza (Río Cuarto). Contacto: rosanachesta@gmail.com

⁵ Universidad Nacional de Río Cuarto. Departamento de Educación Física. Contacto: coachmarcelasiracusa@gmail.com

promovieran procesos de construcción de estrategias de lectura y escritura para la apropiación de conocimientos en Ciencias Sociales. Se realizó una investigación mixta que integró análisis cuantitativos y cualitativos. Se utilizaron las siguientes estrategias de recolección de datos: autobiografías educativas, cuestionarios, entrevistas grupales y talleres con docentes y alumnos. Los resultados muestran que las trayectorias educativas se desarrollan de manera compleja y dinámica en interacción con otras personas y con objetos culturales, en el marco de procesos de lectura, escritura y construcción de contenidos diversos.

Palabras clave: trayectorias educativas, lectura, escritura, aprendizaje, ciencias sociales.

Reading and writing at the secondary and higher levels. Paths, voices and challenges

Abstract

We are interested in this article to share a research carried out within the framework of the II Call for mixed and integrated educational research projects 2015-2016 of the National University of Río Cuarto and the General Directorate of Higher Education of Córdoba. The project has been developed by teachers and students from various institutions of higher and middle level in the city of Río Cuarto. Two general objectives were proposed, firstly, they include the teaching and learning of reading and writing as tools for the appropriation of the contents of the field and the construction of school trajectories. The second objective was to design and implement a proposal of collaborative work with students and teachers that promote processes of construction of reading and writing for the appropriation of knowledge in social sciences. A mixed investigation was carried out that integrated quantitative and qualitative analyzes. The following data collection strategies were used: educational autobiographies, questionnaires, group interviews and workshops with teachers and students. The results show that educational trajectories are transformed into complex and dynamic modes of

interaction with other people and with cultural elements within the framework of reading, writing and construction processes of diverse contents.

Keywords: Educational trajectories, reading, writing, learning, social sciences.

Introducción

Los estudiantes transitan diferentes caminos en las instituciones educativas, recorridos con disímiles grados de obstáculos y desafíos. Destacamos la relevancia socio-educativa de investigar y acompañar las trayectorias educativas reales (Terigi, 2010) y los retos que imponen a las instituciones educativas y al sistema educativo en general. Las trayectorias frecuentemente son caminos sinuosos, que implican un monitoreo permanente o una revisión continua de las dificultades que puedan surgir.

Nuestro interés por las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, y el papel que estas juegan en las trayectorias educativas, se plasma en los procesos de investigación que desarrollamos desde 2013. Estos estudios fueron realizados en el marco de las convocatorias orientadas a la construcción y consolidación de *Proyectos mixtos e integrados de investigación educativa*, iniciativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Dirección General de Educación Superior de Córdoba (DGES).

Dichas investigaciones se sustentan en posicionamientos teóricos que consideran a las trayectorias como construcciones sociales complejas y no como problemas individuales aislados (Greco, 2015). Pensar las trayectorias desde perspectivas más amplias, implica reconocer la importancia de las acciones que se desarrollan en las instituciones para acompañar estos recorridos diversos y generar propuestas inclusivas y propicias para el aprendizaje en diferentes contextos y situaciones. Tal como concluimos en un trabajo anterior, consideramos que:

(...) el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e investigadores es el camino para lograr procesos educativos orientados hacia la alfabetización académica y la construcción de procesos autorregulados de aprendizaje. Este camino, a nuestro criterio, es uno de los que conduce a la inclusión educativa y la permanencia en la educación

superior. Consideramos que es fundamental enseñar y aprender a leer y a escribir en la formación de grado de futuros docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales, en tanto, estas prácticas no solo construyen hábitos y herramientas privilegiadas para apropiarse y comprender la disciplina, sino que también van conformando un estilo de cómo se debe enseñar en futuras prácticas (Elisondo, de la Barrera, Rigo, Fagotti Kucharski, Kowszyk, Riccetti y Siracusa, 2015, p. 16).

En el presente artículo compartimos perspectivas teóricas, decisiones metodológicas y resultados del trabajo de investigación realizado a partir del proyecto titulado *Enseñar y aprender en las Ciencias Sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas*⁶.

El proyecto se desarrolló en el marco de la segunda propuesta para conformar equipos mixtos e integrados de investigación educativa, promovida desde la DGES y la UNRC. Adhiriendo a estas políticas integrales de articulación entre subsistemas de Educación Superior, propusimos en esta oportunidad una red entre la UNRC, el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Menéndez Pidal, el ISFD Normal Justo José de Urquiza y el ISFD María Inmaculada, todos de Río Cuarto; previendo acciones de integración en relación a la docencia y a la investigación en pos de un trabajo colaborativo, de cooperación e intercambio interinstitucional. En este marco nos planteamos como objetivos generales:

- Comprender la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares de las ciencias sociales y como espacios vinculados a la construcción de trayectorias escolares.

⁶Integrantes e instituciones de pertenencia: Elisondo, Romina (UNRC); Kowszyk, Daniela (ISFD Ramón Menéndez Pidal). De la barrera, María Laura; Rigo, Daiana (UNRC); Piretro, Marta (ISFD Ramón Menéndez Pidal); Chesta, Rosana (ISFD Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza"). Fagotti Kucharsji, Érica; Rybecky, Mabel (ISFD María Inmaculada); Ricetti, Ana; Siracusa, Marcela (UNRC) Profesores colaboradores de Nivel Superior: Amor, Sandra (ISFD Escuela Normal Superior "Justo José de Urquiza"); Travaglia, Pamela (UNRC); Fassano, Marina (ISFD María Inmaculada) Profesores colaboradores de Nivel Secundario: Vélez, Marta (CENMA Resecundarios Escalada de San Martín); María, Federico (IPEM 95 Mariquita Sánchez de Thompson); Braconi, María de los Ángeles (IPEM 281 Dr. C. Lucero Kelly); Videla, Esteban (Escuela La Merced); Berías, Ricardo (Escuelas Pías). Alumnos colaboradores UNRC: Moreyra, Flavia; Boccoardo, Matías Garro, Jimena. Alumnos colaboradores ISFD Ramón Menéndez Pidal: López, Micaela; Gauna, Rita; Tommasi, Claudio; Tereschuk, Elda; Fabricius, Laura. Alumnos colaboradores ISFD María Inmaculada: Oyola, Noely; Hollman, Bárbara; Gardiola, Natalia.

- Diseñar e implementar una propuesta de trabajo colaborativo con estudiantes y docentes que promueva procesos de construcción de estrategias de lectura y escritura para la apropiación de conocimientos en Ciencias Sociales.

Nos interesó estudiar trayectorias educativas de estudiantes de nivel secundario y superior analizando prácticas de lectura y escritura que configuran estos diferentes recorridos por las instituciones. En estudios previos hemos observado que los ingresantes de instituciones de educación superior encuentran algunas dificultades para la comprensión y apropiación de los textos y el desarrollo de prácticas de escritura académica propias de este nivel (Elisondo, de la Barrera, Kowszyk, Fagotti Kucharski, Rigo, Siracusa, Riccetti, Rybecky, 2016; Rigo, Fagotti, Elisondo, de la Barrera, 2014; Rigo, de la Barrera, Rybecky, 2017). En la investigación que se presenta en este artículo, resulta relevante analizar las trayectorias educativas de estudiantes de nivel secundario considerando las particularidades del mismo y las complejidades que implica el tránsito del nivel secundario al superior (D'Alessandre, 2014; Pereyra, 2014).

Perspectivas teóricas. Laberintos, atajos y caminos sinuosos

Nuestras investigaciones se sustentan en el reconocimiento de las trayectorias educativas como recorridos complejos, dinámicos y no lineales. Podríamos decir que las personas transitan de diversas maneras por las instituciones educativas: los *grados*, los *ciclos* y los *niveles*. Según Terigi (2014), las trayectorias reales pocas veces se corresponden con las trayectorias ideales y *esperables*, según una lógica de linealidad y gradualidad.

Los diversos recorridos que realizan los estudiantes están condicionados por múltiples factores socio-económicos, culturales, institucionales y personales. Al analizar la permanencia, los abandonos y los regresos a las instituciones educativas no pueden considerarse exclusivamente factores individuales. En este sentido, acordamos con Greco (2015) en que el detenimiento o el abandono escolar es un fenómeno que hace visibles las dificultades de las instituciones para ofrecer alternativas, diversificar trayectorias posibles y favorecer la apropiación de los conocimientos.

Cuando se alude al concepto de trayectoria escolar se hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia de formación educativa, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Comprender estos recorridos implica poner en interacción las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, los determinantes institucionales de la experiencia escolar, las estrategias individuales que cada estudiante pone en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen en la producción de las propias trayectorias formativas, entre otros. Las formas en que se configuran las trayectorias educativas de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada (Ferreya y Peralta, 2015, p. 4).

Según Coronado y Gómez Boulin (2015), cada vez más jóvenes ingresan al nivel superior de educación; sin embargo, muy pocos logran permanecer y culminar sus estudios. Tal como consideran los autores, analizar y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes es indispensable, considerando que la educación es un derecho y el Estado debe garantizarlo a su población. Es por ello que las investigaciones acerca de las trayectorias educativas cobran especial relevancia social y educativa.

Asimismo, coincidimos con Bracchi respecto de la importancia de analizar las trayectorias educativas como recorridos más amplios, que incluyen las trayectorias escolares, pero que las trascienden y complejizan.

A la hora de hablar de la heterogeneidad de experiencias vitales de los estudiantes y por tanto diversas experiencias educativas, se asume que estamos ante experiencias educativas en plural según los contextos de producción. “Trayectorias escolares” supone pensar y sobre todo reconocer los diferentes caminos, recorridos y formas de atravesar cualquier institución dentro de la educación formal que tienen los estudiantes. Con esta conceptualización solo se estaría pensando en “los que están dentro” es decir, los jóvenes estudiantes que atraviesan únicamente sus procesos formativos dentro del sistema educativo, no dejando ver para el análisis otras experiencias que también son formativas y conforman su trayectoria social general. La perspectiva de las “trayectorias educativas” permite considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras). Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones (Bracchi, 2016, p. 7).

En síntesis, en nuestras investigaciones definimos las trayectorias educativas como recorridos diversos que realizan los estudiantes en interacción con docentes y con contenidos curriculares, en el marco de instituciones y contextos socio-culturales

particulares. Las trayectorias no son responsabilidades individuales sino caminos compartidos, donde las oportunidades de interacción con docentes y contenidos de la cultura juegan un papel importante. Las perspectivas socioculturales ofrecen interesantes herramientas para comprender las trayectorias como procesos sociales que implican múltiples sujetos, lenguajes y artefactos de la cultura, que a la vez se articulan con las historias de vida de los estudiantes y los procesos de construcción de la identidad (Rinaudo, 2014).

Leer y escribir, mucho más que entender y hacer letras

Los estudios sobre lectura y escritura y las iniciativas destinadas a potenciar estos procesos en diferentes niveles del sistema educativo, han tenido un desarrollo sostenido en las últimas dos décadas. En el campo disciplinar, se han consolidado diferentes perspectivas, y existe acuerdo respecto a considerar a la lectura y la escritura como procesos educativos situados (Navarro, Ávila Reyes, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez Cardona y Bazerman, 2016). En este sentido, se las considera prácticas sociales complejas que requieren de los acompañamientos necesarios para poder desarrollarse en contextos específicos (Bracchi, 2016).

Las investigaciones de Carlino y su equipo acerca de la *alfabetización académica* también contribuyen de manera significativa en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Desde estas perspectivas se destaca la necesidad de disponer de estrategias educativas que ayuden a los estudiantes a leer y escribir textos específicos de cada área de conocimiento y en el marco de prácticas comunicativas propias del ámbito académico (Carlino, 2011; 2013).

Diversas investigaciones mostraron la relevancia de la lectura compartida en clase, el acompañamiento de los docentes y la discusión acerca de los contenidos de los textos para favorecer los aprendizajes en situaciones de lectura (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011; Rosli, Carlino y Cartolari, 2013). Los procesos de alfabetización académica también pueden ser comprendidos desde *perspectivas socioculturales* en tanto implican aprendizajes con otros y con diversos artefactos de la cultura (textos, computadoras, etc.) en contextos mediados por lenguajes y pautas particulares.

El estudio

El proceso de investigación se realizó considerando pautas éticas básicas para la investigación en Ciencias Sociales. Se solicitó el consentimiento informado de los participantes para la recolección y publicación de los datos y la autorización correspondiente por parte de los profesores responsables y de las instituciones. Para llevar adelante el trabajo propusimos la narrativa de autobiografías, la resolución de cuestionarios, entrevistas grupales y talleres con docentes y estudiantes.

Utilizamos *autobiografías educativas* como estrategias de recolección de datos en el marco de talleres que realizamos durante los meses de febrero-marzo en las actividades de ingreso del año 2016, tanto de la UNRC como de los ISFD. Las carreras en las que se implementaron estas autobiografías fueron: Profesorado de Educación Secundaria en Psicología (Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal e Instituto Superior María Inmaculada); Profesorado de Educación Física (Universidad Nacional de Río Cuarto); Profesorados de Educación Inicial (Universidad Nacional de Río Cuarto, ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza e Instituto Superior María Inmaculada).

El *Cuestionario de lectura, escritura y modalidades de estudio*, ha sido elaborado por nuestro equipo de investigación para ser utilizado en grupos amplios, de manera tal que permitan obtener datos diversos y en contextos heterogéneos. El cuestionario quedó finalmente conformado por la inclusión de: la solicitud de datos socio-demográficos de importancia para la investigación, preguntas abiertas, frases incompletas y también preguntas cerradas con opciones para elegir. Fue respondido por alumnas de la carrera de Nivel Inicial de la UNRC (51) y distintos grupos del nivel secundario: tres cursos de estudiantes de una escuela para adultos ubicada en el centro de Río Cuarto (45 alumnos); dos divisiones de un colegio secundario público ubicado en el sector norte de la ciudad (52 estudiantes) y, finalmente, un curso de un instituto de nivel secundario privado situado en el macrocentro (34 alumnos). Los cuestionarios fueron completados entre los meses de septiembre y noviembre del año 2016.

Realizamos una *entrevista grupal* con estudiantes de Profesorado en Nivel Inicial de la UNRC, específicamente con estudiantes que habían participado en las instancias anteriores de recolección de datos (autobiografías y cuestionarios). Los estudiantes fueron entrevistados en marzo de 2017, cuando iniciaban su segundo año de estudio. El propósito fue indagar aspectos referidos a la lectura, la escritura y el aprendizaje durante el primer año de estudio en la universidad.

Asimismo, realizamos *talleres con estudiantes y docentes* en instituciones de educación media y superior. Los talleres se desarrollaron con el propósito de reflexionar junto con docentes y alumnos respecto de las trayectorias educativas y compartir resultados del proceso de investigación. Las instituciones en las que se realizaron los talleres fueron: Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, Escuela Normal Justo José de Urquiza, Instituto Superior María Inmaculada (más precisamente en el marco del 7^{mo} Congreso de Educación Católica, organizado por este Instituto en mayo de 2017) y en el Centro de Enseñanza de Nivel Secundario para Adultos (CENMA) 73 (en el marco de un Café Científico).

Los datos se analizaron con el método de comparaciones constantes (Soneira, 2007), y se realizaron análisis cuantitativos de algunas preguntas del *Cuestionario de lectura, escritura y modalidades de estudio*.

Resultados

Para la presentación de los datos se han considerado los diferentes momentos de la investigación y los instrumentos utilizados. En primer lugar, se presentan resultados de las autobiografías educativas, y luego, de los cuestionarios y las entrevistas. Por último, se desarrollan aspectos referidos a los talleres realizados.

Autobiografías: ingresantes a la educación superior

En las autobiografías educativas de los estudiantes se destaca el apoyo de familiares cercanos y amigos a lo largo de la vida. También aparecen influencias

positivas de profesores que han ayudado en el camino, así como de compañeros. Asimismo, en las trayectorias se advierte que algunos han cambiado de instituciones educativas durante la escuela primaria o secundaria por diferentes motivos (desempleo de los padres, cambios de localidad de residencia, de barrios). Otros han interrumpido la escuela secundaria por cuestiones económicas o por razones personales, como el fallecimiento del padre.

Aparecen rasgos interesantes acerca de las primeras experiencias educativas: hay quienes describen emotivamente y se remontan al Jardín Maternal o de Infantes, a la maestra de primer grado, a las experiencias lúdicas, a las primeras amistades y al placer por aprender. Todas emociones positivas y placenteras que rodearon sus trayectorias escolares.

También se destaca la importancia de las experiencias extracurriculares, como espacios que entrelazan amistades distintas y aprendizajes vivenciales diversos. Aparecen experiencias importantes como viajes a Bariloche, fiesta de egreso e importancia del título secundario. Visión compartida por aquellos estudiantes que han cursado otras carreras, o tienen experiencias laborales.

En pocas oportunidades, algunos expresan haber tenido buen rendimiento académico y logros destacados (abanderados, etc.); otros destacan que les ha costado o no le han dedicado tiempo al estudio. Apreciaciones similares se encuentran respecto a tareas de lectura y escritura.

La mayoría percibe como importante recibirse y tener un título universitario o un título de educación superior, situación que se presenta con muchas expectativas, temores a la inserción en la institución educativa, o al fracaso, por ejemplo; o bien, el miedo a vivir solos, a extrañar, a “no aguantar”, dado que muchos vienen de otros lugares. Aparece con fuerza en algunas narraciones el apego al grupo de pares del nivel secundario. Como se puede apreciar en los relatos de los estudiantes, los aspectos afectivos y las experiencias vinculares emergen por encima de los aspectos académicos como leer, escribir y/o los aprendizajes escolares. Tal vez ello se deba a que, en la instancia de ingreso a la educación superior, están centrados en cuestiones referidas al comienzo de una nueva etapa, al recuerdo de lo que se deja atrás y al desafío de lo que viene.

En síntesis, las trayectorias se hacen y se recorren junto a otros, acontecen siempre entre sujetos e instituciones, se caracterizan por ser situadas, particulares y artesanalmente construidas, como lo narran los estudiantes en sus autobiografías educativas. Lejos de ser imágenes fijas o lazos inamovibles, las trayectorias reúnen identidades diversas: del alumno, del maestro, de la institución, y se las presenta como una narración posible de ser entre otras tantas. Están compuestas, como se refleja en los relatos, por recuerdos que se unen a lazos afectivos, tanto positivos como negativos, a experiencias gratificantes y a personas que marcaron una etapa: la familia, los maestros, los amigos. Se construyen a partir de lo vivido en una multiplicidad de contextos, cuyas huellas van forjando la identidad de cada sujeto que narra su recorrido educativo.

Cuestionario de lectura, escritura y modalidades de estudio: estudiantes de nivel secundario

El cuestionario nos permitió acceder a las percepciones sobre la escritura, la lectura y las formas de estudiar. Hallamos que, en general, los estudiantes expresaron no tener dificultades para escribir (quizás no logran reconocerlas y, en este sentido, es complejo buscar superar esa dificultad por ellos); algunos señalaron que la escritura les permite expresarse mejor. También encontramos que les resulta difícil expresar por escrito algunos aspectos y lograr hacerse entender. Por este motivo, señalan que escribir en la escuela requiere mayor formalidad, ser más prolijos, redactar acorde a lo que les es solicitado por la consigna, ya que entienden que no es lo mismo expresarse por escrito dentro del ámbito educativo que fuera de él.

La mayoría reconoce que la escritura académica posee códigos y requisitos que la caracterizan, que es compleja (aún más si es grupal) y a veces, aburrida. En general, no se reconocen como escritores, la práctica de la escritura es escasa y, cuando se identifican como escritores, lo hacen para expresar sus experiencias personales. Pocos estudiantes destacan la importancia de la escritura académica como entretenida, fácil, y que permita el aprendizaje de contenidos. Las dificultades de escritura surgen cuando la consigna o las explicaciones no se entienden, y en este sentido, se destaca la guía y el apoyo del docente.

Con respecto a la frecuencia con que llevan a cabo prácticas de lectura, en general, se consideran poco lectores, siendo escasos los estudiantes que se reconocen como muy lectores. Los textos cortos, con cuadros, gráficos, imágenes y palabras claras son considerados por los estudiantes como más fáciles que aquellos extensos, con mucha información y palabras desconocidas. Los estudiantes también se refieren a diferentes contextos de lectura, leer en la escuela los pone nerviosos porque son prácticas públicas y obligatorias; sin embargo, hacerlo fuera de este ámbito les resulta más personal, entretenido y placentero. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes dice que cuenta con el acompañamiento de los docentes para la lectura a través de consignas orientadoras. De este modo, la explicación de los docentes facilita la comprensión de los textos.

En cuanto al estudio, principalmente mencionaron como factores extraescolares que distraen u obstaculizan: celulares, tiempo, trabajo, hijos, etc. Algunos señalaron aspectos propios del estudio referidos a estrategias de estudio y dificultades de comprensión; en este punto, la mitad expresa estudiar de memoria. Este dato coincide con lo indagado por Fernández y Carlino (2010) acerca de las experiencias de estudio en el secundario. Además, según los alumnos, el tiempo dedicado es escaso y en general estudian solo para los exámenes.

Cuestionario de lectura, escritura y modalidades de estudio: nivel superior

Varias alumnas consideran que en su familia, leer es muy importante, mientras que otras expresan que es poco usual. Según las participantes, en cuanto a la lectura de textos escolares, lo más difícil es comprender, entender el sentido de la relación entre las palabras. Según las alumnas, los textos más fáciles “están bien explicados, se entienden palabras”. Entre las dificultades para hacer trabajos escritos mencionan: armado y organización, normas APA, redacción, escasez de vocabulario, etc. De las diversas opciones ofrecidas, eligieron las siguientes frases como las que mejor las caracterizan como estudiantes: *me distraigo fácilmente, soy poco constante, algunos días estudio mucho y otros nada, me interrumpen frecuentemente, me cuesta ponerme a*

estudiar. La mayoría de las participantes considera que un buen estudiante es aquel que estudia y es responsable. Entre los problemas más frecuentes de los estudiantes mencionan: distracción, falta de tiempo y falta de organización. La mayoría de las estudiantes expresa no tener rutinas de estudio y distraerse con facilidad, principalmente con tecnologías (celular). En las expresiones de los estudiantes también aparecen las tecnologías como artefactos que favorecen el aprendizaje: buscar palabras en Google, mirar videos, buscar información complementaria, etc.

Se observan algunas similitudes entre las expresiones de los estudiantes de nivel secundario y las de educación superior. Distracciones frecuentes, escasez de rutinas, falta de tiempo y organización, aparecen como las dificultades principales. Las tecnologías operan a la vez como distractores y como recursos para la comprensión.

Las trayectorias de lectura y escritura muestran que una significativa cantidad de alumnos que hacen escaso uso de estas prácticas fuera de la escuela (se consideran a sí mismos como poco escritores y, sobre todo, poco lectores), tienden a asociar las actividades vinculadas a la escuela como más aburridas (especialmente en cuanto a la lectura) que aquellas que pueden hacer “según sus intereses”. El valor epistémico de la escritura merece ser abordado por cuanto promete mejores formas de alcanzar los contenidos disciplinares que los estudiantes necesitan, tanto para llegar a apropiarse con mayor interés de lo que se propone en la escuela, como para sus proyectos futuros, ya sea de estudio o de trabajo. Como pudimos observar, son pocos los estudiantes que logran percibir una relación clara entre lectura, escritura y aprendizaje de contenidos disciplinares, primando en cambio cuestiones de actitud como garantes de éxito escolar (cumplimiento, asistencia a clases, carpeta completa, entre otros). Otro aspecto relativo a la escritura epistémica, es el vínculo que se establece entre producción escrita, subjetividad y construcción de la identidad. Apreciamos que muchos jóvenes encuentran en la escritura un espacio de libertad para expresar sentimientos, emociones, problemáticas y deseos.

Entrevista a estudiantes de nivel superior

Durante la entrevista, las estudiantes de Educación Inicial valoraron positivamente su rendimiento académico en primer año. Dijeron tener dificultades en relacionar contenidos y conocimientos, tal como ellas lo perciben y también según lo manifestado por algunos profesores. Identificaron algunas estrategias de aprendizaje (cuadros, esquemas) y de enseñanza (lectura en clase, análisis de texto, relación de contenidos en clase, relaciones entre clases, orientaciones de los profesores) que favorecen la comprensión. Las estudiantes observan desfases entre lo que *se ve* en clase y lo que se evalúa en los parciales y finales. También observan dificultades en los programas, algunos no se corresponden con lo trabajado, o no son claros. Asimismo, mencionaron problemas de organización entre los compañeros en los trabajos grupales. Las estudiantes valoraron positivamente las clases de consulta y a aquellos profesores que muestran predisposición por favorecer los aprendizajes. Según las estudiantes, lo que facilita el aprendizaje es cuando los profesores están atentos a cómo aprenden, dan consultas, orientan, están disponibles y pendientes del proceso. También identificaron docentes poco responsables y no comprometidos con su trabajo.

Entienden que las tecnologías son útiles pero muchas veces *son una distracción*. También perciben que muchos contenidos de primer año están alejados *de lo que van a hacer cuando se reciban*. Algunas dicen que pensaron en dejar la carrera por: *problemas personales, porque sentía que me iba mal, o porque era alejado del futuro profesional*. Las expresiones muestran que durante el primer año de estudio en la universidad se presentan dificultades similares a las observadas en otros momentos de la formación. Las estudiantes destacaron el papel de los docentes en los procesos de aprendizaje y comprensión. Esto resulta interesante a la hora de pensar las trayectorias como construcciones compartidas donde los andamiajes de los profesores son centrales. Además mencionaron que la complejidad de los textos parece ser mayor que en el nivel secundario; en este sentido perciben dificultades para la articulación de conocimientos.

Talleres para compartir

Encuentro con docentes de los CENMA

El taller *Mixturando saberes y quehaceres... de poetas y locos, todos tenemos un poco (¡de investigadoras también!)* se realizó en junio del 2016 en el marco de un Café Científico organizado por la UNRC (de la Barrera, Elisondo, Kowszyk, Rigo, Fagotti Kucharski, Siracusa, Riccetti y Rybecky, 2017).

El encuentro pretendió desmitificar aquello de que la investigación y los quehaceres científicos son privilegios de unos pocos. Quisimos transmitir que todos podemos investigar, todos podemos ser científicos. Una vez reunidos con directivos y profesores de diversos CENMA de nuestra ciudad, y luego de presentarnos, iniciamos una serie de actividades que se orientaron a:

- Destacar la importancia de los docentes en la educación secundaria, tal como nos han dicho los estudiantes ingresantes al nivel superior en las autobiografías, como una manera de reconocer su labor y las huellas que van dejando.
- Conocer cómo perciben su trabajo, el contexto en que lo hacen, los grupos de estudiantes con los que trabajan, los problemas de los CENMA, la especificidad de su área. Propusimos que en grupos escribieran sobre algunos interrogantes disparadores: ¿Quiénes van a los CENMA? ¿Qué problemáticas observan? ¿Cómo abordan esas problemáticas? ¿Qué particularidades tienen los CENMA? ¿Cómo se aprende y ¿se? enseña en los CENMA?, entre otros.
- Establecer relaciones entre esos saberes específicos ligados a la práctica cotidiana, y la tarea de producir conocimientos. Esto lo concluimos haciendo el ejercicio de sistematizar lo dicho en torno a un bosquejo de “proyecto de investigación”. Compartimos la idea de que la diferencia, tal vez, es que nosotros lo contamos, lo hacemos público, pero en realidad, permanentemente todos hacemos investigaciones. Remarcamos la necesidad de producir conocimiento sobre los CENMA y contar las cosas que allí se hacen.
- Intercambiar ideas y reflexiones a partir de una breve exposición dialogada, desmitificando algunas ideas naturalizadas como que la investigación solo es realizada por profesores universitarios y doctores. Maestros, profesores, directores y demás miembros de la comunidad educativa tienen interesantes herramientas y perspectivas de la realidad educativa que deben ser consideradas, investigadas y puestas en discusión. La investigación educativa requiere de trabajo colaborativo

entre diferentes actores que permitan comprensiones más amplias y complejas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Taller ISFD María Inmaculada (7mo. Congreso de Educación Católica)

El taller *Rayuelas y estudiantes: trayectorias para compartir* se realizó en mayo de 2017, participaron 20 docentes de nivel inicial, secundario y superior. En el taller se propuso reflexionar acerca de las trayectorias educativas como complejidades que interpelan a los educadores. Se presentaron resultados de investigaciones desarrolladas por el equipo respecto de trayectorias educativas vinculadas a la lectura y la escritura en alumnos ingresantes de nivel superior. Se recuperó la voz de los estudiantes para reflexionar acerca del rol de los docentes en el andamiaje de trayectorias, recorridos y rayuelas.

Los participantes destacaron que la dinámica del taller les permitió partir de las experiencias personales, de las trayectorias individuales como estudiantes y también como docentes. Compartimos algunas expresiones: “fue un espacio dialógico de reflexión donde cada uno pudo expresar sus propias vivencias/trayectorias, posicionándonos como docentes y alumnos”, “logró fortalecer mis prácticas docentes y rever mi empatía con los alumnos”, “se logró compartir la cocina del trabajo de investigación”.

Taller ISFD Ramón Menéndez Pidal

Participaron estudiantes de diferentes cursos de la carrera de Profesorado en Psicología en la que, a principios de 2016, habían sido implementadas las autobiografías educativas (en ingresantes). También estuvieron presentes algunos profesores.

El objetivo fue compartir el análisis realizado sobre la información sistematizada a partir de autobiografías. Durante la puesta en común se pusieron de relieve preocupaciones planteadas desde la percepción de los estudiantes ligadas a:

- Aspectos organizacionales y curriculares del cursado de la carrera, como horarios de ciertos espacios curriculares, cobertura de horas, mejor organización, etc.
- Aspectos vinculados a una mayor consideración de situaciones particulares: consideración de faltas, implementar la contención de hijos de estudiantes (guardería), y cuestiones económicas que interfieren.
- Aspectos ligados al oficio del estudiante y a estrategias ligadas al estudio: solicitaron métodos de estudio desde los talleres de ingreso, estudio durante las clases (dado la cantidad de material), acompañamiento psicopedagógico o tutorías.

Taller Escuela Normal Justo José de Urquiza

El taller *Rayuelas y estudiantes: trayectorias para compartir* se realizó en julio de 2017, participaron 25 estudiantes y docentes. La dinámica fue similar a la desarrollada en los talleres anteriores. Interesa en este caso compartir algunas propuestas de los participantes respecto de cómo acompañar trayectorias educativas:

- Escuchar, respetar y valorar cada trayectoria de los pares, de los docentes y de las instituciones.
- Desde el nivel inicial incentivar a los niños/as fomentando la confianza en ellos mismos y el desarrollo de sus capacidades. Compromiso con las familias, concientizar acerca del valor de la asistencia al jardín de infantes.
- Educar desde las emociones, no solo desde lo académico.
- Contener, mirar, escuchar y ser flexible.

A modo de síntesis

Recolectamos datos en el nivel secundario y superior a partir de autobiografías educativas, cuestionarios y entrevistas grupales, realizamos talleres con docentes y alumnos en la UNRC, ISFD y CENMA. En líneas generales, los resultados indican que

las trayectorias educativas se configuran de manera compleja en las instituciones de nivel secundario y superior. Los análisis muestran la necesidad de considerar las trayectorias reales (Terigi, 2014; Greco, 2015) de los estudiantes, teniendo en cuenta los múltiples condicionantes que interactúan durante estos recorridos. Asimismo, es importante generar estrategias didácticas e institucionales que recuperen y atiendan a las diversas experiencias de los estudiantes dentro y fuera de las instituciones. En cada contexto, los procesos de la lectura y la escritura adquieren particularidades que demandan aprendizajes y estrategias diversas. Los análisis también demuestran la necesidad de profundizar el trabajo en la alfabetización académica y el desarrollo de estrategias metacognitivas que permitan autorregular los aprendizajes en los diferentes niveles. Como uno de los datos más relevantes, los estudiantes destacan la importancia de los andamiajes que ofrecen los docentes en los recorridos por las instituciones. Interesantes propuestas se han recuperado de los talleres y los diálogos construidos con docentes y estudiantes de diferentes instituciones. Dar continuidad a estos diálogos y generar estrategias de intervención en las instituciones es el principal desafío.

Consideraciones finales

Las trayectorias de los estudiantes son diversas, han transitado diferentes caminos. De este modo, en la mayoría de las autobiografías se destaca el papel de los otros en procesos de construcción de conocimientos e identidades. Los *otros* dejan huellas, marcas y herramientas para seguir en el camino. Las trayectorias educativas se recorren con otras personas dentro y fuera de las instituciones formales. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de las interrelaciones entre autobiografías educativas e historias de vida en general. Las trayectorias educativas no se desarrollan en el vacío sino en el marco de una historia personal y social más amplia y compleja. Las trayectorias no son procesos individuales sino caminos compartidos, lejos de ser lineales y de cumplirse según los estándares establecidos, se desarrollan de manera compleja y dinámica en interacción con otras personas y con objetos (conocimientos, textos, tareas, etc.) en determinado contexto sociocultural.

Ingresar a las instituciones de educación superior es una cuestión que excede los contenidos curriculares, las técnicas de estudio y los desempeños individuales. Es un reto, un juego de representaciones, identidades y emociones que se construyen y reconstruyen con otros. Crear espacios en las instituciones donde estos juegos puedan desarrollarse con los andamios necesarios y las condiciones óptimas, es el gran desafío de las universidades y los institutos de educación superior, donde las interacciones con docentes y compañeros sostengan los procesos para aprender nuevos conocimientos, lenguajes específicos y prácticas profesionales diversas. Asimismo, son indispensables políticas e iniciativas educativas inclusivas que consideren las complejidades de las trayectorias educativas y los contextos donde se desarrollan.

Nuestro trabajo de investigación nos ha permitido, tal como nos lo propusimos, acercarnos a las experiencias de quienes transitan sus trayectorias escolares y conocer las vicisitudes que enfrentan. Estimamos que el intercambio en los talleres realizados, ha dejado huellas que prometen proyecciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Trabajar en pos de articular explícitamente los procesos de lectura y escritura en términos de mediadores relevantes para el aprendizaje de los contenidos disciplinares y la manera en que se establezcan las condiciones de posibilidad para transitar la formación profesional docente de la población en estudio, sigue siendo un desafío que nos compromete a todos.

Hemos indagado modalidades de estudio de alumnos del nivel secundario y superior, también algunas maneras de acompañamiento por parte de los docentes y las instituciones; resta por cierto, profundizar en la naturaleza que asumen estos acompañamientos, acercándonos con mayor precisión a los caminos que las instituciones están construyendo para acompañar a sus estudiantes, tanto desde los lineamientos colectivos que se propongan como en lo que respecta a la “cocina” del aula, es decir, las características de las consignas, los textos que se ofrecen para leer, las propuestas de escritura, el trabajo de los estudiantes, entre otros.

Consideramos que la diversidad de posturas y perspectivas enriquecen los análisis y las propuestas, tal como la integración y la triangulación de distintos instrumentos para estudiar la temática de interés en diversos grupos (nivel secundario y superior), que surgen en el camino de cada encuentro y mensajes intercambiados.

Enfatizamos el trabajo realizado en los CENMA, ya que se trata de un contexto poco estudiado y que se conforma como un entorno educativo interesante para continuar indagando. Por último, los procesos de escritura y lectura que son acompañados por los docentes tienen como protagonistas a esos *otros* en el encuentro con acciones y palabras al generar oportunidades que abren o cierran caminos, las palabras que se nombran son semillas en las trayectorias escolares.

Destacando el acento que se les ha dado a los *otros* en las trayectorias, invitamos a los docentes a compartir el entusiasmo por generar miradas renovadas. Invitamos a “no desalentarse -es el consejo del poeta-, persistir en el intento, renovar los esfuerzos una y otra vez... Apelar a todas las herramientas necesarias para hacer realidad un propósito que es difícil alcanzar pero hacia el cual es imprescindible encaminarse” (Lerner, 2003, p. 39).

Referencias

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado de: <http://old.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Revista Contextos de Educación*. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Coronado, M. y Gómez Boulín, M. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Noveduc.
- D'Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel secundario. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. IPE. Buenos Aires: OEI Unesco.

- de la Barrera, M. L., Elisondo, R., Kowszyk, D., Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Siracusa, M., Riccetti, A. y Rybecky, M. (2017). De poetas y locos, todos tenemos un poco (¡de investigador@s también!). En F. Melgar., A. Chiecher., y P. Paoloni. *¡Otro café por favor! Los científicos y sus relatos*. Río Cuarto. UniRío Editorial, (pp.49-60.)
- Elisondo, R., de la Barrera, M., Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Kowszyk, D., Riccetti, A., y Siracusa, M. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en la experiencia de investigación. *Educación Formación e Investigación 1(2)*. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/issue/view/387/showToc>
- Elisondo, R., de la Barrera, M., Kowszyk, D., Fagotti Kucharski, E., Rigo, D., Siracusa, M., Riccetti, A., y Rybecky, M. (2016). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU, Revista de Docencia Universitaria. 14 (1), 225-244*. <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5800/6358>
- Ferreya, Y. y Peralta, R. (2015). Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de Profesorados en el Nivel Superior. *Educación, Formación e Investigación.1(2)* Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7014/7032>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las de la escuela secundaria? *Revista Lectura y vida, 6-19*.
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias de vida-trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional. En *Reflexionando las disciplinas*. Bogotá: UNIMAR. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/690/613>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en

- didácticas específicas. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 39, 529-541.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão V. L., Moritz, M., Narváez Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49 (1),78-99. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Pereyra, S. (2014). Culturas juveniles y culturas escolares. Una aproximación a los procesos de inclusión y exclusión educativa en jóvenes de la provincia de San Luis. En G. Castro. (comp.) *Con voces propias*. Villa Mercedes, San Luis: Editorial El Tabaquillo.
- Rigo, D., Fagotti, E., Elisondo, R. y de la Barrera, M. L. (2014). Hábitos de estudio, lectura y escritura en futuros profesores. Javier J. Maquilón Sánchez y José Ignacio Alonso Roque (Eds). *Experiencias de innovación y formación en educación*. Murcia: Editorial Universidad de Murcia. (pp.111-120). Recuperado de: <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1281>
- Rigo, D., de la Barrera, M. L. y Rybecky, M. (2017). Leer no es sólo decodificar y escribir va más allá de copiar. Un estudio con futuros profesores. *Educación, Formación e Investigación*, 3, (5), 124-135. Recuperado de : <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/10505>
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González (Comps.). *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa*. (pp.163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Rosli, N., Carlino, P. y Cartolari, M. (2013). Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Legenda*, 17,(16), 1-23. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/148>

- Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos. En I. Vasilachis (Comp.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Terigi, F. (2010, febrero 23). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia *Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010*, Gobierno de la Provincia de la Pampa, Santa Rosa. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. A. Marchesi., R. Blanco., y L. Hernández., (coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, (pp.71-90). Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>

Estado de la cuestión en torno a las violencias en las escuelas mexicanas

Dulce María Oviedo Díaz¹

Myriam Fracchia Figueiredo²

Fecha de recepción 2-8-2018

Fecha de aceptación 20-9-2018

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación doctoral sobre la violencia en escuelas de México. Ante la creciente situación de violencia en el país y su posible influencia en los planteles educativos, se elaboró el estado de la cuestión acerca de las diversas violencias que se generan y expresan en las escuelas de nivel básico, factores desencadenantes y sus efectos. Esto permitió relevar las aproximaciones teórico-metodológicas al estudio de la problemática de la violencia, evidenció la complejidad y multidimensionalidad de este concepto en relación con lo escolar, y dotó de instrumentos para elaborar intervenciones multidisciplinarias para enfrentarla.

Palabras claves: violencia; escuela; estado del conocimiento.

State of the question regarding violence in mexican schools

Abstract

This work is part of a PhD on violence in schools in Mexico. Given the growing situation of violence in the country and its possible influence on educational establishments, the state of the issue was elaborated on the various types of violence

¹ Dulce María Oviedo Díaz, Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE): tesista, Cuernavaca, Morelos, México. Contacto: dulceupn07@gmail.com

² Myriam Fracchia Figueiredo, Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE): Directora de tesis, Cuernavaca, Morelos, México. Contacto: myrfracchia@gmail.com

that are generated and expressed in elementary schools, triggering factors and their effects. This allowed relieving the theoretical-methodological approaches to the study of the problem of violence itself, evidenced the complexity and multidimensionality of the concept of school violence and provides tools to develop multidisciplinary interventions to address it.

Keywords: violence; school; state of knowledge

Antecedentes

Ante la creciente situación de violencia en el país y su posible influencia en los planteles educativos, se decidió “conocer las formas en que se expresa la violencia escolar entre pares (alumnos) y entre los alumnos con los maestros, y gestionar un dispositivo alternativo para contrarrestar sus efectos en las relaciones sociales de la escuela primaria (2014-2018),” como propósito de la tesis doctoral De Dulce Oviedo.³ El enfoque teórico-metodológico (Fracchia, en prensa) que ha guiado la construcción de este estado de la cuestión se alimenta de aportes de la teoría general del proceso de conocimiento humano, desarrollada por Jean Piaget (1984) y Norbert Elías (1990), en donde el primero estudia la compleja relación entre las estructuras psicológicas individuales y las estructuras sociales, es decir, entre la psicogénesis y la sociogénesis, que presupone una relación inseparable entre individuo y sociedad, donde ambos “sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural y tienen el carácter de procesos” (Elías, 1990, pp. 12, 16). A la relación entre los individuos, Elías (1988) denomina “entramado” o “red de interdependencias” donde cada uno ocupa una posición y ejerce funciones interrelacionadas con las de los otros. A través de esas relaciones, que se dan entre dos individuos “hasta la totalidad constituida por el conjunto” (Piaget, 1975, p. 173-174), los individuos “se modifican, se forman y transforman constantemente” (Elías, 1988, p. 12), es decir, como afirma Piaget (1975, p.

³ El estado de la cuestión acerca del debate sobre las violencias en las escuelas que aquí se presenta es parte de la tesis desarrollada por Dulce María Oviedo Díaz, *Red de relaciones sociales, violencia escolar y taller literario como intervención*, con la tutoría de Myriam Fracchia Figueiredo en el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, que próximamente será presentada.

161), “La relación social constituye una totalidad en sí misma, que produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental.”

Respecto a las investigaciones realizadas sobre violencia escolar en México, Saucedo y Guzmán (2018) destacan las dos producciones de estado del conocimiento sobre violencia escolar coordinadas por A. Furlan (2003: 2013) que, además, muestran el desplazamiento temático tanto de los estudios sobre indisciplina escolar hacia el de violencia escolar, incluida la violencia de género así como el más reciente, que se ha producido desde la de violencia escolar hacia el estudio de la convivencia, siendo un área a destacar el del clima escolar.

Saucedo y Guzmán (2018) señalan que los estudios considerados se han realizado sobre todo en escuelas públicas de educación básica, enfocados en la violencia entre pares, con mayor recurso de las metodologías cualitativas que de las cuantitativas, desde un abordaje multidisciplinario, y con base en sustentos teóricos todavía insuficientes.

De hecho, en el entorno cultural de algunos países de Europa y de América, específicamente en México, existe una sensibilización creciente ante el problema del maltrato entre iguales y de la violencia escolar.

Las líneas temáticas desarrolladas en relación con la violencia escolar

En la construcción de este estado de la cuestión se han desarrollado las siguientes líneas temáticas: el concepto de violencia escolar; los tipos de violencia escolar: relación entre indisciplina y violencia; relación entre agresividad y violencia escolar, y la relación entre violencia generalizada e incivilidad o microviolencia; factores desencadenantes de la violencia escolar: sociales, familiares, individuales y escolares, así como efectos de la violencia escolar.

El debate sobre la violencia escolar

El concepto de violencia escolar y sus enfoques

Tras analizar las tensiones al interior del campo de estudio sobre violencia escolar, Saucedo y Guzmán (2018) señalan que éste “es un concepto polisémico, multidimensional y complejo, por lo que no hay acuerdos entre los investigadores acerca de cómo definirlo” (pp. 226-227). Generalmente, cuando se habla de violencia

escolar, hay quienes se remiten a escenas de agresividad física entre estudiantes. Dan Olweus empleó el término *bullying* a partir de la década de los sesenta, para analizar la intimidación o el acoso entre alumnos en las escuelas, considerándolas como formas de violencia interpersonal, desde un atentado físico hasta la violencia emocional, por intimidaciones verbales, gestos ofensivos, chismes, etc. (Velázquez, 2005, p. 745).

En la década de los setenta, los investigadores empezaron a proponer nuevas maneras de entender los conflictos en las escuelas al señalar la necesidad de distinguir el concepto de indisciplina del concepto de violencia, ya que cada uno da cuenta de acciones de distinto tipo y de diferentes escalas de gravedad. Al mismo tiempo, se ha pasado del estudio de la violencia escolar focalizada en la relación entre estudiantes hacia la necesidad de revisar el conjunto de las relaciones sociales de los diferentes actores inmersos en la institución escolar y su entorno, desde un enfoque multidisciplinario, con el apoyo de la sociología, la pedagogía y la psicología, entre otros. En Brasil se había investigado desde hace tiempo la violencia generada por el propio sistema escolar, sobre todo de parte de los profesores hacia los alumnos (actos punitivos y castigos corporales), mientras en la literatura sobre la temática, de sociólogos, antropólogos, psicólogos, así como otros especialistas, privilegiaban el análisis de la violencia practicada entre alumnos, o de alumnos contra las propiedades escolares (vandalismo, por ejemplo) y, en menor proporción, de alumnos hacia maestros o de maestros hacia alumnos (Abramovay, 2004, p. 25).

En el abordaje de la temática de este estudio se han distinguido dos grandes aproximaciones, siendo la primera claramente predominante o tradicional, impulsado por el noruego Olweus (1998), para quien la violencia es una conducta agresiva en la que el actor o perpetrador usa su cuerpo, o un objeto (incluyendo armas), para infligir daño (relativamente serio) o molestia a otro individuo. Para otros autores, acordes al enfoque sobre violencia de Olweus, la violencia en la escuela se produce cuando existen actos intencionales que provocan daño o amenaza, los cuales van ligados al abuso del poder por parte de los individuos más fuertes en contra de otros más débiles.

En el Informe del Defensor del Pueblo (1999, p. 215), sobre malos tratos entre escolares de secundaria de 300 centros escolares de España, se distinguen varios tipos de actos violentos: insultar, hablar mal, ignorar, poner mote, esconder cosas, no dejar

participar, amenazar para meter miedo, pegar, robar, romper cosas, acosar sexualmente, amenazar con armas y obligar a hacer cosas. Es decir, existe una confusión entre varios tipos de comportamientos denominados violentos, que, como se verá más adelante, no todos tienen el mismo carácter.

La segunda aproximación al estudio de la violencia escolar, al que se suma este artículo, la considera como producto del orden social, siendo el entramado como conjunto de relaciones sociales, resultante de un desarrollo histórico, donde los seres humanos interactuantes se transforman constantemente (Elías, 1988; Piaget, 1978, en Fracchia y Poujol, 2017), y donde cada individuo tiene una posición de poder y funciones que cumple en interdependencia con las de los demás. Las acciones, en este caso las de violencia, resultantes de dichas interacciones, son el siguiente nivel observable social. Esta perspectiva, desde donde se ha construido el estado de la cuestión que se presenta, no se halla en contradicción con el primer enfoque, sino que se complementan, ya que éste último en sí mismo, es muy limitado para dar cuenta de la extensión y profundidad del proceso en un contexto complejo de creciente violencia en todo el país.

Diversos investigadores consideran la violencia como la manifestación de poder, es decir, como una serie de conductas destinadas a obtener el control y la dominación sobre las personas. Entre ellas, Spósito (2001), p. 60) explica que “violencia es todo acto que implica la ruptura de un nexo social mediante el uso de la fuerza. Negándose así, la posibilidad de una relación social que se establece mediante la comunicación, a través del uso de la palabra, a través del diálogo y del conflicto.” Poujol (2016) plantea que la violencia debe concebirse como una relación de poder. De hecho, del análisis de las relaciones entre los hechos de violencia que impacta a docentes y estudiantes en una escuela secundaria, Fracchia y Poujol (2017) han podido inferir que la “violencia” ha sido el modo en que se ha materializado una serie de acciones resultantes de las relaciones sociales del entramado del que participan en la colonia, en la escuela y en la familia, caracterizado por una desigualdad de poder, en donde una parte ha ejercido sobre la otra su dominación a través de la fuerza. Esta, a su vez, se ha expresado bajo diversas formas y ha tenido efectos en los cuerpos de quienes han recibido esas

acciones, considerando que “el cuerpo es la mediación de las relaciones sociales” (Marín, 1995 en Fracchia y Poujol, 2017).

Para Maldonado (2004, p. 5), la violencia es toda situación de poder que normaliza la desigualdad y la jerarquía, y que transforma a una porción de sujetos en objetos. La violencia objetiva se conjuga con la violencia simbólica, planteada por Bourdieu (citado en Gutiérrez, A., 2004) como aquella que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en expectativas colectivas y en creencias socialmente inculcadas. Castillo y Pacheco (2008) mencionan que los problemas de violencia no ocurren aislados de las relaciones sociales de los estudiantes, sino que están imbuidos del ambiente social y cultural; las escuelas reproducen las relaciones de poder que las circundan: la ley del más fuerte, las faltas de respeto, los abusos, los malos tratos, los robos. Se considera, finalmente, que las violencias en las escuelas son expresión del orden social existente, y se refieren a aquellas acciones tendientes a buscar el control del otro y su sometimiento, que revisten diferentes formas con diferentes efectos en las relaciones sociales que involucran -ya sean alumnos, padres, profesores o personal subalterno- y que pueden producirse en espacios relacionados a la escuela.

Muchas situaciones de violencia social que se viven cotidianamente repercuten en el ámbito escolar, expresándose a través de distintas manifestaciones de hechos de violencia (Colombo, 2011, p. 3). De ahí que Poujol (2016) afirme que “Se trata de evitar una visión reduccionista del problema que señala como violentos a niños, niñas y jóvenes, ocultando la complejidad del entramado en el que se genera la violencia”; es decir, hay que tener en cuenta que en la dinámica de la violencia escolar, más allá de la intimidación, hay un fondo social activo desde el cual emerge. Poujol, G. y Fracchia, M. (2017) mencionan que

Los hechos de violencia que se registran en la escuela reproducen, de alguna manera, los que se generan en la sociedad más amplia. La experiencia de la simultaneidad en las violencias en diferentes ámbitos da lugar a formas de convivencia marcadas por la desconfianza, las luchas por el poder, las ofensas y la exclusión; en parte, por la ruptura de estas relaciones como su efecto principal. En la escuela se han sobrepuesto nuevas tensiones procedentes de acciones que son parte del proceso de la realidad de violencia o de guerra mexicana -asesinatos, desaparecidos, secuestrados, entre otros. (p.125).

Tipos de violencia escolar

La complejidad y multiplicidad de conceptos acerca de violencia escolar se reflejan también en las consideraciones en torno a los comportamientos que se consideran tales. Colombo (2011, p. 3) afirma que en la escuela se está ante múltiples violencias que se superponen potenciando sus efectos sobre los niños, por lo que sería más pertinente hablar de una interacción de violencias: la social, la institucional y la intrafamiliar. Kornblit (citado en Colombo, 2011, p. 4) distingue la violencia interpersonal (entre docentes y alumnos, entre alumnos, y entre padres y docentes con manifestaciones como impertinencia, uso del lenguaje obsceno, burlas, violación marcada de códigos de vestimenta, peleas, actos de vandalismo y robo); la violencia institucional (que pone énfasis en los mecanismos propios de la escuela que generan violencia), y la violencia estructural (los factores sociales y culturales que una sociedad produce con más hechos de violencia). Otros autores señalan que, mientras se observa la violencia entre alumnos, o la de los alumnos hacia los profesores, no siempre se ha tomado en cuenta la violencia contra los alumnos (Sanmartín, 1998), que también está presente en las aulas (Rodríguez, M., 1992, Fernández Herrería, 1995). Esta dimensión de la violencia se manifiesta a través de formas más o menos sutiles o directas. En un clima de clase tenso, en la falta de democracia, de participación, en normas de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas...; otras veces, las prohibiciones, la arbitrariedad, los castigos, el autoritarismo y el no reconocimiento de los derechos de los estudiantes, son moneda común. Otra manifestación de violencia hacia los estudiantes es el stress de los exámenes, la sobrecarga de trabajos... y, por supuesto, el alto grado de fracaso escolar existente en el sistema educativo, que conduce a muchos alumnos hacia la exclusión escolar y más tarde social, que denota que no se está abordando el problema desde una perspectiva global. (Defensor del Pueblo, 2000).

Al referirse a los tipos de violencia escolar, Saucedo y Guzmán (2018) sostienen que algunos autores franceses han distinguido la violencia de la escuela, en la escuela y en contra de la escuela (Saucedo y Guzmán, 2018), y afirman que para abordarlas “hay que tomar en cuenta los entrecruces de las participaciones de diferentes actores sociales. Ellos construyen a partir de sus propias posiciones y experiencias, explicaciones acerca de lo que es la violencia escolar y cómo tratarla”. Lo que se denomina muchas veces como violencia, según Dubet, son comportamientos que tienen más que ver con la fase de desarrollo por la que pasan los estudiantes, como por ejemplo, los adolescentes, para

quienes resultan naturales fumar o pelear entre compañeros, lanzar ofensas que deberían considerarse como parte de la vida escolar. El segundo tipo de violencia que enuncia Dubet (citado por Guzmán, 2013, p. 13), es la que se presenta en la escuela sin proceder de ésta, sino que entra y desestabiliza. Una tercera violencia es la anti-escolar, que es la que la escuela produce al jerarquizar, ordenar y seleccionar a los alumnos, promoviendo así una discriminación entre ellos.

Saucedo, en Furlan (2013, p. 119), señala que algunos factores que parecen explicar las violencias que se expresan en la escuela en varios países, tienen que ver con la proveniencia de los jóvenes de barrios desfavorecidos económicamente, en donde las familias son violentas y los varones son, en mayor medida, los protagonistas de actos violentos. En este mismo tenor Carbonell y Peña, (en Furlán, 2013), clasifican tres tipos de conflictos que se manifiestan en la institución escolar:

A) Conflictos primarios: descortesías, indisciplina (falta de respeto), “alboroto” en el aula, desorden generalizado en ausencia del profesor, pequeños hurtos. B) Conductas disruptivas: agresiones esporádicas, robos esporádicos, pequeños destrozos en el edificio y en el material, ausentismo, apatía escolar, causar molestias permanentes a los compañeros y al profesor. C) Conductas antisociales: *bullying* entre alumnos violentos (con alteraciones conductuales o enfermedades psiquiátricas), agresiones a miembros de la comunidad escolar, robo, actos vandálicos en el propio centro (p.119).

Desde Brasil, para Miriam Abramovay (2004) la violencia es un fenómeno complejo y múltiple, por lo que se debe hablar de violencias, y distingue varios niveles de las mismas según las manifestaciones y perfiles con que se hacen presentes en el ámbito escolar: violencia física, violencia simbólica o institucional, y las microviolencias. Sostiene que para enfrentar esta problemática es necesario revisar los patrones de relación interpersonal, y desarrollar estrategias y experiencias de superación de las violencias en las escuelas a partir del reconocimiento que las medidas de fuerza no resuelven las violencias. (p.24).

Desde Argentina, Hernández (2015) estudia el comportamiento de alumnos de secundaria en relación con lo establecido en el reglamento escolar como expresión del orden normativo de la escuela, al que considera uno de los posibles factores del origen de la violencia escolar. El análisis de las fichas de reportes de la dirección de la escuela elaboradas por los docentes, que consideran que los estudiantes han cometido una falta a esta normatividad, le permite observar “confrontaciones corporales” entre ellos,

equivalente a lo que otros autores denominan microviolencias o actitudes de incivilidad: “salir del establecimiento sin permiso / estar ausente de la clase paseando por la escuela”; “agresión verbal/ falta de respeto / molestar a los compañeros”; “agresión verbal / falta de respeto a los adultos de la escuela”; “agresión física a compañeros”; “agresión física a adultos”; “daños a objetos/ infraestructura escolar”, y “entorpecimiento de la clase (hablar, cantar, usar el celular, escuchar música)”, entre otros. Se observa que las confrontaciones corporales más frecuentes tienen que ver más con la obstrucción de la dinámica en el aula donde se confronta el poder del docente, que con acciones violentas en sí mismas, debido a que expresan la movilización de los cuerpos, como una forma de escape a los límites establecidos por la institución. Una parte de estas rupturas normativas de los estudiantes se dirige hacia sus compañeros, reproduciendo de algún modo las relaciones de poder que ellos mismos padecen.

El conjunto de estos hallazgos ha conducido a la necesidad de aclarar algunas diferencias entre violencia escolar y otros comportamientos que, fácilmente, en la práctica escolar mexicana, se tienden a confundir con ella.

Relación entre indisciplina y violencia

Históricamente, en México, el estudio de la indisciplina escolar ha precedido e influido en el de la violencia escolar. La indisciplina, según Guzmán y Saucedo (p.237) forma parte de *los conflictos primarios* que se originan en las escuelas, a diferencia de la violencia escolar que, en cambio, expresa *conductas antisociales*, como se ha apuntado más arriba. Para Ortega (2001), “en la disciplina se refleja el carácter democrático o no de la convivencia escolar” y, desde esta perspectiva, consideran que la indisciplina “engloba todo un conjunto de reglas, hábitos de relación y convenciones sociales [...] que si no están bien asumidos e integrados por los diferentes miembros de la comunidad escolar entorpecen la convivencia, convirtiéndose en una fuente de conflictos” (p. 9)

Según Elzo (1999), en las aulas el alboroto y la indisciplina son muy frecuentes, aunados a la violencia hacia los profesores, que se manifiesta en forma de presiones, insultos y agresiones por parte de los alumnos e incluso de las familias, lo que produce malestar y estrés laboral del profesorado (Trianes, 2000).

El paso entre la indisciplina y la denominada violencia escolar es estrecho, debido, entre otras, a que una práctica docente común para enfrentar la indisciplina es el

castigo, como violencia simbólica y, en el más común de los casos, como violencia directa sobre los cuerpos (Foucault, 1975). Son varios los investigadores que se ocupan de temas como la indisciplina, el establecimiento de normas, o la aplicación de sanciones, que han hallado que los maltratos físicos o emocionales que se presentan en la vida escolar están relacionados en un mayor grado con formas tradicionales de castigo por parte de los maestros, que, por otra parte, son ineficaces para lograr la disciplina necesaria en el trabajo escolar, y que, potencialmente son generadores de violencia en las aulas (Furlan y otros, 2007, p. 259).

Relación entre agresividad y violencia escolar

Para Melero (citado en Poujol, 2016), es necesario distinguir entre agresividad y agresión:

[...] la primera se refiere a la “disposición dirigida a defenderse o a afirmarse frente a alguien o algo” y la segunda “es un acto en sí, palpable y efectivo”. Para algunos autores la agresividad es un impulso básico e innato, para otros es una reacción aprendida del entorno. (p.114)

Así, para Melero, (citado en Poujol, 2016) la agresividad “es un síntoma de conflicto personal, familiar o social”, siendo uno de sus generadores la escuela, que “como institución engendra altos niveles de aburrimiento, de ansiedad, de sensación de absurdo y de resentimiento frente a la jerarquía”. También E. Debarbieux y C. Blaya (2012) consideran que en la escuela está presente la agresividad, la que desencadena problemas más o menos graves. Se podría decir que la agresividad se expresa como aquel comportamiento de defensa o de sobrevivencia ante una amenaza, más que una conducta intencional de violencia hacia otro o hacia uno mismo.

Relación entre violencia generalizada e incivilidad o micro violencia

Hay autores que distinguen la violencia social generalizada de las acciones de microviolencia, entendidas como comportamientos de incivilidad, que también se expresan en la escuela, como lo que Hernández (2015) denominó “confrontaciones corporales”, que no implican un daño intencional sobre los otros o como Abramovay (2004, p. 23), las señaló como acciones de incivilidad.

Para E. Debarbieux y otros, (citado en Andrés, 2009), las acciones de incivilidad son:

Aquellas pequeñas ofensas que ocurren en el límite entre la conducta aceptada y la no aceptada y que impactan a víctimas, que experimentan un sentimiento global de desorden. Los actos de incivilidad...implican...intercambio y oposiciones entre valores y sentimientos de pertenencia a diferentes culturas. (p.34).

Factores desencadenantes de la violencia escolar

Para Abramovay (2004) existen factores exógenos y endógenos que desencadenan la violencia escolar; los primeros hay que desentrañarlos en las cuestiones de género (masculinidad/feminidad); las relaciones raciales (racismo, la xenofobia); las situaciones familiares (características sociales de las familias); la influencia de los medios de comunicación (radio, televisión, revistas, periódicos, etc.), y el espacio social de las escuelas (el barrio, el entorno social). Para conocer los aspectos internos o endógenos de los comportamientos violentos, la autora sugiere tomar en consideración la edad y el grado de escolaridad de los estudiantes; las reglas y la disciplina de los proyectos pedagógicos de las escuelas, así como el impacto del sistema de castigos; el comportamiento de los profesores en relación con los alumnos, así como con su práctica profesional en general. (pp. 22-23).

E. Debarbieux (1998) considera que la escuela está más expuesta a factores externos, como el desempleo y la precariedad de vida de las familias de los barrios pobres, el impacto de la masificación del acceso a la educación, por lo que tienen que aceptar a jóvenes excluidos o que pertenecen a pandillas, con consecuencias para toda la comunidad escolar.

Algunos factores sociales

Como para Poujol y Fracchia (2017), para Olivares (2016) el problema de la violencia escolar es un reflejo de la realidad del país y la sociedad, donde, según Tello (citado en Olivares, 2016) priva la desigualdad, la impunidad, la falta de autoridad, la exclusión, la desesperanza y la pérdida de control, en donde la violencia escolar deriva más de un clima de desconfianza, rechazo y exclusión, que de un ambiente adverso o por las drogas.

Por su parte, Fingermann (en Defensor del Pueblo, 2000) sostiene que las causas de la violencia escolar son compartidas con las causas de la violencia de la sociedad, siendo, en la mayoría de los casos, las reacciones violentas de las conductas adultas lo que los niños y adolescentes imitan. A ello, el Informe de Defensor del Pueblo (2000)

agrega, como otro factor de violencia, a la pobreza, como búsqueda de reivindicaciones de clase, o a los medios de comunicación. Las pantallas del cine, la televisión, internet o los videojuegos, bombardean con todo tipo de imágenes violentas cada día, lo que contribuye a insensibilizar ante el dolor y a normalizar esas violencias, creyendo, como refiere Dot (1988), que “quien utiliza la fuerza tiene razón”. Los videojuegos o el Internet, contribuyen al desarrollo de conductas agresivas y de prejuicios sexistas (Etxeberría, 1998). Para Rojas (1995), los medios de comunicación juegan un papel importante en la exaltación del machismo, y para López (2000) éstos conducen a asumir conductas identificadas con estereotipos.

Factores familiares

Se reconoce con Foucault (1975) que las familias están atravesadas por relaciones de poder y que, dada la diversidad de formas que éstas revisten “en cuanto a estratos sociales, estructuras, formas de organización, ubicación en una región geográfica, área de residencia, grupo étnico de adscripción” (Tuirán, 1994; González de la Rocha, 1999; Jusidman, 2003), y es pertinente hacer referencia a “familias”, que son dinámicas y cambiantes, más que insistir en un tipo ideal de “familia”.

Salles y Tuirán (1998), mencionan que las desigualdades de género presentes en contextos familiares, provocan un acceso diferenciado de los integrantes a los recursos del grupo doméstico, deteriorando con esto las relaciones sociales. Por otro lado, la presencia de la violencia familiar acentúa aún más la difícil situación socioeconómica de los sectores pobres Roland (2001) considera que muchos niños provienen de hogares violentos, víctimas de algún tipo de maltrato. También Rojas (1995) señala algunos factores de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas: familias desestructuradas, los problemas de drogas o alcohol, pobreza, delincuencia, o el bajo nivel educativo, considerando, además, que “Hay familias en las que se da falta de cuidado y afecto, abandono, maltrato y abuso hacia el niño”.

El Defensor del Pueblo (2000) señala que hay niños que viven en familias muy autoritarias o punitivas, “en las que aprenden que el más fuerte ejerce el poder y que no es necesario recurrir al diálogo o la negociación para resolver los conflictos”, y otros que viven en familias muy permisivas que al no crear condiciones para que internalicen

algún tipo de normas, hacen que estos niños vivan “bajo la primacía del principio del placer, por lo que frecuentemente reaccionan con violencia ante las frustraciones y

Factores individuales

Echeburúa (1994) advierte que existen niños con carácter difícil, opositoristas ante las demandas de los adultos, o con dificultades para controlar su agresividad. A veces se trata de niños maltratados que se convierten en maltratadores a través de un proceso de aprendizaje por imitación.

A su vez, Tello (citado en Olivares, 2016) encontró que los adolescentes incurren en violencia escolar por la competencia, la individualidad y la necesidad de crear identidad con otros compañeros. Por su lado, Defensor del Pueblo (2000) considera que las diferencias en la inteligencia emocional reflejada en habilidades sociales, empatía, autoconocimiento y autoestima, y su relación con las experiencias de éxito o fracaso escolar, puede ser una de las probables causas de los actos de indisciplina y violencia en las escuelas. Finalmente, Rodríguez Sacristán (1995) y Train (2001) consideran una serie de factores psicosociales que juegan un papel importante en la conducta agresiva de los niños, como ciertas patologías infantiles.

Factores escolares

R. Ortega (2001, p.133) reconoce que en la actualidad, en México existe un mayor reconocimiento de que las conductas antisociales y la violencia que se viven en el interior de las escuelas son un problema de la comunidad educativa y deben atenderse, porque afectan de manera significativa el rendimiento de los estudiantes y, lo que es más importante, a su formación personal ciudadana. Para Cerrón (citado en Palomero, 2015:15) una de las fuentes de generación de violencia desde la propia escuela constituye su normativa, ya que “la convivencia en la escuela está condicionada por todo un conjunto de reglas oficiales. Los reglamentos, que a veces no se aplican y que en otras ocasiones son una especie de ‘tablas de la ley’ o ‘códigos penales’, pueden provocar reacciones agresivas de los estudiantes”.

Otras causas, según Defensor del Pueblo (1999 p. 264), radican en los profesores que muchas veces están más preocupados por los problemas de aprendizaje de sus

alumnos que por el desarrollo de su inteligencia emocional, que no abordan de manera adecuada el acoso escolar, y no mantienen una comunicación suficiente con los estudiantes y sus familias; tienen resistencia a los cambios y a un proceso de formación permanente, y sostienen relaciones verticales de poder y poca sensibilidad hacia el terreno afectivo. Respecto a la construcción del clima escolar, Defensor del Pueblo (2000) señala que algunos de los elementos que favorecen la violencia escolar son los problemas en las relaciones interpersonales de los estudiantes que tiene que ver con la baja autoestima, la falta de motivación e interés, las conductas disruptivas y el fracaso escolar.

También para Fernández (1995) existen aspectos fundamentales que propician conflictos y agresividades en la escuela, como la poca identificación de los niños con la escuela, la homogeneización y la competitividad individual que estimula la escuela, lo que genera falta de motivación y problemas de conducta.

Efectos de la violencia escolar

E. Debarbieux (citado por Furlan, 2013), se cuestiona si la violencia dentro de las escuelas de Francia, no será el reflejo de una juventud desilusionada, que ya no tiene más confianza en las instituciones particularmente en la escolar, y, del mismo modo que los vecinos de los barrios, siente inseguridad y falta de protección en un contexto marcado por un empeoramiento de sus condiciones económicas, con mayor desempleo y pobreza, lo cual tiene impacto en la integración social de los jóvenes.

Otro factor es que si el clima escolar -que incluye el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre los alumnos y el sentimiento de justicia en la escuela- es de implicación, mejora el rendimiento de los alumnos o de lo contrario, lo empeora. También las relaciones entre los alumnos pueden deteriorar el clima escolar y generar violencia cuando éstas son difíciles, o cuando hay grupos de presión, falta de respeto o de solidaridad.

Reflexiones finales

La elaboración del estado de la cuestión acerca de las violencias en las escuelas desarrolló las líneas temáticas mencionadas en un inicio, lo que permitió relevar dos grandes aproximaciones teórico-metodológicas al estudio de la problemática de la violencia en sí, y evidenció la complejidad del concepto de violencia escolar, que, como

bien señalan Saucedo y Guzmán (2018), es además polisémico y multidimensional; no menos lo son sus variadas formas, que obligaron a distinguirlas de otros tipos de comportamientos, como indisciplina, incivilidad, o microviolencia y agresividad. El aporte de las investigaciones consultadas también expresaron la multiciplidad de factores que concurren a desencadenar situaciones violentas en las relaciones, con efectos sociales y psicológicos de importancia en el entramado escolar.

Referencias

- Abramovay, M. y otros. (2004). *Violencias en las escuelas*. Brasilia, Brasil: UNESCO-UNAIDS- Banco Mundial.
- Andrés, M. (2009). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención* (Tesis doctoral). Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, Madrid, España.
- Blaya, C., Debarbieux E. (2012). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses?. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4, (8), 339-356.
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de Secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, (38), 825-842.
- Cerrón, J. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Revista Tarbiya* 25, Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7125/7490>
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9, (15-16), 81-104.
- Debarbieux E., y Blaya, C. (2001). La violencia en los colegios de enseñanza primaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4,(8), 339-356. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4435275>
- Defensor del Pueblo. (1999). *Informe sobre la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.conflictoescolar.es>

- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre la violencia escolar*. Recuperado de: <http://defensordelpueblo.es>
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Echeburúa, E. (Ed.). (1994). *Personalidades violentas*. Barcelona, España: Pirámide. EIBL.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- Etxeberría B. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar*,5,(10). Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=10&articulo=10-1998-26>
- Fernández H. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (22), 21-38.
- Fingermann, H. (2010). *Causas de la violencia escolar*. Recuperado de: <http://educacion.laguia2000.com/general/causas-de-la-violencia-escolar#ixzz3YEmR96xD>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Fracchia, M. (Septiembre de 2015). *Efectos violentos visibles y no visibles del orden normativo en la relación entre pares en dos escuelas primarias*. XIII CNIE Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Fracchia, M. (En prensa). Propuesta de un enfoque basado en aportes sociopsicogenéticos para la formación en investigación-intervención sobre la relación entre violencia escolar y violencia social. En G. Velázquez. *El paradigma de la complejidad y la investigación de los problemas sociales, educativos y culturales del siglo XXI*. Morelos, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Furlan, A., y Pasillas, M. (2007) *El Programa Escuela Segura y la violencia en la escuela*. Recuperado de:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PR E1178904373.pdf>

- Furlan, A. (2013). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- Furlan, A., y Spitzer, C. (2013). *Convivencia, Disciplina y violencia en las Escuelas*. México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 167-177.
- García, M. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona, España: Gedisa.
- García, R., y González, R. (2011). *La gestión de la violencia en las escuelas secundarias de Iztapalapa*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0396.pdf
- García, S. (2012). La violencia simbólica: Aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. *En Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Ed. Siglo XXI.
- González, M. (1999). A manera de introducción: Cambio social, transformación de la familia y divergencias del modelo tradicional. En M. González de la Rocha(Coord.) *Divergencias del Modelo Tradicional: Hogares de jefatura femenina en América Latina*. México: Plaza y Valdés.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorridos por el concepto el concepto de violencia simbólica. *Revista Complutense de Educación*. 15,(1), 289-300.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos”. En C. Saucedo y otros (Coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativas. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, Ciudad de México, México: ANUIES: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, (67), 1019-1054.
- Hernández, M. (2015). Las confrontaciones corporales y los juicios morales de los estudiantes secundarios frente al reglamento escolar. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales en Argentina*. 7-8, (7-8). Recuperado de: <http://estudiosmaritimosociales.org/wp-content/uploads>
- Jusidman, C. (2003). *Valores y familias. Mitos y realidades*. Ciudad de México, México: Causa ciudadana.
- Maldonado, S. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, Argentina: Gráfica Alsina
- Marín, J. (1995). *Conversaciones sobre el poder*. Buenos Aires, Argentina : Universidad de Buenos Aires
- Olivares, E. (28 de enero de 2016). Violencia escolar, invisible para 15% de alumnos de secundaria. *La Jornada*, p. 34.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Ortega, R (1997). El *proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>
- Ortega, R; Rey, R. y Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (41), 95-113.
- Palomero P., y Fernández, D. (2015). Causas de la violencia escolar, Construcción social de la violencia, Convivencia escolar, Formas de violencia escolar, La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 179-203.
- Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54, (2), 123–144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27046182006.pdf>

- Poujol, G., y Fracchia, M. (2017). Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos. *Revista Polisemia*, (22), 91-105.
- Rodríguez, M. (1992). “La violencia contra el niño en el sistema escolar”. *Pie de Paz* (25), 51-54.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Salles, V., y Tuirán R. (1998). Cambios demográficos y socioculturales: familias contemporáneas en México, en B. Schmukler. (Coord.). *Familias y relaciones de género en transformación*, México: Population Council.
- Sanmartín, J., y Grisolá. S. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona, España: Ariel.
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. Recuperado de: <http://www.culturayrs.org.mx/index.php/CRS/article/view/472>
- Sposito, M. (2001). Um breve equilíbrio da pesquisa sobre violencia escolar no Brasil. Traducción: Francois Brisson B. En: *Revista Educacao e Pesquisa*, 27,(1), 87-103
- Trianes, M. (1999). *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid, España: Narcea.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe
- Tuirán, R. (1994). *Familia y Sociedad en el México Contemporáneo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (26), 739-764.

La escritura de invención en el aula del secundario. Experiencias en el Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” de Cosquín

Mateo Green¹

Fecha de recepción 20-8-2018

Fecha de aceptación 13-10-2018

Resumen

El presente trabajo tiene el objeto de compartir una experiencia de formación y práctica en talleres de escritura de invención llevada a cabo durante 2017, en el marco de las prácticas docentes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” (Cosquín, Córdoba). La experiencia se inscribe en el proyecto de formación desarrollado por la Dirección General de Educación Superior de la provincia, denominado "El taller de escritura de invención en las aulas del secundario". El proyecto, iniciado en 2014, tuvo como primer objetivo producir un cuadernillo de propuestas de taller a partir del trabajo colaborativo en diferentes niveles. En el año 2017, los alumnos practicantes adaptaron y pusieron en funcionamiento estas propuestas en las aulas de toda la provincia. En la ciudad de Cosquín, con la asistencia de las cátedras afectadas y el equipo formador de DGES, las practicantes, en conjunto con sus profesoras orientadoras, articularon en las instancias formativas las problemáticas particulares que surgieron de su implementación, regresando nuevamente a las aulas con propuestas transformadoras.

Palabras clave: talleres literarios, escritura de invención, experiencias de prácticas.

¹ Profesor en Lengua y Literatura por Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Profesor de varios espacios curriculares en el Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña”, Cosquín, incluyendo Didáctica de la Literatura. Docente en Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Maestrando en Culturas y Literaturas Comparadas por la Facultad de Lenguas UNC. Contacto:mateogreen86@gmail.com

The inventive writing in the high school classroom. Experiences in the Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” from Cosquín

Abstract

The current paper aims at sharing an educative experience of practice in inventive writing workshops which were held in 2017 as part of teacher practice of Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” (Cosquín, Córdoba). The experience is part of the training project developed by the Dirección General de Educación Superior from the province called "El taller de escritura de invención en las aulas del secundario". The project, initiated in 2014, had as its main objective to produce a booklet of workshop models based on collaborative work at different educational levels. In the year 2017, the practicing students adapted and put into operation these models in the classrooms of the entire province. In the city of Cosquín, with the assistance of the affected subjects and the DGES training team, these models were applied with the guidance teachers, articulating in the formative instances the particular problems that arose from its implementation and returning again to the classrooms with transformative proposals.

Keywords: literary workshops, inventive writing, teacher practice experiences.

Introducción

La modalidad de talleres de escritura no es una novedad en la escuela secundaria argentina; ya desde las experiencias de Grafein y los aportes de Maite Alvarado y Gloria Pampillo en la década del ochenta (Sehringer, 2016), se cuenta con gran cantidad de material teórico, así como con una creciente y diversificada tradición para todo aquel que quiera abordar este tipo de trabajo. La existencia de estos antecedentes no invalida ni convierte en repetitivas a las nuevas experiencias, la fecundidad de esta modalidad reside justamente en que cada abordaje o cambio metodológico genera una propuesta

única, con especificidad de objetivos y plasticidad para adaptarse al tratamiento de determinados contenidos.

En el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (2011) se señala que “(...) las propuestas de enseñanza han de plantearse en términos de frecuentación y asiduidad, pero también de diversidad” (p. 22), proponiendo, en las Orientaciones para la enseñanza, que el aula de lengua y literatura sea organizada “(...) como un Taller de oralidad, lectura y escritura” (p. 23). Enmarcado en los lineamientos de este documento, y ante la necesidad de fortalecer la formación docente en la modalidad propuesta, es que la Dirección General de Educación Superior puso en marcha durante el año 2017 el trayecto formativo *El taller de escritura de invención en las aulas del secundario: alcances y proyecciones*. Este trayecto tuvo como propósito la capacitación en talleres de escritura de invención mediante la aplicación de propuestas desarrolladas durante los años 2014 y 2015 por docentes y alumnos de 17 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y 21 escuelas secundarias (Gay, 2016), recopilados en el año 2016 en un cuadernillo llamado *La escritura de invención en el aula del secundario ...de profesor a profesor...* Los talleres propuestos en este documento debían ser llevados a cabo en las prácticas áulicas de tercer año de los profesorados en Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

El trayecto, en 2017, supuso la puesta en marcha de equipos de trabajo en cada ISFD, coordinados por un referente del área de Formación de la Dirección General de Educación Superior (DGES) y compuestos por el docente de la Práctica Docente III, las alumnas que cursaban este espacio curricular y estaban, entonces, llevando a cabo sus prácticas; las profesoras orientadoras de las escuelas asociadas, y los docentes de Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura, pertenecientes también al tercer año de la carrera. Estos equipos de trabajo se tradujeron en una serie de encuentros co-formativos que tuvieron lugar a lo largo de todo el año, ¿al organizarse? la implementación de los diferentes talleres planteados en las prácticas de las alumnas, su modificación, de ser necesaria, y la actualización en contenidos pertinentes de la Teoría Literaria y en las didácticas específicas. Así mismo, y en paralelo, las didácticas específicas acompañaron el progreso de los talleres desde sus espacios curriculares.

En el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” de la ciudad de Cosquín, coordinó desde la

DGES la Lic. Sandra Curetti, y formaron parte del equipo las alumnas Clara Moreira, Mayra Ponce, Natalia Murúa, Natalia Figueroa y Astrid Schulze; las profesoras orientadoras de las secundarias asociadas: Andrea Gómez Torres, Paola Vázquez, Anabela Menegaldo, Graciela Fassi, Adriana Abregú y Natalia Korol, quien también es docente del profesorado; el entonces profesor de la Práctica III, José Luis Lázaro, la Lic. Carolina Roca, docente de Didáctica de la Lengua, y, quien escribe, Mateo Green, docente de la Didáctica de la Literatura.

El cuadernillo de talleres de escritura de invención

El cuadernillo *La escritura de invención en el aula del secundario ...de profesor a profesor...*², producido durante la experiencia 2014-2015 y editado en 2016, consta de veintiséis propuestas de talleres, y fue repartido de manera gratuita a los participantes del Trayecto 2017 en toda la provincia. La estructura general de los talleres del cuadernillo toma la trabajada por Gloria Ampillo (1993) y genera una variante propia de seis momentos (Sehringer, 2016):

- Primer momento: se presenta el taller, se lee el *texto compañero*³ y se expone el material audiovisual, si lo hubiese.
- Segundo momento: se realiza una conversación literaria con preguntas previamente planificadas, siguiendo los aportes teóricos de Aidan Chambers (2007).
- Tercer momento: tiene lugar la escritura de los alumnos a partir de consignas planificadas en cada taller, junto con tareas de revisión, de importancia para los objetivos del modelo, que pueden ser realizadas en el momento, o luego de los comentarios de pares y del docente. Las consignas no se toman a la ligera porque constituyen, en parte, el corazón del taller y “En todos los casos son consideradas prácticas específicas del proceso de escritura” (Sehringer, 2016, p. 11).

² El cuadernillo está sujeto a Creative Commons y puede ser descargado de manera gratuita en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1096>

³ Texto compañero se denomina en este esquema al texto literario que acompaña un recorrido específico en cada taller.

- Cuarto momento: se leen las producciones para los pares y los docentes.
- Quinto momento: tienen lugar los comentarios respecto de los textos, con el objetivo específico para el docente de propiciar una lectura de conocimiento y revisión (Sehringer, 2016) y no de corrección en el sentido tradicional del término.
- Sexto y último momento: es quizás el momento más importante, porque esta estructura de talleres busca alejarse de otras, y trata de transformarse en un modo de trabajo áulico que supere la subestimación del objeto literario en la escuela al que llevó la tergiversación y mala comprensión de las propuestas de lectura por placer durante los 80's (Alonso Padilla, 2015, pp. 117-118). En este momento se espera que el docente, conocedor del Diseño Curricular, recupere y sistematice los contenidos trabajados a partir de las problemáticas surgidas. Se trata de que el intercambio efectivo con la lengua y la literatura abran paso a los contenidos y no al revés, que la clase de lengua se estructure a partir de problemáticas específicas que partan del trabajo con la realidad de la oralidad, la lectura y la escritura. En este momento es donde "... se visibiliza especialmente el carácter escolar o pedagógico de los talleres" (Sehringer, 2016, p. 12).

Se prevé, también, un dispositivo al que se denomina *Cuaderno de taller*, en el cual los alumnos puedan registrar su experiencia e incluir cualquier tipo de valoración o reflexión que consideren pertinente. Dispositivo de mucha importancia para que el tallerista pueda hacer un seguimiento del progreso.

En algunas de las propuestas de taller se sugiere montar un escenario, es decir, ambientar el espacio de trabajo de manera consecuente con los textos a trabajar. Si bien esta ambientación no es obligatoria, se sabe a través de las apreciaciones de los alumnos en los cuadernos de taller, que predispone positivamente al trabajo (Sehringer, 2016, p. 9).

Otro elemento importante a tener en cuenta en este modelo es que, en tanto propuesta pedagógica para nivel secundario centrada en la práctica de la escritura y su dominio, se presta mucha importancia a la *revisión* de los propios textos por parte del alumno, su *reescritura* y, por supuesto, a una *evaluación* por parte del docente acorde con el espíritu de los talleres.

La experiencia en Cosquín durante 2017

En la ciudad de Cosquín, las instituciones involucradas en el Trayecto Formativo fueron el Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” y el Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) N° 157 “Presidente Sarmiento”, con el cual se articuló todo el recorrido de prácticas. Los cursos involucrados fueron dos primeros años y dos terceros del Ciclo Básico; más un quinto y un sexto del Ciclo Orientado, junto a los profesores de nivel superior y secundario, y las practicantes anteriormente mencionadas.

La idea original fue que cada pareja de practicante y profesora orientadora respetara las propuestas planteadas por el cuadernillo pero, finalmente, en acuerdo común en los encuentros co-formativos y, luego, entre orientadora y practicante, se decidió modificar los talleres por diferentes motivos y en base a ciertos criterios:

- Adecuación a las planificaciones realizadas por las docentes orientadoras, lo que llevó en muchos casos a elegir el texto compañero en función de un contenido específico que en ese momento se estaba trabajando en el aula, o bien para dar coherencia a temáticas que ya se habían trabajado, con el fin de profundizarlas. La alumna Natalia Murúa, explica lo siguiente⁴: “En el tercer taller incluimos los textos de Hernán Casciari *Guerra para niños* y *Acordate de olvidarte*. Este último sirvió de enlace para establecer intertextualidades con los talleres anteriores y sus temáticas respectivas, ya que este trayecto hacía especial énfasis en temas como la memoria, el amor, los sentidos, etc.”
- En algunos casos, las problemáticas grupales resultaron un criterio de elección de los textos compañeros, o del agregado de otros a los ya propuestos en el cuadernillo.
- La extensión estuvo sujeta a la necesidad de graduar la escucha y lectura de los alumnos, ya que en muchos grupos la práctica de la lectura no era habitual, como tampoco la escritura. La adaptación se fue generando de modo paulatino, seleccionando, en principio, textos más cortos que los propuestos.

⁴ Todas las referencias a las voces de las practicantes fueron tomadas del relato y sistematización de experiencia que realizaron como trabajo final para la Práctica y las didácticas específicas.

La distribución horaria de las prácticas también fue motivo para modificaciones en los textos compañeros y en los momentos establecidos para cada taller.

En muchos casos, se extendió el tiempo de los momentos, o se modificó su orden, debido a la necesidad de incorporar formatos audiovisuales que la comprensión de los textos, o a fin de relacionar con contenidos conceptuales que iban surgiendo. El momento estipulado para la conversación literaria muchas veces fue prolongado con la finalidad de atender a intereses particulares de los alumnos, y en algunos casos, a problemáticas de actualidad, socioculturales o propias del grupo. Esto permitió potenciar la oralidad de los alumnos y la apropiación de los textos compañeros. Además, ante la necesidad de responder interrogantes que surgían en la conversación, se favoreció la relectura de los textos. Se intentó que las modificaciones que se decidieron realizar se orientaran solamente a sistematizar contenidos, o a leer otros textos no previstos, para profundizar las prácticas de lectura. Pero muchas veces, las contingencias propias de la escuela secundaria, como cambios de actividad, ausencia de profesores, problemáticas vividas por los alumnos, etc., obligaron a suspender momentáneamente los talleres, que se intentaron retomar desde la capitalización de los momentos trabajados con anterioridad.

Todas estas cuestiones hicieron que los talleres se fueran reajustando y modificando in situ. Para que esto fuera posible, las practicantes debieron fortalecer la planificación de sus talleres con otros recursos, prever otros textos y llegar a acuerdos con sus profesoras orientadoras. El desafío planteado fue, en todos los casos, superior al de una práctica que siguiera un esquema de clase tradicional.

La revisión de la escritura de los alumnos fue un momento importante una vez finalizado cada taller. Hubo casos en que los alumnos reescribieron tres veces los textos con el objetivo de mejorarlos. Para ello se tuvo en cuenta una grilla entregada previamente, y a la vez hubo que sistematizar contenidos de lengua o literatura que acompañaran los procesos. La practicante Natalia Figueroa explica, en relación a esto: “Al momento de la escritura se puso el énfasis en apoyar al alumno, ya que esta tarea era individual. También se hizo mucho hincapié en la construcción subjetiva de sentido, y en el acompañamiento para la actividad de la metáfora propuesta por el taller, porque exigía una escritura más compleja”. En cuanto a la autocorrección de la escritura y a cómo a partir de las problemáticas suscitadas surgieron los contenidos, la misma

practicante comenta: ‘Se agregaron dos instancias de aprendizaje (clases), en las que, a partir de los problemas que habían surgido en la escritura de los estudiantes, se dieron contenidos de gramática para que los alumnos tuvieran las herramientas necesarias para corregir sus propios textos’’. Otras practicantes sistematizaron las problemáticas surgidas en clases teóricas llevadas a cabo al término de los talleres, como lo expresa Clara Moreira: “Una vez finalizado cada taller, se daban clases teóricas en las que se buscaba que los estudiantes relacionaran los textos con el contexto socio-cultural de cada autor y con los géneros trabajados. De esta manera, los contenidos no se daban de forma aislada, sino que seguían un mismo eje temático, teniendo en cuenta también las propuestas del diseño curricular de la provincia de Córdoba”.

A pesar de todas estas modificaciones, tendientes siempre a flexibilizar el esquema ante la particularidad de un escenario áulico, el cuadernillo propuesto por el trayecto fue la guía permanente para el desarrollo de las prácticas. Los cambios realizados no hablan de su fracaso sino, por el contrario, de su fertilidad como estructura y su adaptabilidad como modelo. Este material, sumado al trabajo en los encuentros de co-formación y al acompañamiento permanente de las didácticas específicas, lograron una experiencia de prácticas no tradicionales muy rica, tanto para las practicantes como para el resto de los involucrados en el trayecto, así como una situación de aprendizaje diferente y fecunda para los alumnos participantes. El impacto de esta experiencia pudo ser valorado a través de nuestras observaciones como docentes y de la evaluación final de las practicantes; se dividirá aquí, a modo de resumen, en dos tipos de cuestiones observadas, propuestas originalmente por la profesora de la Didáctica de la Lengua, Carolina Roca:

- Cuestiones referidas a las relaciones interpersonales: para los docentes orientadores como para las practicantes, el hecho de tener que llegar a acuerdos supuso una interacción muy distinta a la establecida normalmente entre practicante y profesora orientadora, ya que tomar las decisiones referidas al desarrollo de los talleres hizo que la relación fuera articulada y al mismo tiempo creó la posibilidad de que las practicantes pudieran tomar iniciativas propias y proponer sugerencias. La modificación en la distribución espacial del aula y el cambio de ambientación también produjeron en los alumnos un fuerte impacto, ya que permitieron una interacción entre los estudiantes distinta, cara a cara y signada por el intercambio de las opiniones, y la asimetría entre docentes y alumnos se vio disminuida, sin registrarse pérdida de roles.
- Cuestiones referidas a la implementación de los talleres como metodología de trabajo: la modalidad taller “quebró” la dinámica tradicional de la clase expositiva. Si bien al principio provocó incertidumbre, a medida que se fueron llevando a cabo los talleres, los alumnos respondían con mayor dedicación a las propuestas presentadas. La practicante Clara Moreira explica al respecto: “El cambio de paradigma, por un lado,

favoreció la escucha atenta y reflexiva de los estudiantes como autores y protagonistas de sus propios trayectos de lectura y escritura, así como el respeto hacia sus compañeros, la construcción colectiva de saberes significativos y la construcción de su propia identidad. Por otro lado, el trato docente-alumno se personalizó, de modo que se pudo valorar el proceso de aprendizaje de un modo individual, particular y cualitativo, lo que supone un cambio radical (sic) respecto de las formas convencionales de evaluar en las escuelas”. Recordando las ideas de Graciela Montes, la practicante Natalia Murúa resume su experiencia: “Estos talleres propiciaron instancias sumamente significativas, y no solo dieron como resultado producciones textuales de cada uno de los alumnos participantes, sino que generaron la posibilidad de la escucha y la lectura propia y en voz alta. La escuela, otra vez fue la gran ocasión, en la que los estudiantes tuvieron la posibilidad de escribir, narrar y contar sus historias”.

A modo de conclusión, algunas reflexiones

Las problemáticas no son nuevas. Todos los años se revisa el material de la Didáctica de la Literatura, se estudia la evolución del objeto, se piensa al lector: su singularidad, la complejidad de trabajar con un fenómeno tan único como la lectura en una escuela que, incluso a su pesar, apunta a la normalización. Se trata de dilucidar las maneras posibles de generarlo, de mantenerlo, de convertir la figura del lector en una política activa del docente y su objetivo permanente. Se especula y se deja a los textos acercarse con sus abstracciones, bajo la intención de llevar esas teorías a las prácticas y, en la construcción de ese imaginario abstracto, muchas veces se olvida que entre imagen y mundo hay un abismo.

Cuando los alumnos comienzan sus prácticas, llega la realidad con sus objeciones: los temas siempre parecen resultar acotados o inabordables, algunos recortes curriculares se realizan fuera de contexto, las metodologías muchas veces son justamente aquellas que se habían estudiado como pasadas de moda; el estructuralismo ortodoxo pareciera ser norma, hay poco espacio para el lector, la lectura generalmente es vivida como una tarea, una obligación, un refugio para los menos, frecuentemente extraña a la escuela. Todos los años muchas practicantes se frustran al imaginar que la Gran Ocasión que les propuso Graciela Montes es una fantasía pueril, y piensan erróneamente que el sistema no deja margen a la innovación. La libertad (no en su faceta libertina, sino libertaria) que la lectura y el lector requieren no parecieran ser posibles en las condiciones de algunas aulas de lengua. Este imaginario negativo tampoco es ajeno a la figura del escritor: el escritor es un sueño, alguien en una torre de

marfil, alguien que no se llegará a conocer. La escritura parece ser para los otros, la escritura de literatura se muestra como un imposible porque, muchas veces, se la endiosa de maneras innecesarias; pero la escritura requiere el cable a tierra del aula.

El trayecto *La escritura de invención en el aula del secundario* fue recibido en el grupo de trabajo de Cosquín como todos los proyectos: primero con reservas. Pero paulatinamente, gracias a la coordinadora, al equipo de la DGES, al trabajo en conjunto y a la dinámica de los encuentros, se fue ingresando y descubriendo que no era una exigencia lo que se planteaba, sino una oportunidad. La oportunidad de por fin llevar las teorías al campo, no de manera idealista, sino como experiencia y experimento.

Los talleres posibilitaron la lectura como experiencia individual y colectiva, dieron el marco adecuado para dos subjetividades que ya parecían ajenas a muchas aulas: el lector y el escritor. En sus prácticas, las alumnas pudieron propiciar interpretaciones no determinadas de antemano, escapar a los análisis que se agotan en el mero reconocimiento de las estructuras, y a las concepciones de una literatura entendida solo como vehículo de otros contenidos. En el desarrollo de los talleres, no exento de dificultades, se descubrió a la literatura como fuente de contenidos y problemáticas, el análisis de la estructura sirvió a los fines de la interpretación del alumno, no impuesta por el docente, sino que dialogada en un espacio de interacción común. Los talleres permitieron hermanar al lector con su consecuencia necesaria: el escritor. Las producciones fueron muchas y continuas, permitiendo llevar al aula la práctica de la escritura y no sólo su normativa. La escritura, como la práctica que es, fue mejorada escribiendo.

Partiendo de las problemáticas que suscitaban las lecturas y las escrituras en los talleres, las practicantes pudieron atender a cuestionamientos reales de los alumnos y orientar contenidos de lengua en relación a ellos, dejando que la literatura problematice. Los talleres se convirtieron en un espacio prolífico donde se trataban no sólo los textos, sino lo que estos generaban; donde la escritura, la redacción, los géneros o la ortografía eran entendidos como una necesidad y no como una receta. La gramática al servicio de una práctica de escritura y no viceversa.

Desde la Didáctica de la Literatura se intentó hacer un seguimiento permanente de los talleres que se llevaron a cabo, pero no de manera estructurada y motivada por el control, sino porque las problemáticas que surgían en los mismos les servían a las

alumnas para ejemplificar las cuestiones tratadas en el material teórico, para aprehenderlo e incluso para encontrar en él soluciones prácticas. Los talleres de lectura y escritura de invención lograron que las didácticas específicas devinieran en disciplinas surgidas de la experiencia, capaces de dar soluciones reales a problemas reales, sin tanto riesgo de caer en abstracciones teóricas divorciadas del aula; y que las prácticas docentes se realizaran de una manera mucho más integral respecto de las unidades curriculares, los sujetos y las instituciones involucradas.

Las prácticas son una actividad real llevada a cabo en contextos reales; en el *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura* (2011) se indica que “El campo de la Práctica Docente conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones que pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes” (p. 20). Metodologías de trabajo flexibles que reconozcan la singularidad de estas trayectorias son una necesidad, recordando que desde la práctica surge la relación entre los institutos de formación y las escuelas asociadas, su inscripción contextual y, por tanto, la primera relación entre formación docente y escuela. Es importante mantener propuestas de este tipo que fomenten un diálogo crítico recíproco, transformador tanto de la formación docente como de la escuela secundaria: “La enseñanza en el campo de la práctica docente plantea una situación paradójica: es posible no ‘salir del aula’ y de todos modos proponer actividades que habiliten el análisis de prácticas docentes y de la enseñanza a diferentes escalas” (p. 21).

Referencias

- AAVV. (2016). *La escritura de invención en las aulas del secundario ...de profesor a profesor...* Córdoba: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior.
- Alonso Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia* 11(2), 115-127.
- Barthes, R. (2014). *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gay, M. G. (2016). Presentación. En AAVV, *La escritura de invención en las aulas del secundario ...de profesor a profesor...* Córdoba: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. (2011). *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaria de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011). Lengua y Literatura (Tomo 2, Capítulo 1). En *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Pampillo, G. (1993). *En el taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Sehringer, C. (2016). Introducción. En AAVV, *La escritura de invención en las aulas del secundario ...de profesor a profesor...* Córdoba: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior.

La práctica docente del nivel secundario frente al desafío de la investigación

Paula García Veritá¹

Fecha de recepción 12-8-2018

Fecha de aceptación 28-09-2018

Resumen

La presente experiencia se centra en un proceso de investigación escolar de nivel secundario sobre Historia Reciente en la Escuela Normal Superior Dr. Nicolás Avellaneda de la Ciudad de San Francisco,² en el marco de trabajos de investigación en el ciclo orientado. En la misma se profundizaron la apropiación de contenidos curriculares para el comienzo de procesos de investigación, el desarrollo del proceso investigativo, así como el contexto de la Ciudad y de la Institución referido a la Historia Reciente. Nuestra escuela abrió sus puertas en 1912, es formadora de docentes y cuenta con un reconocimiento social no solo en la Ciudad sino también en la región. Es el primer Monumento Histórico Provincial de San Francisco, y resguardo de las generaciones que han “construido” nuestra identidad. De ella han surgido notables profesionales y se han formado miles de alumnos a lo largo de sus ya 116 años de funcionamiento escolar. Es sin duda el sinónimo de educación pública de calidad.

¹ Docente nivel secundario y superior, Escuela Normal Superior D. Nicolás Avellaneda. Contacto Paula.garcia.verita@gmail.com

Palabras clave: educación secundaria, investigación, historia reciente

The teaching practice of secondary level in front of the challenge of the investigation

Abstract

The present experience focuses on a secondary school research process on recent history at the Dr. Nicolás Avellaneda *NormalSchool* in the city of San Francisco, within the framework of research work in the oriented cycle. The same will deepen the appropriation of curricular contents for the beginning of investigation processes, the very development of the investigative process, as well as the context of the city and the institution referred to the Recent History. Our school is a school that opened its doors in 1912, it is a teacher training school and has a social recognition not only in the city but also in the region. It is the first provincial historical monument of the city of San Francisco, and is the shelter of the generations that have "built" our identity. Notable professionals have emerged from it and thousands of students have been trained throughout its 116 years of school operation. It is undoubtedly synonymous with quality public education.

Keywords: secondary education, investigation, recent history

Introducción

La práctica docente es, una clave en desafío constante frente al complejo proceso de enseñanza - aprendizaje. Probablemente, desafiar, lograr nuevas herramientas, discutir las prácticas, sean las tareas más arduas para el docente. En relación con ello, afirma Gómez López: “La práctica educativa es una actividad compleja que está

determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos” (2008, p.39). Es en este sentido que la práctica interpela, los docentes deben poder motivar estrategias diferentes con alumnos altamente permeables a lograr nuevas experiencias. Entender al docente investigador como una categoría que no anula la condición de base sino que por el contrario, promueve reflexiones diarias sobre el saber hacer, proporciona una doble función: enseñar e investigar.

Esta experiencia relata la participación de un grupo de tres alumnas de la Escuela Normal de San Francisco (Córdoba), en las Olimpíadas de Historia Nacionales en la categoría “CB”, que convoca y reúne a alumnos del ciclo orientado de la educación secundaria y específicamente de investigación. Nuestra educación secundaria se divide en dos ciclos, cada uno de los cuales cuenta con tres años, siendo el primero, denominado Ciclo Básico de primer a tercer año, mientras que el segundo, llamado Ciclo Orientado de cuarto año a sexto. Hay múltiples orientaciones, en este caso son alumnos del ciclo en Ciencias Sociales y Humanidades.

La particularidad de la experiencia se basa en procesos de investigación en educación secundaria sobre hechos que condicionaron nuestra Historia Reciente en especial, vinculados a la Escuela Normal Superior Dr. Nicolás Avellaneda en la que trabajamos. Las actividades son promovidas para su estudio, desde la misma institución. Este aspecto no es menor, teniendo en cuenta que todos los docentes como colectivo se comprometen al trabajo con un eje transversal.

Con frecuencia, las dinámicas institucionales implican el trabajo con ejes transversales como los Derechos Humanos o la interculturalidad. El fomento de la participación estudiantil (por citar sólo algunos ejemplos: motivar el compromiso con Olimpíadas varias, el Centro de Estudiantes que permitió tener en la Ciudad una Federación de Centros de Estudiantes, el Parlamento Juvenil del Mercosur, viajes educativos a sitios de Memoria, como el D2 y la Perla en la provincia de Córdoba, etc.)

evidencia el trabajo de la institución para abordar los Derechos Humanos desde una perspectiva interdisciplinar. Al mismo tiempo, la promoción de la actividad de los estudiantes está dada por el compromiso de los docentes a cargo, donde se promueven espacios de debate, participación y acción de los alumnos.

El objetivo de la experiencia fue generar conocimiento propio, realizado por los alumnos con el docente como tutor sosteniendo las trayectorias institucionales/subjetivas de los participantes, para que puedan ser revalorizadas y re significadas en la escuela. Partimos del supuesto de que “la enseñanza de la historia suele ser asimilada rápidamente a un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico y que, al menos hasta hora, ha servido mucho más a la adhesión emotiva a identidades nacionales, la mayoría de las veces en clave mítica” (Carretero, 2013, p 21).

La propuesta se basó en lograr que los alumnos se comprometan con la compleja dimensión de la investigación en torno a la Historia Reciente. El inicio de un proceso de investigación escolar debe descubrir las potencialidades en las aulas con nuestros alumnos. Luego, en un segundo momento, reflexionar sobre el espacio de la investigación como práctica teniendo en claro que debería dejar de ser una estrategia ocasional para convertirse en eje de la tarea docente dentro y fuera del aula.

Preguntas, en clave de construcción histórica

Un grupo de tres alumnas que participan en el espacio curricular “Formación para la vida y el trabajo” de 4to. Año, del cual soy docente se mostró dispuesto a argumentar sobre situaciones donde se veían lesionados derechos, donde se imposibilita la acción de los estudiantes. Frente al trabajo de la efeméride del 24 de marzo, se propuso a todo el grupo la participación en las Olimpiadas de Historia. La Institución

participa normalmente en las categorías individuales, pero nunca lo había realizado en la categoría de investigación grupal.

En ese momento el compromiso se transformó en acción y se comenzó a indagar cómo situarnos dentro de un proceso histórico que aún les era ajeno, recordando que en el diseño curricular estos contenidos se trabajan en sexto año; sin embargo, definieron lo que a ellas les daba pertenencia, identidad: su Escuela. Comenzaron los interrogantes, ¿qué pasó en la Escuela en la última dictadura? ¿quiénes fueron los estudiantes desaparecidos cuyas placas se encuentran en el ingreso de la Institución?... Pequeñas preguntas, grandes respuestas que iniciaron el primer momento de la investigación.

Nuestra Escuela suele pensarse como símbolo de la educación pública en nuestra Ciudad, aquella que permitió el ascenso social de generaciones completas y donde la formación docente es un elemento que la distingue de otras instituciones. A su vez, a mediados de la década del 70, con el inicio de la última dictadura cívico militar en nuestro país, muchos jefes de la ex Fábrica Militar de San Francisco eligieron “al Normal” para una formación de calidad de sus hijos.

Estas afirmaciones remiten al nudo central de esta experiencia: por un lado, la visión que de la Escuela tenía la sociedad, ya que muchos la consideraban un espacio aislado, libre de “ideologías” y, por otro, cuando las alumnas empezaron su proceso de investigación el resquebrajamiento de esas viejas máscaras que escondían formas de la realidad más complejas y solapadas. Así pudieron visibilizar que en nuestra Escuela el miedo encarnó sobretodo en los docentes de Ciencias Sociales, quienes sufrieron imposiciones de criterios, de bibliografía, etc. Además, algunos “amigos” les recomendaron silencio; aunque, según han expresado su libertad empezaba cuando se cerraba la puerta del aula. El silencio de una institución sobre la cual pesa el imaginario colectivo de ser una “fortaleza”, dio paso a la acción, y fue revisitado, y deconstruido

por las alumnas. Un compañero ajeno al proceso, les alcanzó un poema de su abuela una ex directiva donde se plasma, claramente la idea de “fortaleza”.³

El segundo momento fue indagar, encontrar fuentes, recorrer aulas, archivos, actas, informes de inspección, pautar, elaborar y realizar entrevistas en profundidad. La búsqueda de fuentes escritas, les dieron elementos sustantivos donde rastrear información necesaria frente a los silencios que encontraban en todos aquéllos que no sabían o no quería responder a las preguntas incisivas del grupo. En actas encontradas por las alumnas se manifestaba una línea de acción del gobierno militar respecto, por ejemplo, a los contenidos que debían impartirse, hubo una opción de las Ciencias Naturales por sobre las Ciencias Sociales. Es notable cómo el silencio alude a cuestiones esenciales de la sociedad, y esto resulta particularmente interesante en el caso de la Escuela, que es una Institución que la refleja: qué nos dice hoy el silencio de

³ El poema de Elba Gianfelice de Planells versa: Escuela Normal de San Francisco / Te yergues apartada / Como un noble castillo que atesora / Historias olvidadas / Escuela Normal de San Francisco / Te yergues apartada / Como un noble castillo que atesora / Historias olvidadas / Los pasos de aquel grupo visionario / Que te fijó un destino, / El eco de sus voces ya calladas, / Sus fértiles vigiliás, su consuelo / Que a los maestros señaló el camino. / Después multiplicados los blancos delantales / Nevaron los senderos / De mi tierra y en libros / Alfabeto e ideales / Trocase por milagro la cosecha / Que el saber, / De la tierra al cielo eleva / Y por generaciones sucesivas traspuso tus umbrales, / La sublime milicia / Que a mi gente / Hizo grávida, colmada de ideales / Tocados de tu gracia y tu linaje / Los maestros hallaron con pie firme / La tierra agreste, virgen y callada / Insólitos hidalgos medievales / Sin morrión, ni celada / Sin peto ni armadura / Desnudos, con el alma en vilo / Y solo la cartilla como espada / Así fue empinando / mi pueblo y su esperanza

su mano en la mano del maestro / igual que quien se asoma a una ventana / Escuela normal ¡cómo has crecido! / Y en este pensamiento me demoro / Sabiéndote tan grande / Porque naciste / Como hija dilecta de mi pueblo / Y de él, te convertiste en madre. / Excedida en tu afán de sacrificio / Ya no le basta el día / A tus desvelos / Se ilumina el castillo por las noches / Y en su entraña / Percibo el rumoreo / De los nuevos maestros que modelas / Para la urgencia / De este tiempo nuevo / Yo transito tus largas galerías / Y llego el patio cubierto / Que vibra todo / De cándido bullicio / De corros, y de rondas y de juegos / Y mira la bandera / Que en lo alto / Se hermana con el cielo; / Y los gráciles árboles añosos / Que deben saber mucho, porque vieron / Bajo su fonda / Transcurrir tu vida / Y conocen a aquellos / De quienes recibimos un mandato / De trabajo y ensueño / Yo asumo con fe la dimensión gigante / De su vida y su ejemplo / Aunque sé que la escuela / No es un nombre, / La escuela es todo lo que vive y se moldea en ella / Es este San Francisco laborioso / Que te entrega sus hijos / Como en prenda, / El que de siempre late vigoroso / En el pulso ancestral de tus arterias. (Inédito, manuscrito de la autora).

aquellos que no quisieron hablar sobre la última dictadura militar fue uno de los ejes de reflexión de las estudiantes.

En este grupo de tres alumnas es importante resaltar el proceso de escritura que determinó una dinámica propia, la que implicó una gran autonomía desde el primer momento. En diálogo con el trabajo de las alumnas, me interesa subrayar que algunos sostenían que “la Escuela era un paraíso”, no se evidenciaba supuestamente ninguna relación entre “la Escuela, los militares y el silencio” (Bossio, Martino y Vaca Álvarez, 2017, p. 8). Al mismo tiempo, el grupo logró recorridos de lecturas, desde actas de inspección hasta programas y planificaciones docentes. Como sostiene Zavala, estas lecturas

...resultaron indefendibles, atacables, vulnerables - en el sentido de interpretaciones - que habrá que aceptar como diferentes. Tenemos entonces que partir de la base de que las respuestas a la pregunta «¿qué dice aquí?» podrán ser variadas, no solamente en el eje de lo que comúnmente podríamos llamar acierto-error, que podría haberlo, sino en el de lo que cada uno ha visto, ha buscado y ha encontrado en el texto al leerlo. (Zavala, 2012, p. 78 - 79)

Se accedió a fuentes escritas que hoy pertenecen al fondo antiguo de la biblioteca institucional, se encontraron cuadernos donde el tipo de protección utilizada para su rotulación parecía que se iniciaba en esa página, sin embargo, no era verdad, esta por la mitad. La intención era negar lo anterior, borrar la memoria colectiva para ordenar, impartir y poder lograr nuevos significados.

Hallaron libros de actas donde se recomendaban determinados formatos escolares, como la enseñanza de las marchas militares, y se toparon con aquellos silencios a los que hemos aludido y que, lejos de desmotivarlas se convirtieron en alicientes que las impulsaban a seguir la búsqueda cada vez con mayor interés. Elaboraron categorías conceptuales como *la educación “condicionada”*, *entendiendo por ésta la utilización de pocos autores, limitados*, Bossio, Martino, Vaca Álvarez (2017).

Las estudiantes invitaron a ex alumnos, ex docentes y ex secretarías de la Escuela. En algunos casos la invitación fue muy bien recibida, creo que pudieron

reconciliarse con esa etapa oscura. Otros, aún hoy cerraron sus puertas, los sigue limitando la memoria.

Así, redescubrir historias acalladas, silencios, personajes míticos de la Historia de la Ciudad y hacerlos cercanos a los estudiantes, casi cotidianos es tal vez uno de los mayores logros de esta experiencia. Vivir la investigación con sus idas y vueltas metodológicas, aceptar espacios de diálogo entre las alumnas y su entorno cercano, generar estrategias de búsqueda de información sin límite y, como ya anticipamos, el hecho significativo de escribir.

Llevan dos años trabajando en la investigación. En el segundo año lograron construir un espacio de autonomía mediado por las TIC, lo que hizo aún más dinámica la relación de enseñanza aprendizaje. Construyeron un documento colaborativo en Google Drive, dentro de los límites temporales del programa de las Olimpiadas de Historia e hicieron el recorte de investigación. Entendieron el proceso complejo de poder poner en un papel sus ideas, de escribir, de citar y de buscar información separando la mera opinión en las entrevistas, utilizar la bibliografía disponible en internet. Proceso arduo y complejo, que generó múltiples inquietudes, nuevas búsquedas de información, y profundización del proceso de investigación.

La primera investigación se basó en un estudio de caso acerca de nuestra Escuela. ¿Cómo el último golpe cívico militar condicionó la actividad de la institución?: intentaron categorizar, analizar y construir con los silencios institucionales que resignificaron todo el trabajo, permitiendo ser los grandes constructores de una nueva memoria colectiva.

En el segundo año, en cambio, quisieron salir del estudio de caso, para insertarse en el análisis del Parque Industrial de la Ciudad de San Francisco, el primero de sus características en América Latina. Sin lugar a dudas, el proceso de investigación y la búsqueda de fuentes es, probablemente, la actividad que más las desafió, leer actas de reuniones, investigaciones anteriores, preguntas sin resolver, para lo cual decidieron buscar historiadores locales y contemporáneos al proceso y, así, disipar dudas.

Estos trabajos les permitieron generar espacios de construcción y de resignificación de procesos, consolidando situaciones de deconstrucción de la realidad, lo que solo se puede lograr si antes el colectivo docente gesta andamios de criticidad. Tomaron la iniciativa de elegir un aspecto de la Ciudad, en este caso, una primera aproximación de su historia económica, ya que una de ellas tiene recuerdos de su infancia ligados al Parque Industrial, por ejemplo, y comentaba que “veía al Parque como una ciudad de fábricas”.

La experiencia ejemplificó una estrategia de enseñanza basada en el alumno, donde se potenciaron sus competencias, pero además desafió la construcción de una memoria colectiva, cuestión que tuvo un plus de valoración. Para mí es muy importante que los docentes abran la puerta a la innovación, uno de cuyos métodos puede y debe ser la investigación. Indudablemente, quien lea estas breves líneas reconocerá que el análisis de los recursos docentes y de los tiempos condicionan la potencia de la investigación como método de mejora; aun así, creemos que vale apostar por esta doble función que señalábamos al principio: docencia e investigación en mutua conexión. En tal sentido, afirmamos con Davini (2015) que enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor.

Asimismo, la construcción de un oficio de estudiante, centrado en la resolución de problemas y en la escritura de sus propios avances es una de las mayores satisfacciones de esta experiencia. Las alumnas lograron operar con el texto siguiendo a Zavala, y pudieron decir algo nuevo en su escrito diferente a lo leído, a lo trabajado y a lo comprendido. Le dieron carácter único a su aprendizaje, entendiendo por éste un abordaje situado y analizado. El texto así como su contexto, lo trabajaron con espíritu abierto al diálogo, un diálogo inter generacional que enriqueció y facilitó la construcción de aprendizaje significativo. Este “diálogo” textual/contextual tuvo su eco en las experiencias vividas, por ejemplo, en una misma Biblioteca (la de la Escuela, histórica por cierto y una de las más grandes del departamento San Justo con más de

15000 libros) charlamos con alumnos de 16 años, junto con ex profesores. Fue un momento “mágico” de encuentro.

Enseñar en tiempos de memorias posmodernas

Carretero entiende que la memoria por sí misma es una facultad individual, pero que su recuerdo la convierte al ser practicada en contextos específicos en una vivencia colectiva. Hablar de memorias posmodernas es lograr un puente que ancle el pasado y el presente. Su configuración histórica permite a sujetos que viven otro tiempo histórico, deconstruirla. No todo es líquido en nuestra posmodernidad, depende de cómo el sujeto logra anclar su aprendizaje. Ese mismo sujeto, eje del aprendizaje, sustenta la necesidad de que las nuevas generaciones sientan como propios los tiempos históricos que les son ajenos.

Uno de los resultados de la experiencia permitió revalorizar su propia identidad dentro de la Escuela y diseñar propuestas para el trabajo en este caso de la efeméride del 24 de marzo, que se refieran a situaciones de nuestra Institución (sin dejar de lado el contexto nacional), pues permite hacer más cercano el proceso histórico.

La memoria colectiva es, pues, también los mitos, el arte, los relatos compartidos, todo un imaginario que hace resonar en cada uno de los significados, las mismas sensaciones, lo que nos permite vivir en el nosotros, distinguiéndonos de los otros (Carretero, 2013, p. 45).

Construir categorías de análisis, recortar problemas de investigación, redefinir estrategias de búsqueda de información y luego poder concluir haciendo análisis de los procesos, fue un “entrenamiento” virtuoso para este grupo de alumnas.

Una de las categorías de análisis fue la *educación condicionada*, entendiendo por ésta el recorte muy significativo de las posibilidades de la bibliografía y el abordaje de un contenido que podría vincularse con la censura. Esta categoría surgió de la entrevista con una docente que se atrevió a “hablar” de sus silencios. Específicamente,

la tarea de esta docente entre 1976-1983 se vio condicionada por una restricción bibliográfica, falta de vínculos con los alumnos, por ejemplo, relaciones estáticas donde los estudiantes escuchan y el docente es el que tiene todo el saber y debe hacerlo llegar. Hemos podido notar que algunos docentes, sobre todo en el área de las Ciencias Sociales pudieron atravesar esa barrera, teniendo en el aula una actitud de parcial libertad. (Bossio, Martino, Vaca, 2017).

Conclusión

“En la escuela se produjo lo mismo que en la sociedad un círculo vicioso, se restringía la información, la lectura y la opinión, y se fomentaba el *cuídate no te metas*, el temor existía, se vivía en una sensación de amenaza constante”. Afirmó uno de los docentes de ese momento. Así, el docente ejemplifica una sociedad dividida, que se creía derecha y humana cuando en realidad atentaba contra la dignidad de las personas. En este trabajo hemos llegado a la conclusión de que los cambios en la tarea docente generaron efectos *reales*, productos de una presión, amenaza que imponía la forma en la que vivía la sociedad de nuestra Ciudad, región y país.

La Escuela no fue un eslabón perdido, no fue una fortaleza que nadie podía tocar sino que, por el contrario, fue atravesada por el miedo y la censura. La amenaza que implicaba dar algo prohibido, que se hablara o tergiversara algo de lo charlado en clase, implicó un miedo que encarnó en las formas de educar que en algunos casos, se ha superado, y en otros, pervive, como puede deducirse de los silencios pasados/presentes.

Aquellos perseguidos, censurados, amenazados en su rol docente fueron en su mayoría de las Ciencias Sociales, pues la intención de interrogar la realidad era mal vista por sus colegas. Aquellos que a través de la entrevista nos han mostrado una Escuela sin fisuras, fueron los que se mantuvieron al margen de la dinámica escolar. Especialmente, los profesores de Educación Física o de Ciencias Naturales, producto de

una visión más sesgada de la realidad. Las Áreas Artísticas apoyaron desde los rituales escolares, como los actos, la formación de una conciencia donde las hazañas de los militares fueron expuestas como formadoras de una conciencia nacional.

Todos debíamos pensar, actuar y producir alumnos iguales, sin pensamientos abiertos que expusieran otras perspectivas sobre la situación que se vivía en la última dictadura cívico militar. ¿Cómo en una Escuela con tanta historia se han callado - escondido tantas circunstancias, historias y memorias de aula? (Bossio, Martino y Vaca, 2017). Entender al docente como herramienta de cambio, y de revalorización de historias compartidas, hace que la oportunidad de aprender sea doblemente fructífera, que los alumnos logren aprendizajes significativos desde la heterogeneidad del aula, y que la institución como tal pueda armar y re construir memorias colectivas.

Todos los trabajos de las alumnas se han dejado en un repositorio en la Biblioteca de la Escuela a fin de que puedan ser disparadores de otros trabajos o investigaciones. Es imperioso despertar el “deseo de aprender” y que ese aprendizaje afirme el accionar político de educar, sosteniendo que el placer de aprender está marcado por una institución que acompañe, docentes que sostengan las trayectorias y alumnos inquietos. Hacen falta contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la mediación de un maestro, vale decir, hace falta la escuela. (Merieu, 2016).

Referencias

- Bossio, F., Martino, L., & Vaca Alvarez, R. (2018). *El Parque Industrial Piloto De San Francisco, Una Nueva Mirada al Trabajo Desde La Ciudad*. Inédito.
- Bossio, F., Martino, L., & Vaca Alvarez, R. (2017). *Memorias del Aula*. San Francisco.
- Carretero, M. (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa en *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (38), 29-39.

Merieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Zavala, A. (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clio y Asociados* (16), 75-80.

Índice

| | | Pág. |
|---------------------|---|---------|
| Editorial | Educar para transformar. Presentación del Dossier “Educación secundaria, investigación y formación docente”. | |
| | <i>Claudia Castro</i> | 3-7 |
| Artículos | La experiencia escolar cotidiana en una escuela del Programa PIT 14-17 | |
| | <i>Fabiana Anahí Giachero, Rita Paredes y María Rita Sueiro</i> | 8-31 |
| | Variaciones del formato escolar e inclusión educativa en la educación secundaria en la provincia de Córdoba | |
| | <i>Jorgelina Yapur</i> | 32-54 |
| | El derecho a la educación técnico profesional. Efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba | |
| | <i>Yanina Maturo</i> | 55-79 |
| | Regulaciones, prácticas y sentidos sobre las ausencias de los estudiantes en la escuela secundaria obligatoria. Análisis e interrogantes sobre el régimen académico | |
| | <i>Andrea Martino</i> | 80-100 |
| | La historia reciente en clave local. Aspectos teóricos, metodológicos y temáticos de su enseñanza en el nivel secundario | |
| | <i>Jacqueline Gómez, Ricardo Marlatto y Jimena Quaranta</i> | 101-118 |
| | Historia regional, microanálisis y microhistoria. Debates teórico-metodológicos y potencial en la enseñanza superior y secundaria | |
| | <i>Luciano Nicola Dapelo</i> | 119-140 |
| | Construcciones de sentido en torno a leer y escribir en el nivel secundario... ¡El contexto sí importa! | |
| | <i>Daiana Yamila Rigo, Daniela Ivana Kowszyk, Érica Fagotti Kucharski y Marta Piretro</i> | 141-161 |
| | Lectura y escritura en el nivel secundario y superior. Trayectorias, voces y desafíos | |
| | <i>Romina Elisondo, María Laura de la Barrera, Ana Riccetti, Roxana Chesta y Marcela Siracusa</i> | 162-184 |
| | Estado de la cuestión en torno a las violencias en las escuelas mexicanas | |
| | <i>Dulce María Oviedo Díaz y Myriam Fracchia Figueiredo</i> | 185-203 |
| Experiencias | La escritura de invención en el aula del secundario. Experiencias en el Colegio Superior “Presidente Roque Sáenz Peña” de Cosquín | |
| | <i>Mateo Green</i> | 204-215 |
| | La práctica docente del nivel secundario frente al desafío de la investigación | |
| | <i>Paula García Veritá</i> | 216-228 |