

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 30 Vol. I y II ~ Enero/Diciembre ~ 2020

NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA

ISSN 1515-9485

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones N°1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina
N° 30 - Enero/Diciembre - Vol. 1 y 2 - 2020
Revista anual del NEES-FCH-UNICEN
ISSN 1515-9485 - ISSN (electrónico) 2313-9927



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
QUALIS/CAPES - Brasil.
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.
SciELO - Científico Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx
REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
ESCI – Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CENDIE, Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberamerica-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires:
<https://digital.cic.gba.gob.ar/>

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Natalia Cuchan - Jorgelina Méndez - Juan Suasnábar - Natalia Vuksinic - Natalia Correa.

VERSIÓN ELECTRÓNICA: Nerina Menchón

ARTE DE TAPA: Lucrecia Etchecoin - María Guadalupe Suasnábar (Instituto de Estudios Escenográficos - www.indees.com.ar - Facultad de Arte, UNICEN).

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE TAPA: Yanina Jensen - Matías Petrini (Chila Producciones - www.chilaproducciones.com.ar).

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista.

Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar

Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

Facebook Fan Page: Revista Espacios en Blanco

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)**

Rector

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector

Dr. Marcelo Aba

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana

Prof. Alicia Spinello

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)

Directora

Dra. Andrea Díaz

Vice-directora

Dra. Liliana Martignoni

ESPACIOS EN BLANCO

Directora

Dra. Renata Giovine

Co-directora

Dra. Rosana Corrado

Secretaria de redacción

Dra. Jorgelina Méndez

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)
Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)
Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)
Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)
Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)
Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)
Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)
José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)
Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - Argentina)
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

NEES/CICPBA

COMITE EDITORIAL

Ana María Montenegro
Andrea Díaz
Daniela Eizaguirre
Graciela Fernández
Liliana Martignoni
Lucía García
María del Carmen Rímoli

EQUIPO EDITORIAL

Juan Suasnábar
María Laura Bianchini
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic
Nerina Menchón

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Índice

Artículos – nº30 – Vol. 1 – en./jun.

<i>Confiability and validity of an instrument that measures the management of knowledge</i> Arturo Sánchez-Sánchez, Oscar Valés-Ambrosio, Cruz García-Lirios y Michiko Amemiya-Ramirez	9
<i>Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia</i> Georgina Susana Russo Sierra y María Carmen González-Torres.....	23
<i>Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina</i> Ana Borgobello, Mariana Sartori y Liliana Sanjurjo	41
<i>Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad</i> Guido García Bastan, Marina Tomasini y Paola Gallo	59
<i>Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper</i> Ana Carolina Maldonado Fuentes.....	81
<i>De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana</i> Julieta Armella y Eduardo Langer	99
<i>Los docentes de nivel inicial y la lectura de literatura no especializada: un estudio exploratorio sobre prácticas lectoras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i> Jennifer Guevara y Carolina Semmoloni	117
<i>Comparación de los niveles de burnout (quemarse por el trabajo), actividad física, somatización y variables sociales, en docentes de diferentes modalidades de educación secundaria en Costa Rica</i> Juan José Ramírez Ulloa, Andrea Mora Campos y Milena Hernández Chacón	129
<i>La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26.565/11). Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa</i> Camila Pérez	147
<i>Efectos del Sorteo en una escuela secundaria pre-universitaria</i> Mariano Anderete Schwal	159
<i>La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación</i> José Antonio Castorina, Carolina Scavino, Patricia Sadovsky, Ana Pereyra, Elisabeth Muñoz de Corrales y Rafael del Campo	179

Jóvenes Investigadores

La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén

Natalia Fernández 201

Artículos – nº30 – Vol. 2 – jul./dic.

Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente

Alvaro Alcidez Agreda Reyes y Manuel Angel Perez Azahuanche 219

¿Qué dicen los niños acerca de la Ciencia? Significaciones construidas sobre diferentes actividades de Comunicación Pública de la Ciencia

Erica Fagotti Kucharski, Jaqueline Moreno, M. Fernanda Melgar, Alfio Finola 233

Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)

Alejandro Vassiliades 247

Conceptos e intersubjetividad en las clases de ciencias. Una aproximación vigotskiana

Cecilia Acevedo y Andrés Gomel 263

Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina)

María Eva Routier, Mauricio Manchado y María Cristina Alberdi 279

Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad

Luciano De Marco 293

Dossier Nº 30 – Políticas Educativas y Territorios

Presentación

Silvia Grinberg y Renata Giovine 307

Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India

Nandini Manjrekar..... 313

Territorialidades y desigualdades de orientación: los espacios entre estos dos conceptos y sus interrelaciones. (Reflexiones a partir del caso de Francia)

Piere Champollion..... 335

Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España)

Jordi Collet-Sabé 351

Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudio de caso en dos provincias Argentinas

María Cecilia Bocchio y Carla Andrea Villagran 365

Homenaje a Hugo Ruso - por Margarita Sgró 381

NEES: Fichas técnicas 383

Publicaciones anteriores 383

Normas para la presentación de trabajos..... 386

Listado de evaluadores 386

Summary

Artículos – nº30 – Vol. 1 – en./jun.

Reliability and validity of an instrument that measures knowledge management

Arturo Sanchez-Sanchez, Oscar Vales-Ambrosio, Cruz García-Lirios y

Michiko Amemiya-Ramirez 9

Challenges of the educational system against child sexual abuse

Georgina Susana Russo Sierra y María Carmen González-Torres..... 23

Teachers' experiences and expectations about virtual teaching and learning environments. A study located in Rosario, Argentina

Ana Borgobello, Mariana Sartori y Liliana Sanjurjo 41

Youth and School in Argentina: A critical review of the studies on inequality, violence and conflict

Guido García Bastan, Marina Tomasini y Paola Gallo 59

My Opinion Counts: What Initial Teaching Training Students Think About The Use Of One Minute Papers

Ana Carolina Maldonado Fuentes..... 81

From illusion to disenchantment: senses and criticism about digital inclusion. A study with teachers from secondary schools located in contexts of urban poverty

Julieta Armella y Eduardo Langer 99

Early childhood teacher educators and the reading of non-specialized literature: a study on reading experiences in the City of Buenos Aires (Argentina)

Jennifer Guevara y Carolina Semmoloni 117

Early childhood teacher educators and the reading of non-specialized literature: a study on reading experiences in the City of Buenos Aires (Argentina)

Juan José Ramírez Ulloa, Andrea Mora Campos y Milena Hernández Chacón 129

The Argentine Law of Educational Stimulus (26.565/11) and the correctional education. An analysis from the perspective of educational planning

Camila Pérez 147

Effects of the draw in a pre-university secondary school

Mariano Anderete Schwal 159

The teacher-researcher interaction in the self-confrontation interviews

José Antonio Castorina, Carolina Scavino, Patricia Sadovsky, Ana Pereyra, Elisabeth Muñoz de Corrales y Rafael del Campo 179

Jóvenes Investigadores

The implementation of internships in technical schools: a case study in the province of Neuquén

Natalia Fernández 201

Artículos – nº30 – Vol. 2 – jul./dic.

Relationship between pedagogical accompaniment and reflective teaching practice

Alvaro Alcidez Agreda Reyes y Manuel Angel Perez Azahuanche 219

What do children say about Science? Meanings built on different activities of

Public Communication of Science

Erica Fagotti Kucharski, Jaqueline Moreno, M. Fernanda Melgar, Alfio Finola 233

Impugnations of teaching and displacements of pedagogy: standardized teaching policies and discourses in Argentina during Mauricio Macri´s presidency (2015-2019)

Alejandro Vassiliades 247

Concepts and intersubjectivity in science classes. A vigotskian approach

Cecilia Acevedo y Andrés Gomel 263

Educate and punish. Demands, accessibility and socio-educational trajectories in a maximum security prison in the province of Santa Fe (Argentina)

María Eva Routier, Mauricio Manchado y María Cristina Alberdi 279

Teacher training and contemporary cultural changes. New pedagogical knowledge for other conditions of sociability

Luciano De Marco 293

Dossier Nº 30 – Políticas Educativas y Territorios

Presentation

Silvia Grinberg y Renata Giovine 307

Between Neighbourhood and School: Identity, Marginality and Education in an Indian city

Nandini Manjrekar..... 313

Territorialities and inequalities of orientation: what the terrain does to these two concepts and their interrelations. (Reflections from the case of France)

Piere Champollion..... 335

What is territory for the school: scenery, resource or agent? Models and effects of different school – territory policies in Catalonia (Spain)

Jordi Collet-Sabé 351

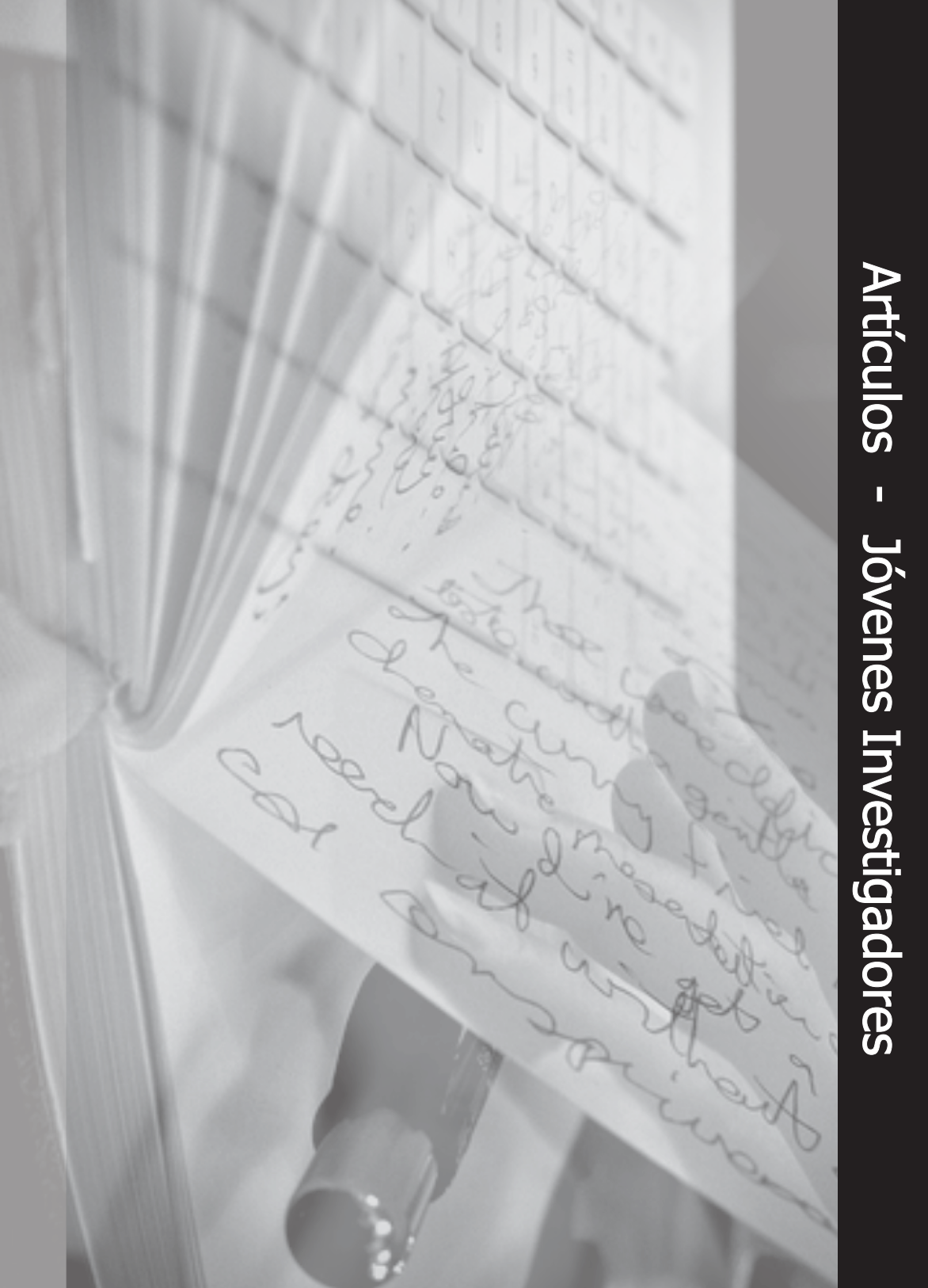
Regulation of urban space, schooling space and solidarity dynamics in everyday school life. Case studies in two Argentine provinces

María Cecilia Bocchio y Carla Andrea Villagran 365

In memory of Hugo Ruso - by Margarita Sgró 381

NEES 383

Artículos - Jóvenes Investigadores



Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la gestión del conocimiento

Reliability and validity of an instrument that measures knowledge management

Arturo Sánchez-Sánchez

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
Email: artuross1@hotmail.com

Oscar Valés-Ambrosio

Universidad Nacional Autónoma de México, México
Email: oscarva@economia.unam.mx

Cruz García-Lirios

Universidad Autónoma del Estado de México, México
Email: cgarcial213@profesor.uaemex.mx

Michiko Amemiya-Ramirez

Universidad Nacional Autónoma de México, México
Email: amemiya@unam.mx

Resumen

A menudo, la gestión del conocimiento se establece con la necesidad de resguardar y sistematizar las habilidades, conocimientos y experiencias de líderes y talentos exitosos ante imponderables o contingencias del entorno, pero en un sistema de prácticas profesionales derivado de alianzas estratégicas entre Institutos de Educación Superior y multinacionales, la gestión del conocimiento es más bien una asignatura colateral al propósito esencial de insertar a los estudiantes al mercado laboral. En ese tener se realizaron dos estudios, uno cualitativo con cinco informantes y otro no experimental con 457 estudiantes de una universidad pública del centro de México, inscritos en el sistema de prácticas y servicio profesional. Los discursos en torno a la gestión del conocimiento sugieren símbolos, significados y sentidos incompletos del proceso formativo académico y profesional. A partir de un modelo estructural se observaron trayectorias reflejantes de tres factores que, sin embargo, sólo explicaron el 54% de la varianza total. Se recomienda la inclusión de otras variables y el contraste del modelo a fin de poder seguir líneas de investigación relativas al isomorfismo organizacional.

Palabras clave: Red, nodo, clima, grupo, emprendimiento.

Abstract

Often, knowledge management is established with the need to safeguard and systematize the skills, knowledge and experiences of successful leaders and talents in the face of imponderables or environmental contingencies, but in a system of professional practices derived from strategic alliances between HEIs and multinationals, knowledge management is rather a collateral signature to the essential purpose of inserting students into the labor market. In this study, two studies were carried out, one qualitative with five informants and the other non-experimental with 457 students from a public university in central Mexico, enrolled in the system of practices and professional service. The discourses around the management of knowledge suggest symbols, meanings and incomplete senses of the academic and professional training process. From a structural model were observed reflective trajectories of three factors that, however, only explained 54% of the total variance. It is recommended the inclusion of other variables and the contrast of the model in order to be able to follow research lines related to organizational isomorphism.

Key words: Red, node, climate, group, entrepreneurship.

SANCHEZ-SANCHEZ, A. y otros (2019) "Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la gestión del conocimiento". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 9-22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-261>

RECIBIDO: 06/06/2018 – ACEPTADO: 10/09/2018

Introducción

El objetivo del presente artículo es establecer la confiabilidad y la validez de un modelo para el estudio de la gestión del conocimiento a través del liderazgo y la construcción de acuerdos en un Instituto de Educación Superior (IES) en alianza estratégica de formación e inserción laboral con una multinacional del centro de México.

El estudio se inscribe en la disciplina de psicología social, pero incluye fundamentos de las ciencias económico-administrativas como es el caso de activos intangibles y capital intelectual, así como cultura, clima y liderazgo organizacional.

De este modo, la gestión del conocimiento desde la psicología social de las organizaciones radica en un proceso de influencia social de grupos colaborativos en torno a la transferencia de un conocimiento implícito hacia un resguardo del conocimiento tácito a fin de poder aprovechar la experiencia y habilidades de talentos y líderes ante las contingencias del entorno, o bien, los riesgos y las amenazas del contexto (Cuesta, 2012).

Empero, en el marco de alianzas estratégicas entre IES y multinacionales, la gestión del conocimiento se gesta desde liderazgos que transforman comunicando y motivando a activos intangibles y capitales intelectuales potenciales en cuanto a la creación de valor para una organización (Gargallo, 2010).

Es así como desde las ciencias económico-administrativas, la gestión del conocimiento antecede a la producción y la transferencia del conocimiento (Holden y Karsh, 2010). Es decir, se trata de un proceso basado en una cultura y clima laboral de relaciones empáticas y de confianza que afectarán el nivel de compromiso, emprendimiento, innovación y satisfacción en una organización dedicada a la creación de valores intangibles como es el caso del conocimiento (Anwar y Norulkamar, 2012).

Sin embargo, tal proceso no es del todo observable y más bien está implícito por lo que las organizaciones deben traducir el conocimiento oculto en un conocimiento asequible para líderes y talentos futuros (López y López, 2011). Por consiguiente, la gestión del conocimiento enfoca su interés en las relaciones colaborativas entre líderes y talentos, así como los repositorios de información codificada (Tayo y Adeyemi, 2012).

Liderazgos gestores del conocimiento

La gestión del conocimiento es establecida por el estilo de liderazgo (Manning, 2010). De esta manera, cuatro dimensiones relativas al aprendizaje, el liderazgo, la cultura y el conocimiento generan cuatro factores: tácito a tácito, explícito a tácito, explícito a explícito y de tácito a explícito (Arnau y Montané, 2010).

La creación del conocimiento, en su fase de gestión, supone la emergencia de liderazgos que al diseminar sus estilos de comunicación y motivación amplifican la red de conocimiento, pero limitan la competencia (Castel y Freundlich, 2010).

En un segundo escenario de la creación del conocimiento, la gestión se establece a partir de la competencia entre los liderazgos tradicionales y los liderazgos emergentes

(Sobrados y Fernández, 2010). Es decir, los estilos adhocráticos-burocráticos coexisten con estilos de flexibilidad posburocrática (Castro y Martins, 2010).

En un tercer momento, la gestión del conocimiento se establece a partir de la reducción de un liderazgo tradicional o emergente en relación con la consolidación del liderazgo triunfador y otro liderazgo emergente (Vargas, 2011). Se trata de un ciclo de cooperación, alianzas estratégicas y comunicación bilateral que garanticen una motivación permanente de las expectativas de los talentos (Chinchilla y Cruz, 2010).

Por último, en la última fase, la gestión del conocimiento se establece por triadas que comandan la toma de decisiones en función de acuerdos y corresponsabilidades (Medina, 2010). Se trata de una nueva cultura organizacional: flexible e innovadora por su grado de empatía y compromiso, centrada en una estructura horizontal, comunicación bilateral y motivación bidireccional (Fuentes y Sánchez, 2010).

En el contexto de las políticas educativas de evaluación, certificación y acreditación, la influencia del poder central del Estado se da a través de sus instituciones sobre las organizaciones, sus fases de creación del conocimiento y alianzas estratégicas (Galindo y Echavarría, 2011).

Estudios de la gestión del conocimiento

Los estudios de la gestión del conocimiento centran su atención en la emergencia de liderazgos transformacionales y sus atributos comunicativos y motivacionales bilaterales (Omar, 2010).

Se trata de un proceso (véase Tabla 1) en el que el líder genera una sinergia encaminada a la creación de valores agregados, activos intangibles, capitales intelectuales y ventajas competitivas para organizaciones que se precian de ser flexibles en su cultura y estructura, toma de decisiones e implementación de estrategias (Vargas y Arenas, 2012).

Tabla 1. Estudios de la gestión del conocimiento

Año	Autor	Hallazgo
2010	Gil	La gestión del conocimiento determina la cultura laboral reflejando una estrategia de resistencia o apertura a la tecnología su control o innovación.
2010	Omar	Las redes de formación profesional son gestión, innovación y emprendimiento que diseminan habilidades, valores y saberes en función de los flujos de información, siendo el balance general de las diferencias entre las entradas y salidas de información la que determina el desarrollo de la red.

2010	Borjas	Los procesos de gestión, innovación y emprendimiento suponen un liderazgo y cultura organizacional transformacional.
2011	Adenike	La gestión del conocimiento es incipiente cuando emergen agentes que por su innovación y emprendimiento de conocimiento incentivan la capacitación y supervisión de colaboración.
2011	Orantes	La gestión con la innovación contrasta con el emprendimiento y la agencia del conocimiento. Una red formativa emergente depende de la gestión más que de las iniciativas.
2013	Carreón	El desarrollo local a partir de la gestión del conocimiento es explicado desde los discursos que los agentes gestores, innovadores y emprendedores de conocimiento generan considerando alianzas estratégicas entre empresas transnacionales y universidades.
2013	García	El modelo de red gestora y formativa del conocimiento antecede a la innovación porque se trata de nuevas formas de organización, discursos, productos o beneficios.
2013	Long	La gestión del conocimiento es una consecuencia de un clima laboral flexible en el que la creatividad de los agentes constituye una gestión paralela a la establecida.
2014	Carreón	En un modelo de gestión del conocimiento la red formativa desarrolla las oportunidades, capacidades, responsabilidades y satisfacciones de vida porque derivan de climas organizacionales de confianza, compromiso y cooperación.
2014	García	En la gestión del conocimiento la red formativa desarrolla los agentes que interactúan unos con otros enalteciendo la innovación y formación profesional gestora y emprendedora.
2015c	García et al.,	Contrastaron un modelo en el que la gestión del conocimiento fue determinada por la intención de gestión, así como esta última fue influida por las disposiciones favorables a la colaboración y las creencias de ascenso colaborativo en una organización creadora del conocimiento del centro de México.

2016	Carreón, Hernández, Quintero, García y Mejía	Contrastaron un modelo en el que encontraron cuatro dimensiones relativas a la complejidad organizacional como determinantes de la gestión del conocimiento siempre que le precedan factores de emergencia institucional, dinamismo colaborativo, fractalidad discursiva y singularidad prospectiva.
2017	García, Quintero y Bautista	Contrastaron un modelo en el que establecieron las redes de conocimiento en torno a la caficultura de una IES del centro de México, la cual fue determinada por las expectativas de la organización. Indicado por la codificación de saberes, habilidades y experiencias, las expectativas de colaboración definieron la formación de redes de conocimiento en el sistema de formación académica y profesional.
2018	Villegas, García y Hernández	Especificaron un modelo en el que revisaron la literatura de la innovación del conocimiento de 2010 a 2018 encontrando una prevalencia de la gestión como determinante de la formación de grupos colaborativos y productores del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

Es así como la relación entre gestión del conocimiento con innovación y emprendimiento, satisfacción y felicidad, así como con empatía y compromiso suponen una orientación laboral hacia un escenario de apropiación de ideas comunes que devendrán en una cultura laboral flexible y una estructura colaborativa (Coronel, 2010).

En el caso de las IES, la gestión del conocimiento adquiere un símbolo institucional desde el que se edificarán significados y sentidos de comunicación y motivación acordes a las políticas de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de los procesos y los productos (Díaz, 2013).

Más específicamente, las universidades públicas en alianzas estratégicas con multinacionales generan un sistema de gestión del conocimiento para su producción y transferencia a través de sistemas de prácticas y servicio social que determinará la inserción laboral del estudiante (Orantes, 2011).

Se trata de una formación académica y profesional continua y permanente ya que se supone que el conocimiento se gestará desde liderazgos comunicativos y motivacionales, pero sobre todo desde el procesamiento de información de redes informacionales y grupos colaborativos (Adenike, 2011).

En tal escenario es que la gestión del conocimiento se observa desde el procesamiento de información, la retención de datos, el aprovechamiento y el desempeño de

competencias laborales que generen valores agregados e intangibles a las empresas (Cerrón, 2010).

Gestión del conocimiento en una IES del centro de México

En el marco del institucionalismo estatal y el desarrollo local, las universidades públicas han establecido alianzas estratégicas con multinacionales en función de la capacitación y el adiestramiento de futuros trabajadores que hoy día son estudiantes, pero cuyas competencias de procesamiento de información no han sido orientadas a la búsqueda, selección y procesamiento de información requeridas para generar utilidades y ganancias a empresas del sector industrial y comercial (Prada, 2013).

De esta manera, la universidad pública de estudio en comunión con sucursales de una multinacional automotriz implementó un sistema de gestión del conocimiento acorde a las necesidades locales, pero con miras al crecimiento del sector automotriz en la región y la inserción laboral de futuros profesionistas del área económico-administrativa (Yuangion, 2011).

El sistema de prácticas profesionales y servicio social se caracteriza por un uso intensivo de tecnologías, dispositivos y redes de información electrónica y digital en las que los practicantes desarrollarán sus habilidades y conocimientos del sector automotriz, la promoción de ventas y la comercialización de autopartes como indicadores productividad y competitividad de la localidad (Zampetakis y Moustakis, 2013).

Es así como la universidad pública contrato a expertos con experiencia docente e investigativa en materia de comercialización y venta de autotransportes y autopartes, pero también estableció un sistema de transferencia del conocimiento mediante el equipamiento de horas prácticas respecto a horas teóricas en las ciencias económicas y administrativas, así como un sistema de tutoría presencial y a distancia para complementar la formación académica y profesional de los estudiantes (Carreón, J., Hernández, J., García, García, Rosas y Aguilar, 2015).

Es decir que la alianza estratégica es auspiciada por la universidad pública a cambio de que las sucursales o puntos de venta automotriz contraten provisionalmente a los estudiantes y los capaciten en cuanto a la venta y promoción de autopartes, o bien, en cuanto a los procesos administrativos, reclutamiento y selección de personal, así como la capacitación y el adiestramiento (García et al., 2015a).

Las relaciones teóricas entre los indicadores de gestión del conocimiento se ajustan a los datos observados en la muestra de estudio en el contexto de una red de conocimiento entre una universidad pública y sucursales o puntos de venta de automotrices multinacionales (García et al., 2015b).

En virtud de que las redes de gestión del conocimiento se distinguen por estructura horizontal, comunicación bidireccional y toma de decisiones consensuadas, las relaciones teóricas entre los indicadores de la gestión del conocimiento se ajustarán al contexto de

estudio siempre que prevalezcan climas de innovación y climas de apoyos determinantes del clima de tareas (García, 2015).

No obstante que la gestión del conocimiento está indicada por una cultura laboral flexible, participativa y consensual, las relaciones entre líderes y talentos, al estar condicionadas por las contingencias del mercado, soslayan los valores y normas comunicativas, motivacionales e intencionales, por consiguiente, las premisas teóricas observadas en otros contextos serán distintas en el escenario de la red de conocimiento entre la universidad pública y los puntos de venta de multinacionales (García, C., Carreón, J., Sánchez, A., Sandoval y Morales, 2016).

Método

¿Existen diferencias significativas entre las relaciones teóricas de la gestión del conocimiento con respecto a las relaciones entre sus factores e indicadores a ser observados en un estudio?

Hipótesis nula: Existirán diferencias significativas entre las relaciones teóricas con respecto a las relaciones empíricas relativas a los factores e indicadores de la gestión del conocimiento.

Hipótesis alterna: No existirán diferencias significativas entre las relaciones teóricas y empíricas respecto a factores e indicadores de la gestión del conocimiento.

En el primer estudio se llevó a cabo un trabajo exploratorio de corte cualitativo con entrevistas en profundidad y análisis del discurso de cinco participantes en una red formativa profesional. Se realizó una selección no probabilística con la técnica “efecto bola de nieve” para entrevistar a tres docentes que han formado a estudiantes mediante prácticas profesionales. El criterio de inclusión y exclusión fue la experiencia en el sistema de prácticas.

Se realizaron entrevistas en profundidad, las categorías de entrevista y análisis fueron “emprendimiento”, “gestión”, “producción”, “innovación” y “transferencia”, considerando una revisión de conceptos y hallazgos. A partir de las categorías de entrevista y análisis se construyó un cuestionario de preguntas abiertas las cuales permitieron recabar los discursos, significados y sentidos de docentes insertos en la red de conocimiento.

Antes de iniciar la entrevista se les preguntó si podían ser grabadas sus declaraciones y en los casos en que se aceptó la condición, se procedió a informar sobre los usos con fines académicos de las entrevistas las cuales no tendrían ninguna consecuencia positiva o negativa en su formación académica o eventual contratación profesional. Al finalizar la entrevista, se les ofreció la posibilidad de consultar los resultados de la investigación vía correo electrónico. Transcurridos unos días les fueron entregados sus reconocimientos por su participación en el estudio.

Se utilizó el programa de Análisis Cualitativo de Datos (QDA-MINNER por su acrónimo en inglés, versión 4,9). Se utilizó la técnica de síntomas para el análisis del discurso, ésta consiste en ordenar extractos de las respuestas a las preguntas expuestas siguiendo una jerarquía de significaciones relativas a las categorías establecidas. Una vez sintetizadas y jerarquizadas en oraciones, las declaraciones son relacionadas considerando sus frecuencias de relación (entrada y salida de información). Para vaciar y sintetizar la información, se emplearon matrices. Una vez procesada la información, se elaboró la red para facilitar la presentación de los resultados.

En un segundo estudio, se realizó una investigación no experimental, transversal y exploratoria. Se encuestaron a 457 estudiantes de una universidad pública del Estado de México, considerado el semestre en el que realizan prácticas profesionales, o bien, llevan a cabo su servicio social. El 64% fueron mujeres y el 35% hombres. El 58% dijeron tener entre 18 y 22 años, el 24% entre 23 y 29 años, así como el restante 18% declaró tener más de 29 años. El 34% dijo que los ingresos de su familia ascendieron a menos de 3500 pesos al mes ($M = 3241$, $DE = 12,35$), el 51% declaró un ingreso familiar de entre 3500 y 7000 pesos al mes ($M = 5672$, $DE = 124,35$), el restante 15% advirtió que su familia ganó más de 7000 pesos al mes ($M = 8712$, $DE = 235,25$). El 67% declararon ser solteros, el 13% viven en unión libre y el 20% en matrimonio.

Se construyó la Escala de Gestión del Conocimiento EGC-21 el cual incluye 21 reactivos alusivos al liderazgo comunicativo, el liderazgo motivacional y la construcción de acuerdos entre líderes y talentos. Cada reactivo incluye las opciones de respuesta: 0 = nada probable, 1 = muy poco probable, 2 = poco probable, 3 = ni improbable ni probable, 4 = probable, 5 = muy probable (véase Tabla 2).

Tabla 2. Operacionalización de variables

Dimensión	Definición	Indicadores	Medición	Interpretación
Liderazgo comunicativo	Refiere al diálogo multilateral entre líderes y seguidores.	Escucharía las propuestas incluyentes.	0 = "nada probable" hasta 5 = "bastante probable".	Un alto puntaje sugiere una gestión del conocimiento orientada hacia la gobernanza.
Liderazgo motivacional	Refiere al impulso bidireccional en el que prevalece la retroalimentación y la sinergia.	Promovería la colaboración en el trabajo.	0 = "nada probable" hasta 5 = "bastante probable".	Un alto puntaje sugiere una gestión del conocimiento orientada hacia la gobernanza.
Construcción de acuerdos	Refiere a la negociación concertada y	Negociaría la responsabilidad	0 = "nada probable" hasta 5 =	Un alto puntaje sugiere una gestión del

responsable líderes y seguidores.	entre social de la organización.	la "bastante probable".	conocimiento orientada hacia la gobernanza.
--------------------------------------	--	-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

Se utilizó la técnica Delphi para la adecuación cultural del instrumento a la muestra, preguntando a un grupo de expertos acerca del significado local de palabras incluidas en los reactivos e integrando la información en los ítems modificados. Se encuestó a la muestra en el vestíbulo de la biblioteca de su universidad previa garantía por escrito de que los resultados del presente trabajo no afectarían su estatus académico o laboral, así como la confidencialidad de sus respuestas. La información fue procesada en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (IBM-SPSS-AMOS por su acrónimo en inglés versión 25,0). Se estimó la consistencia interna del instrumento con el parámetro alfa de Cronbach. Se realizó un análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación promax a fin de establecer la validez del constructo de gestión del conocimiento. Se contrastó el modelo con los parámetros de bondad de ajuste (GFI por su acrónimo en inglés) y residuales (RMSEA por su acrónimo en inglés).

Resultados

Los discursos en torno a las categorías de emprendimiento, gestión, producción, innovación y transferencia del conocimiento entre la universidad pública y las sucursales de la multinacional automotriz. Es posible observar que prevalece un significado de aproximación a una totalidad en cuanto a eficiencia, eficacia y efectividad ya que, si bien los entrevistados destacan los avances del sistema de prácticas, también señalan las adecuaciones que deberán realizarse para completar la formación académica con la formación profesional.

Además, es posible advertir una desarticulación entre cada uno de los procesos. A decir de los entrevistados, el esfuerzo es puntual en cuanto a las prácticas profesionales, las cuales suponen una primera instancia, empero un segundo nivel de aprendizaje estaría reflejado en la coordinación entre las áreas, departamentos y oficinas con una orientación hacia objetivos, tareas y metas comunes.

Es así como la gestión del conocimiento, entendida como un sistema de resguardo de las habilidades, conocimientos y experiencias del capital intelectual, está en ciernes ya que, los discursos parecen reflejar una coordinación insuficiente o cuando menos una articulación pendiente entre las distintas instancias de la red formativa académica y profesional.

En tal sentido es que la inserción laboral podría entenderse como resultado de un proceso incompleto en cuanto a la formación integral de habilidades y conocimientos, así como de la transferencia de experiencias de los profesores hacia los alumnos.

La Tabla 3 muestra las propiedades estadísticas del instrumento que mide el liderazgo comunicacional y motivacional, así como la construcción de acuerdos entre los actores implicados en la gestión del conocimiento entre la IES y la multinacional automotriz del centro de México.

Tabla 3. Descriptivos del instrumento

<i>r</i>	<i>M</i>	<i>D</i>	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>A</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
r1	3,21	1,24	1,03	1,93	0,801	0,302		
r2	3,94	1,25	1,25	1,59	0,832	0,305		
r3	3,20	1,36	1,38	1,40	0,843	0,354		
r4	3,25	1,47	1,28	1,26	0,861	0,385		
r5	3,46	1,67	1,04	1,43	0,804	0,381		
r6	3,27	1,93	1,27	1,57	0,832	0,304		
r7	3,25	1,02	1,08	1,48	0,845	0,325		
r8	3,81	1,04	1,25	1,03	0,803		0,306	
r9	3,05	1,57	1,14	1,21	0,843		0,325	
r10	3,45	1,37	1,49	1,30	0,804		0,395	
r11	3,02	1,65	1,40	1,46	0,832		0,315	
r12	3,54	1,94	1,39	1,57	0,851		0,321	
r13	3,67	1,03	1,38	1,49	0,832		0,325	
r14	3,91	1,25	1,02	1,30	0,806		0,356	
r15	3,26	1,04	1,32	1,30	0,861			0,301
r16	3,57	1,25	1,16	1,43	0,832			0,356
r17	3,68	1,47	1,48	1,59	0,806			0,384
r18	3,94	1,49	1,01	1,20	0,854			0,325
r19	3,05	1,21	1,21	1,32	0,836			0,384
r20	3,15	1,34	1,35	1,21	0,870			0,305
r21	3,05	1,45	1,27	1,34	0,872			0,316

M = Media, D = desviación estándar, S = Sesgo, C = Curtosis, A = Alfa quitando el valor del ítem. Método de extracción: ejes principales, rotación promax. Adecuación y esfericidad [$\chi^2 = 231,35$; (234gl) $p = 0,000$]. F1 = Liderazgo Comunicacional (23% de la varianza total explicada y alfa de 0,890), F2 = Liderazgo Motivacional (17% de la varianza total explicada y alfa de 0,880), F3 = Construcción de Acuerdos (14% de la varianza total explicada y alfa de 0,870). Todos los ítems incluyen las opciones de respuesta: 0 = nada probable, 1 = muy poco probable, 2 = poco probable, 3 = ni improbable ni probable, 4 = poco improbable, 5 = muy poco improbable.

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Es posible observar que la consistencia interna de la escala general (alfa de 0,888) y de las subescalas (alfas de 0,890; 0,880 y 0,870) los cuales explicaron hasta el 54% de la varianza total explicada, indicado la inclusión de otros factores que la literatura identifica como empatía, compromiso, emprendimiento, innovación y satisfacción.

Los parámetros de ajuste y residuales [$\chi^2 = 324,35$ (243gl) $p = 0,007$; GFI = 0,977; CFI = 0,990; RMSEA = 0,008] sugieren la aceptación de la hipótesis nula relativa a la explicación teórica de la literatura consultada con respecto a los datos observados.

Discusión

El aporte del presente trabajo al estado del conocimiento radica en la especificación y contrastación de un modelo de gestión de conocimiento, el cual debió establecerse su confiabilidad y validez con la finalidad de demostrar la hipótesis nula relativa al ajuste de las relaciones teóricas con respecto a las observaciones ponderadas.

Respecto al primer estudio de orden cualitativo en el que se encontraron símbolos, significados y sentidos en torno al proceso de gestión del conocimiento fue posible apreciar una desarticulación entre los procesos, así como entre las capacidades o competencias que debieron corresponder al proceso formativo académico y profesional.

En el segundo estudio, el tipo de selección muestral no probabilística e intencional, así como el análisis factorial exploratorio limitan los resultados obtenidos a la muestra de estudio, pero animan el contraste del modelo a otros contextos y muestras diferentes a la de estudio.

En relación con el estado de la cuestión en la que un modelo especificado está en función de la identidad como determinante de la gestión del conocimiento, en tanto que la afinidad influye con el líder, el presente trabajo advierte que es el liderazgo de corte motivacional el factor reflejante de tal proceso.

Empero, el estado del arte considera que la gestión del conocimiento es una continuidad del *habitus* o disposiciones organizacionales en contra o a favor de una alternativa innovadora. Es decir que la identidad sólo sería el resultado de la transferencia de éstos *habitus* o disposiciones entre líderes y talentos, pero el presente estudio destaca que la motivación, independientemente de su herencia o aprendizaje, es la ruta que explicaría el proceso racional, deliberado, planificado y sistemático de producción y transferencia del conocimiento en una red entre la universidad pública y la sucursal multinacional.

Conclusión

El objetivo del presente trabajo fue especificar un modelo para el estudio de la gestión del conocimiento, entendido como la edificación de un sistema de resguardo y transferencia de profesores a estudiantes en la práctica laboral de puntos de venta automotriz, pero el primer estudio cualitativo revela que los símbolos, significados y sentidos de la gestión del conocimiento están representados como incompletos respecto a un ideal de formación académica y profesional más práctica que teórica con repercusión en la inserción laboral de estudiantes.

En cuanto al segundo estudio no experimental con una selección no probabilística y análisis factorial exploratorio, fue posible advertir que el modelo especificado sólo explicó poco más del 50% de la varianza, sugiriendo la inclusión de otras variables en el modelo. En ese sentido es menester el contraste del modelo en escenarios de alianzas estratégicas

entre IES y multinacionales con la finalidad de perfeccionar el modelo y observar el proceso de formación académica y profesional que se gesta en el sistema de prácticas y servicio social.

Referencias Bibliográficas

- Adenike, A. (2011). Organization climate as a predictor of employee job satisfaction. *Business Intelligence Journal*, 4, 151-166.
- Anwar, F. y Norulkamar, U. (2012). Mediating role of organizational commitment among leadership and employee outcomes, and empirical evidence from telecom sector. *Processing International Seminar on Industrial Engineering and Management 2*, 116-161.
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 1283-1302.
- Borjas, L. (2010). El espíritu empresarial desde las representaciones sociales: caso Venezuela. *Ciencias Sociales*, 5, 149-165.
- Carreón, J., Hernández, J., García, C., García, E., Rosas, F. J. y Aguilar, J. A. (2015). Especificación de un modelo de emprendimiento digital para el desarrollo humano mediante el uso intensivo de tecnologías de información y comunicación. *Perspectivas Rurales*, 13 (25), 123-155.
- Carreón, J., Hernández, J., Quintero, M. L., García, C. y Mejía, S. (2016). Redes de conocimiento en torno a la complejidad organizacional: Aprendizaje de la autorregulación, disipación, adaptabilidad y dinamismo ante los cambios. *Prospectivas*, 2 (2), 57-70.
- Castel, G. y Freundlich, F. (2010). Percepciones de los socios y no socios cooperativistas sobre la satisfacción laboral. *Revesco*, 103, 33-58
- Castro, M. y Martins, M. (2010). The relationships between organizational climate and employee satisfaction in information and technology organization. *Tydskriff vir Bredyfsielkunde*, 36, 1-9.
- Cerrón, L. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de formación profesional: la mercantilización del sistema. *Reifop*, 13, 54-63.
- Chinchilla, N. y Cruz, H. (2010). Diversidad y paradigmas de empresa: un nuevo enfoque. *Revista Empresa y Humanismo*, 14, 47-79.
- Coronel, A. (2010). Capacitación del capital humano para una inversión de desarrollo. *Eureka*, 7, 71-76.
- Cuesta, A. (2012). Modelo integrado de gestión humana y del conocimiento: una tecnología de aplicación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 57, 86-98.
- Díaz, S. (2013). Lo humano en la Teoría de las Organizaciones. *Visión gerencial*, 12, 45-57.
- Fuentes, F. y Sánchez, S. (2010). Análisis del perfil emprendedor: una perspectiva de género. *Estudios de Economía Aplicada*, 28, 1-28.
- Galindo, R. y Echavarría, M. (2011). Diagnóstico de la cultura emprendedora en la escuela de ingeniería de Antioquia. *Revista de la Escuela de Ingeniería de Antioquia*, 15, 85-94.
- García, C. (2013). Actitud hacia la utilidad y riesgo en las redes sociales. *Folios*, 29, 81-93.
- García, C. (2014). Contraste de un modelo de compromiso laboral en centros de salud pública. *Acta Universitaria*, 24 (1), 48-59.
- García, C. (2015). La red de conocimiento en una universidad con sistema de prácticas profesionales y servicio social tecnológico administrativo. *Tlatemoani*, 18, 32-55.
- García, C., Carreón, J., Hernández, J., Mendoza, D., Rubio, S. y Quintana, L. D. (2015a). Emprendimiento digital: Estudio de caso en universitarios de comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Visión Gerencial*, 14 (2), 287-300.

- García, C., Mejía, S., Hernández, J., López, S. y Salinas, R. (2015b). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la cultura organizacional relativa al institucionalismo académico. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15 (1), 42-52.
- García, C., Valdés, O., Sánchez, R., Elizarraráz, G., Méndez, A. y Hernández, J. (2015c). Diferencias entre emprendedores internautas con respecto a empatía, percepciones de riesgo y uso de aplicaciones tecnológicas. *Prospectiva*, 2 (1), 68-75
- García, C., Carreón, J., Sánchez, A., Sandoval, F. R. y Morales, M. L. (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide el liderazgo y la gestión educativa. *Ehquidad*, 5, 109-130.
- García, C., Quintero, M. L. y Bautista, M. (2017). Redes de conocimiento en torno a la caficultura en una IES del centro de México. *Interconectando Saberes*, 2 (4), 15-32.
- Gargallo, A. (2010). Percepciones de los socios y no socios cooperativistas sobre la satisfacción laboral. *Revesco*, 103, 33-58.
- Gil, C. (2010). Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global. *Cuadernos*, 33, 49-59.
- Holden, R. y Karsh, B. (2010). Technology Acceptance Model: its past and its future in health care. *Journal of Biomedical Informatics*. 43, 169-172.
- Long, H. (2013). The relationships among learning orientation, market orientation, entrepreneurial orientation, and firm performance. *Management Review*, 20, 37-46.
- López, L. y López, J. (2011). Los modelos de adopción de tecnologías de información desde el paradigma actitudinal. *Cadernos Ebape*. 9, 176-196.
- Manning, A. (2010). Development of the psychological climate scale for small business. *Journal of New Business Ideas & Trends*. 8, 50-63.
- Medina, C. (2010). Los estudios organizacionales: entre la unidad y la fragmentación. *Cinta de Moebio*, 38, 91-109.
- Omar, A. (2010). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit*. 17, 129-137.
- Orantes, S. (2011). Viabilidad del Modelo de la Aceptación de la Tecnología en las empresas mexicanas. Una aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria*. 12, 1-15.
- Prada, R. (2013). La adaptación al cambio y el servicio: claves del liderazgo en el mejoramiento de la productividad en las organizaciones. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1, 45-50.
- Sobrados, L. y Fernández, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XXI*, 13, 15-38.
- Tayo, E. y Adeyemi, A. (2012). Job involvement & organizational commitment as determinants of job performance among educational resource centre personal. *European Journal of Globalization and Development Research*. 5, 301-313.
- Vargas, J. (2011). Organización del trabajo y satisfacción laboral: un estudio de caso en la industria del calzado. *Revista Electrónica Nova Scientia*. 4, 172-204.
- Vargas, M. y Arenas, M. (2012). Competencias emprendedoras en estudiantes de psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo*, 1, 25-30.
- Villegas, E., García, C. y Hernández, J. (2018). Establecimiento de una política de ciencia y tecnología para la incubación de microempresas innovadoras del conocimiento. *Inclusiones*, 5, 19-26.
- Yuangion, Y. (2011). The impact of strong ties on entrepreneurial intention. An empirical study based on the mediating role of self-efficacy. *Journal Entrepreneurship*, 3, 147-158
- Zampetakis, L. y Moustakis, V. (2013). Entrepreneurial behavior in the Grekk public sector. *Emerald*, 13, 1-7.

Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia

Challenges of the educational system against child sexual abuse

Georgina Susana Russo Sierra
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
E-mail: georginarusso@yahoo.com

María Carmen González-Torres
Universidad de Navarra, España
E-mail: mgonzalez@unav.es

Resumen

El presente trabajo considera el Abuso Sexual en la Infancia (ASI) como una compleja problemática frente a la cual la institución educativa constituye un espacio primordial para llevar a cabo estrategias de prevención y detección.

Partiendo de una revisión sobre la conceptualización del ASI y los obstáculos que manifiestan los docentes para su abordaje, nos introducimos en la detección del abuso a través del relato de las víctimas, de los indicadores psíquicos y físicos. Asimismo, se señalan posibilidades de intervención en el marco educativo y de prevención vinculadas a la formación docente y programas de educación afectivo-sexual.

De cara a un abordaje corresponsable para la prevención, detección e intervención del ASI, es imperativa la necesidad de construir canales de comunicación y un trabajo articulado entre el sistema educativo y otros organismos que se ocupen de la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA).

Palabras Clave: Abuso Sexual en la Infancia (ASI), institución educativa, prevención, detección, docentes.

Abstract

The present work considers *Child Sexual Abuse (CSA)* as a complex problem in which the *educational institution* constitutes a primordial space to carry out *strategies of prevention and detection*.

A review is made on the conceptualization of the CSA and the obstacles that the *teachers* show for its approach. Then we introduce ourselves in the *detection* of abuse through the story of the victims, and the psychic and physical indicators. Likewise, possibilities of *intervention* in the educational field and *prevention* linked to *teacher training* and *affective-sexual education programs* are indicated.

Aiming to an optimal and co-responsible approach to the prevention, detection and intervention of child sexual abuse, it is imperative the need to build *channels of communication* and *articulated work* between the education system and other organizations that deal with the defense of the rights of children and adolescents.

Key words: Child Sexual Abuse (CSA), educational institution, prevention, detection, teachers.

RUSSO SIERRA, G. S. y GONZALEZ TORRES, M. C. (2019) "Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 23-40. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-262>

RECIBIDO: 02/08/2018 – ACEPTADO: 24/09/2018

Abuso Sexual en la Infancia (ASI): conceptualización

El abuso sexual infantil (ASI) constituye una alarmante problemática que, a pesar de haber adquirido mayor visibilización y sensibilización en las últimas décadas, continúa presentándose con frecuencia tanto en la clínica como a través de noticias sobre víctimas de ésta y otras violencias, en las que los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA) son vulnerados.

La escuela no es ajena a esta realidad social, lo que ocurre en ella le atraviesa directamente, resultando inevitable que los docentes atiendan y enfrenten problemáticas que no son estrictamente de orden académico. Esto da lugar a otra conflictiva que se vincula con cómo los educadores deben atender actualmente a innumerables desafíos y problemáticas, en tanto que los problemas sociales que atraviesan el ámbito educativo los llevan a enfrentarse con estudiantes que presentan distintas necesidades antes los cuales deben representar roles que no corresponden netamente a la docencia. Se proyectan sobre ellos tan altos niveles de expectativas y de exigencias que se encuentran batallando con severos problemas en la vida de los niños debiéndose desempeñar en la frontera del psicólogo o del trabajador social (González-Torres, 2003).

La complejidad que plantea ser receptor del relato de la víctima o sospechar que un niño, niña o adolescente (NNoA) puede estar siendo abusado, atañe a los profesionales de las escuelas quienes pueden llegar a observar en el escenario educativo indicios de ASI como convertirse en un referente al que el menor acuda en busca de ayuda. Por esto es fundamental otorgarles las herramientas e información necesaria para que se capaciten y se sientan competentes para lidiar con estas situaciones posibles de vivenciar.

A pesar de que actualmente, sobre todo a través de los medios de comunicación, nos encontramos a diario frente a casos de ASI denunciados, esta problemática no es específica de nuestros tiempos, sino que se ha manifestado a lo largo de la historia propiciada por el escaso lugar que la infancia tenía en la sociedad y la ausencia de derechos que la protegieran. No es hasta fines del siglo XX cuando se produce una visibilización y transformación significativa en su abordaje vinculada al impacto que generó en 1961 el llamado *The battered child síndrome* (Kempe et al., 1985), y a la confluencia de los avances generados desde el ámbito clínico en este campo con el reconocimiento de los derechos del Niño en 1989. Así comenzaron a proliferar estudios sobre el maltrato y abuso infanto-juvenil y a crearse diferentes instituciones que llevan a cabo nuevas prácticas y estrategias de intervención en este campo: podemos ubicar dentro de estos movimientos, la creación de organismos como el *Comité de los Derechos del Niño*, el cual depende de las Naciones Unidas y se encarga de examinar la aplicación de la Convención sobre los derechos del niño y sus protocolos por parte de los países que lo ratificaron. Hay que destacar también la aparición de revistas que se dedican a esta problemática como *Child Abuse & Neglect*, creada en 1977, *Journal of Child Sexual Abuse*, que realiza su primera publicación en 1992 y *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment* que se crea en 1988, centrados en

cuestiones clínicas e información que proveen investigaciones referidas al abuso sexual en la infancia.

Para pensar en el abordaje del ASI en el ámbito educativo, es esencial comenzar por su conceptualización. Diferentes actores y organismos que tratan esta problemática, lo definen como un acto de índole sexual que implica contactos entre un niño, niña o adolescente y un adulto, que utiliza al menor para su estimulación sexual. También se considera abuso sexual, cuando el agresor, a pesar de tener menos de 18 años, es significativamente mayor que la víctima, estando por tanto en una posición de control y poder (National Sexual Violence Resource Center, 2011, 2012; Children's Bureau, 2013; Vainstein, Fernández, Padín, Zito Lema, Pinto & Duro, 2013; Giberti, 2015). Se trata entonces de una relación de asimetría de poder (Calvi, 2012; Volnovich, 2016).

Se puede decir que, el NNoA, por su desarrollo cognitivo y afectivo no puede comprender el acto, no puede defenderse de éste ni otorgar su consentimiento (Finkelhor, 1994; Giberti, 2015). Es arrojado a una genitalización precoz para la que no se encuentra preparado al no estar evolutivamente maduro, ni tiene la capacidad de procesamiento, de defensa o descarga de las excitaciones sexuales como las tiene un adulto (Calvi, 2012; Mathews Lee & Norman, 2016; Volnovich, 2016).

Si bien este acto no suele producir con frecuencia daño físico, se constituye como un hecho traumático que genera consecuencias que afectan a diferentes ámbitos de la vida del sujeto y que será elaborado por cada niño de manera singular, utilizando los recursos y mecanismos defensivos de los que disponga para reponerse de esta vivencia (Intebi, 2008; Calvi, 2012).

Es frecuente que en el contacto que establezca el agresor con la víctima, se le exija a esta complicidad bajo un pacto de silencio. Esto es posible a su vez, ya que el ASI ocurre en una situación de clandestinidad y generalmente sin testigos, aprovechando el perpetrador su posición en un nivel de superioridad ya sea físico, cognitivo, económico, entre otros (Mathews, et al., 2016).

En relación a esto, diversos autores sostienen que las barreras que afectan a que las víctimas relaten una situación de abuso son (Horno Goicoechea, Santos Nánñez, del Molino Alonso, 2001; Mathews et al., 2016):

-Barreras internas: búsqueda de la autoprotección, culpa, falta de habilidades cognitivas para expresar lo sucedido, entre otras.

-Barreras externas: abuso del poder, miedo a las consecuencias, que el agresor sea alguien del entorno cercano, amenazas del abusador.

-Barreras en relación al mundo social: Estigmatización, la sexualidad como un tabú, los miedos que produce el tema, actitudes defensivas y de rechazo por la imposibilidad de creer que haya sucedido, entre otras.

También podría considerarse dentro de esta última, la creencia de que cuando una madre denuncia por ASI a su actual o ex pareja, lo hace por venganza o resentimiento. Esto se

asocia al llamado síndrome de alienación parental (SAP) supuesto trastorno psicopatológico que surge en el marco de las disputas parentales por la custodia de los hijos, caracterizado según plantea su creador Gardner (1998), por el rechazo y denigración injustificada por parte del niño hacia uno de sus progenitores, lo que puede afectar y destruir el vínculo del menor con éste. Dicho síndrome fue objetado por múltiples organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la American Psychological Association (APA), y por diversas investigaciones debido a su falta de evidencia, siendo considerada una hipótesis sin verificación científica (APA, 2008; Vaccaro & Barea, 2009; Berlinerblau, 2016).

La detección de los factores de riesgo en abuso sexual en la infancia, es fundamental como guía a la hora de establecer estrategias preventivas. A través de la OMS (2016) y siguiendo investigaciones como las de Finkelhor (1993), Fleming, Mullen & Bammer (1997) y Horno Goicoechea *et al.* (2001), se destacan indicadores como:

1-Factores del niño (Es importante que estos factores no se consideren culpabilizantes, el niño siempre es una víctima): etapa infanto-juvenil, género femenino, no ser deseados, presentar necesidades especiales o rasgos físicos diferentes a los neurotípicos, etc.

2-Factores de los padres o cuidadores: Dificultad de establecer lazos afectivos con el recién nacido, antecedentes personales de maltrato infantil, uso de disciplina coercitiva, conflicto conyugal, etc.

3-Factores relacionales: Problemas físicos, mentales o de desarrollo de algún miembro de la familia, violencia intrafamiliar, falta de una red de apoyos, etc.

4-Factores socio-comunitarios: Desigualdades sociales y de género, falta de vivienda adecuada o de servicios de apoyo, normas sociales y culturales que afectan a la relación del niño con el adulto o estimulan la violencia, falta de políticas y programas adecuados para la prevención del maltrato, entre otros.

Respecto a la prevalencia de víctimas de abuso sexual, ésta se ve afectada por diferentes factores. Entre ellos Finkelhor y Douglas (2005) destacan:

- Cómo se define el ASI
- Los casos registrados por los organismos oficiales
- Cómo se realiza el registro de casos

Asimismo, es importante considerar que los datos a los que se tiene acceso constituyen sólo una parte de la totalidad debido a ciertos factores que se vinculan al ASI como ser la sexualidad un tema tabú, el miedo a denunciar, la negación o desconocimiento que hay sobre la problemática -mitos, barreras, etc.- (Horno Goicoechea *et al.*, 2001).

A pesar de esto, algunos datos internacionales actuales muestran que 1 de cada 5 niños puede experimentar abuso sexual y que las mujeres son más propensas que los hombres a ser víctimas de esta violencia (Karayianni, Kostas, Diakidoy, Hadjicharalambous & Katsimicha, 2017). Otra reciente revisión sistemática elaborada por Tanaka, Suzuki, Ikuko, Takaoka & MacMillan (2017), establece que el rango de prevalencia de ASI con

contacto físico en Japón es entre 1,3% a 8,3% para las mujeres, y de 0,5% a 1,3% para los hombres. Por otra parte, en Inglaterra (Lange, Condon & Gardner, 2017) tras una revisión de 55 estudios, encontraron que la estimación de prevalencia de ASI oscila entre un 8-31% en niñas y 3-17% en niños. Asimismo, en Kerala -India- una investigación con 6682 alumnos arroja como resultado que la prevalencia de abuso sexual es entre 21% a 23.8% (Kumar, Kumar, Singh & Kar, 2017).

La institución educativa frente al abuso sexual en la infancia y la formación de los educadores

Sabemos, por un lado, que la escuela constituye un espacio primordial para llevar a cabo estrategias de prevención, detección e intervención frente a cualquier situación de violencia hacia un NNoA teniendo ésta, además, la responsabilidad de acompañar a la víctima y denunciar estos hechos. Pero también somos conscientes de que es importante ser cautelosos con el fin de no incrementar más la tensión que ya experimentan los docentes por sentirse muchas veces como marionetas maniobradas por todos los agentes con los que interactúan (los padres, el estado, etc.). Es esencial tener en consideración las necesidades y motivación docente para poder hacer frente a todas las tareas que deben abordar, ya que muchos de ellos se encuentran en situaciones de elevado estrés, que conducen a la desmotivación e incluso al *burnout* y en muchos casos demuestran estar sufriendo una crisis en su identidad profesional (González-Torres, 2003).

King (2011) que dedicó su tesis doctoral al análisis de los *desafíos del sistema educativo para dar apoyo a menores en situación de vulnerabilidad*, plantea una serie de sugerencias a considerar en dicho ámbito:

- Los educadores son fundamentales para la detección temprana y la intervención en abuso o maltrato por su contacto diario con los NNyA.
- La necesidad de capacitarlos brindándoles las herramientas necesarias para identificar y hacer frente a esta problemática.

Para abordar el ASI en el ámbito educativo, es muy importante partir de tener en cuenta ciertos conflictos y barreras con las que se encuentran los profesores. Diversos estudios que se han enfocado en analizar las dificultades de los docentes en este campo (Kenny, 2001; 2004; King, 2011), destacan las siguientes:

-*Falta de conocimiento* acerca de los signos y síntomas del maltrato infantil y de cómo proceder ante la presencia de esta problemática: los docentes consideran que en su formación académica no se les ha preparado para reconocer manifestaciones de abuso ni qué hacer si se detecta un caso.

-Las razones por las que los educadores no informan acerca de una sospecha de abuso se refieren a:

- *Miedo* a no recibir apoyo por la administración de la escuela para reportar un caso, temor a cometer algún error en el procedimiento de denuncia o a que éste implique mucho trabajo extra, etc.
- La creencia de que los *servicios de protección no ayudan* a la familia: los profesores tienden a informar casos de maltrato cuando perciben que el menor va a ser protegido y no va a haber consecuencias por cumplir con su deber.
- *Ausencia de signos físicos* de abuso.
- Convicción de que *denunciar implica consecuencias* para los docentes, el niño y/o la familia, que podrían dañar una relación positiva entre éstos o generar en el niño un riesgo mayor.

Otra de las barreras que no resulta tan visible pero frente a la cual diversos especialistas coinciden en plantearla como punto de partida para el abordaje del ASI, se vincula a los mitos presentes en el terreno del abuso sexual. Tomando como referencialos estudios de Intebi (2008); Cromer & Goldsmith (2010) y Vainstein *et al.* (2013), proponemos clasificarlos en las siguientes categorías:

A. Mitos en relación al ASI

-El ASI siempre deja indicadores físicos: En la revisión de *National Sexual Violence Resource Center* (2011), se describen los resultados de un estudio de 246 participantes en el que el 61% piensa que los indicadores físicos van a estar presentes en la mayoría de los casos de abuso sexual infantil. Esto es refutable en tanto que sólo un 10% de los casos presentan signos físicos, mientras que el 90% son indicadores psíquicos (Kenny, 2001; Intebi, 2008; Babatsikos, 2010; Cromer & Goldsmith, 2010; Vainstein *et al.*, 2013; Volnovich, 2016).

-Es un problema ligado a una clase social baja: El ASI no es un asunto de determinado estatus económico y social, sino que la diferencia radica en que la detección es menos difícil en sectores de la población más expuestos a la intervención comunitaria, mientras que, en familias de clase media-alta el acceso se vuelve complejo (Intebi, 2008; Cromer & Goldsmith, 2010).

-Si el abuso ocurriera a un niño cercano nos enteraríamos: Según Quinteros & Calvete (2011), solo un 2% de los casos de abuso sexual familiar se conocen al tiempo en que ocurren, esto puede asociarse a la situación de clandestinidad dónde ocurre, en la que no es frecuente que haya testigos.

-Minimización o exageración de la magnitud del daño que produce el ASI: Dentro de los mitos que minimizan se incluyen, por ejemplo, la creencia de que el ASI puede no causar daño o de que los niños naturalmente dejan atrás los efectos que el ASI o el maltrato podrían producir. Además, los mitos que exacerban el daño plantean que quienes fueron abusados sexualmente nunca se van a recuperar o van a encontrarse con miedo para siempre.

-Como ya se definió previamente, el ASI siempre produce daño en sus víctimas y esto se refleja en las patologías psíquicas y físicas que causa. Cromer & Goldsmith (2010) consideran que aquellos mensajes que minimizan el daño pueden disuadir a las víctimas de revelar el abuso o buscar ayuda, mientras que los mensajes que exageran el daño pueden impedir la curación y la recuperación.

-*Negación sobre la magnitud de casos de abuso sexual en la infancia*: Enunciados como “el ASI es de rara ocurrencia” o “Hay un tabú universal contra el incesto/abuso sexual que impide que ocurra” se presentan dentro de este mito constituyéndose como obstáculo. Los datos mencionados previamente sobre índices de prevalencia relevados en el 2017 y años anteriores, refutan las creencias de esta categoría.

B. Mitos en relación al agresor sexual

-*El agresor sexual es desconocido*: Estudios (Babatsikos, 2010; Cromer & Goldsmith, 2010; NSVRC, 2011) demuestran que gran parte de padres y cuidadores creen que el ASI es generalmente perpetrado por un extraño. Uno de ellos presenta que el 93% de los participantes respondieron que alertan a sus hijos sobre extraños como potenciales abusadores de los que deben tener cuidado, mientras que otros revelan que menos del 50% de quienes intervinieron pensaban que el abusador podía llegar a ser conocido para la víctima. Sin embargo, mientras que el porcentaje de agresores sexuales familiares o conocidos de la víctima es de 65-85%, el de personas desconocidas resulta entre un 15 a 35% (Quinteros & Calvete, 2011).

-*Esteretipos acerca del agresor sexual*: Se incluyen en esta categoría, la creencia de que los perpetradores son de género masculino, que son extraños, pertenecen a un nivel socio-económico bajo con características de personalidad de algún tipo de perfil psicopatológico. Las autoras (Cromer & Goldsmith, 2010) sostienen que no hay un perfil del agresor sexual, ni se puede pensar en que conforman un grupo homogéneo. A pesar de esto, la mayoría son hombres, lo cual no descarta que en algunos casos la agresora sea mujer.

-*Mitos que suavizan la responsabilidad del agresor sexual*: En esta categoría se incluyen mensajes en los que se considera que el abusador no es el culpable, sino que se culpabiliza al niño por un lado y, por otro, a las madres planteando que saben del abuso y hasta lo causan. Las autoras (Cromer & Goldsmith, 2010) destacan el lenguaje que utilizan los medios de comunicación para transmitir la información. Si otorgan una idea de consenso bajo términos como “affair” o se hace hincapié en el contexto en que sucede se tiende a culpabilizar a ésta.

C. Mitos en relación a las víctimas de ASI

-*Los niños son muy fantasiosos y crean historias*: Resulta fundamental tener muy presente que un niño pequeño no puede construir historias incluyendo detalles de la sexualidad adulta que serían desconocidos para él (Intebi, 2008; Cromer & Goldsmith, 2010). Según Unicef (Berlinerblau, 2016) los niños aprenden a decir mentiras de los

adultos, pero éstas son ingenuas, sencillas y fáciles de desmontar, más aún para profesionales especializados.

-Las niñas provocan a los adultos: Esto se asocia a las denominadas “conductas hipersexualizadas” observadas en muchas víctimas de ASI. Es fundamental destacar que cuando un NNoA, se involucra en un vínculo sexual con un adulto, por ignorancia, manipulación, miedo o dependencia no es un participante (Intebi, 2008; Cromer & Goldsmith, 2010).

Ante la institución educativa como escenario de desarrollo de la infancia y adolescencia, y los educadores como actores indispensables para la prevención, la detección e intervención en ASI, se presenta una clara necesidad de brindarles capacitación entorno al abuso sexual infantil -qué es, cómo se produce, cómo pueden observarse indicios en sus víctimas, etc.- acompañarlos y aumentar su motivación en el abordaje de manera integral e interdisciplinaria.

Es necesario partir del análisis de cuáles son las necesidades y dificultades que los docentes encuentran para intervenir en el abuso en su práctica. Algunas como la falta de confianza en los servicios de protección o el temor por las consecuencias de informar un caso, nos alertan sobre la necesidad de optimizar las redes de apoyo y comunicación entre los diferentes agentes y organismos que forman parte del abordaje de esta problemática.

El hincapié sobre los mitos en torno al ASI que constituyen creencias inadecuadas y estereotipos sobre quienes son las víctimas, los perpetradores y otras cuestiones que dificultan la identificación de esta problemática, se ha efectuado a partir de considerar que constituyen un punto de partida para plantear el inicio de la capacitación en abuso sexual en la infancia que continuará desarrollándose en el próximo apartado.

Propuestas generales de prevención, detección e intervención en el marco escolar

Bajo la pretensión de enfocarnos en el presente apartado en la prevención del abuso sexual en la infancia, comenzaremos por el desarrollo de ciertos elementos que posibilitan la detección de un NNoA que pueda estar siendo víctima de abuso, como son los indicadores específicos e inespecíficos de ASI, luego nos iremos adentrando en las posibilidades de intervención desde la escuela y la importancia de incluir en ella estrategias preventivas de carácter ecológico, como un modo de evitar y/o reducir la recurrencia y continuidad de esta problemática.

El conocimiento de aquellos indicadores que nos llevan a sospechar sobre un caso de abuso es esencial para la detección tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro en el que la infancia transcurra. Intebi (2008) señala los siguientes:

1. El relato es el principal indicador. Se trata de la descripción que realiza la víctima acerca de lo padecido, la cual está mediada por cuestiones a las que el receptor debe atender como son el desarrollo del lenguaje, los recursos con los que cuenta el NNoA

para comunicarse, la forma de entender la realidad, la capacidad de registro y memoria de los acontecimientos vividos y los efectos que esta vivencia traumática puede ejercer sobre su comportamiento.

2. En un novedoso estudio realizado por Melkman, Hershkowitz y Zur (2017) en Israel, se investigó sobre qué factores contribuían a que el relato de una víctima de abuso sexual fuera considerado “creíble” para el poder judicial. Dichos factores se analizaron en relación a las características del NNoA y del abuso. De la totalidad de los casos, 57.9% se consideraron creíbles mientras que 42.1% fueron desestimados. Los autores concluyen que los predictores más significativos para que se considere al relato como un testimonio verídico, son:

- La edad: A mayor edad, mayor es la probabilidad de que se juzgue el testimonio como creíble. Esto subyace bajo la creencia de que por niños pequeños con su desarrollo elemental tanto de su capacidad cognitiva y de lenguaje, no pueden proveer información relevante.
- Ausencia de discapacidad intelectual.
- Estado marital de los padres: En aquellos casos en que los padres están casados, suelen ser considerados como verídicos los relatos de las víctimas, mientras que no sucede lo mismo con matrimonios separados o que se encuentran en proceso de divorcio.

Los casos no considerados creíbles fueron aquellos que presentaban la característica de ser formas severas y múltiples de ASI o de que el abusado presente cierto grado de discapacidad intelectual.

Este último factor llama la atención siendo que se considera a los sujetos con discapacidad intelectual como población en riesgo frente a este tipo de violencia, y, además como señala Unicef (Berlinerblau, 2016) tanto los niños pequeños como los sujetos con discapacidad intelectual, no presentan habilidades cognitivas para inventar y fabular un relato complejo como es el de ASI. Asimismo, el hecho de que pierda credibilidad el relato de la víctima de padres divorciados o en proceso de separación, nos lleva a recordar el falso SAP señalado anteriormente.

El análisis del relato, debe ir acompañado del reconocimiento de los signos, (fenómenos observables) y síntomas (sensaciones o pensamientos explicitados por el NNoA). Siguiendo la clasificación realizada por Intebi (2008) e incluyendo dentro de ésta aportaciones de otros autores como Horno Goicoechea *et al.* (2001) y Mathews *et al.* (2016), estos indicadores son:

1. Indicadores psicológicos: Son detectados por quienes están en contacto diario con el niño. Se clasifican en:
 - Indicadores psicológicos inespecíficos: Incluye al síndrome de estrés postraumático entendido como un trastorno de ansiedad cuya aparición se

vincula a una vivencia en la cual el sujeto sintió en peligro su propia integridad. Irrumpe intensamente como una sucesión de recuerdos vívidos con cualidades sensoriales, provocando la evitación de cualquier pensamiento o estímulo que se asocie a aquella vivencia traumática. Esto genera rigidez psíquica, aislamiento, un constante estado de alerta, trastornos de sueño, conductas defensivas, alteraciones de la memoria, dificultades en el desempeño de actividades de la vida diaria, etc.

- Indicadores psicológicos específicos: Los NNyA pueden presentar distintas maneras de defenderse y de adaptarse a esta vivencia traumática. El análisis de estos indicadores debe realizarse teniendo en cuenta la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentre el sujeto. Algunos de los trastornos son:
 - Conductas agresivas que externalizan el conflicto
 - Comportamiento pseudomaduro o sobreadaptado
 - Indicio de actividades sexuales y/o juegos sexuales inadecuados
 - Comprensión en detalle de la sexualidad inadecuada para su edad
 - Conflicto con pares y dificultad para entablar amistades
 - Negativa ante la participación en actividades escolares y sociales
 - Dificultad para concentrarse en clase: afectación de la atención y memoria
 - Significativa disminución del rendimiento escolar
 - Intenso temor hacia personas del sexo del perpetrador
 - Conductas de hipersexualidad hacia personas del sexo del perpetrador
 - Trastornos de sueño
 - Retraimiento
 - Depresión, ideación y/o baja autoestima

2. Indicadores físicos:

- Indicadores físicos específicos: Incluyen las lesiones en la zona genital y/o anal, el sangrado por dichas zonas, las infecciones genitales o de transmisión sexual, embarazos, hematomas en el cuerpo relacionados con maltrato.
- Indicadores físicos inespecíficos: Se relacionan con estrés que desencadena trastornos psicosomáticos (especialmente dolor abdominal y de cabeza), trastornos de la alimentación (bulimia y anorexia nerviosa), dificultad para caminar o sentarse, enuresis y encopresis secundaria.

Una vez que se ha avanzado en la detección de una posible víctima de abuso, diversos autores (Vainstein *et al.*, 2013; Giberti, 2015) señalan las siguientes pautas sobre formas de intervenir desde la institución educativa:

- ¿Qué debe hacer la escuela frente al ASI?
 - Estar atento a los cambios que ocurran en el alumnado y toda señal que lleve a sospechar de un abuso sexual.
 - Escuchar con dedicación y respeto el relato de la víctima si acude a alguien del equipo educativo, brindando contención y orientación a éste y/o su familia.
 - Llevar un registro del relato textual y el contexto del mismo.
 - Tener una actitud de respeto frente a la intimidad del NNoA y lo vivenciado.
 - Comunicar a superiores y a otros equipos e instituciones pertinentes.
- ¿Qué no debe hacer la escuela?
 - Ante la sospecha o la existencia de un abuso sexual no debe ignorar, negar o crear un juicio de valor acerca de su veracidad.
 - No debe revisar el cuerpo del NNoA.
 - No realizar un interrogatorio. Éste debe ser llevado a cabo por un especialista.

En lo que respecta a la *prevención* del abuso sexual infantil, según la *Organización Mundial de la Salud* (2016), ésta debe abordarse desde un enfoque multisectorial y cuanto antes se produzca, mayores van a ser los beneficios individuales y sociales. Desde España, Horno Goicoechea *et al.* (2001) han elaborado una guía para la ONG *Save the Children* en la cual partiendo de la idea de que la prevención implica tanto a los profesionales como a la comunidad toda y que debe hacerse de manera interinstitucional, proponen una amplia gama de posibilidades de intervención. Nos centraremos en aquellas que se pueden realizar en el ámbito educativo, dentro de las tres líneas de prevención que estas autoras señalan:

- A. *Prevención primaria:*** En este primer nivel implica intervenciones con toda la población educativa, antes de que el abuso ocurra, bajo la finalidad de incrementar los conocimientos de ésta en relación al ASI, los derechos del niño y la educación afectivo-sexual.
- B. *Prevención secundaria:*** Las autoras señaladas proponen la construcción de redes interinstitucionales de intercambio de información y formación para que el abordaje del abuso sea más eficaz, dando a conocer a las familias y al alumnado los recursos con los que pueden contar frente a un caso de esta índole, centrándose en los grupos de riesgo.
- C. *Prevención Terciaria:*** Este último nivel de prevención tiene lugar cuando ya ha ocurrido el abuso. Desde la escuela, implica un compromiso en el

acompañamiento del NNoA durante el tratamiento y proceso de elaboración y de reparación psíquica y física, con la finalidad tanto de reducir las consecuencias del traumatismo sufrido como de evitar su revictimización.

En el marco de las posibilidades de prevención en el ámbito educativo, una de las estrategias principales que se ha llevado a cabo y que presenta evidencias de su funcionamiento (Gilgun & Gordon, 1985; Davis & Gidycz, 2000; *Committee for Children*, 2001; Finkelhor, 2009; Vlahović-Štetić & Vizek-Vidović, 2012; Moreno-Manso, García-Baamonde, Blazquez-Alonso, Pozueco-Romero, 2014) es la implementación de programas de educación sexual en las escuelas que tienen dentro de sus objetivos, la enseñanza de habilidades necesarias para detectar y prevenir el ASI, dirigidas a los niños desde la edad preescolar con el fin de:

- Identificar situaciones de peligro: detectar violaciones de límites, aprender a decir que no, reconocer formas no deseadas de contacto, etc.
- Interrumpir el intento de interacción.
- Estrategias para pedir ayuda a alguien de confianza y revelar lo vivenciado.
- Movilización de los espectadores.

Según Finkelhor (2009) y *Committee for Children* (2001), un meta-análisis de 27 estudios realizado en el año 2000 por Davis & Gidycz, afirma que aquellos menores que participan de programas de prevención de ASI, desarrollan habilidades de protección, así como también la capacidad de reconocer situaciones de abuso. A su vez, indican que los programas sistemáticos organizados e implementados de manera óptima, pueden influir en los niños para el uso de las habilidades de prevención de abuso enseñadas.

Asimismo, dichos autores plantean que a pesar de haber recibido críticas como el uso de conceptos complicados para ser aprendidos fácilmente y que los temas que se trabajan podrían generar ansiedad en los niños o afectar su confianza en los adultos, estudios indican (Madak & Berg, 1992; Sylvester, 1997; Davis & Gidycz, 2000; *Committee for Children*, 2001; Hébert, Lavoie, Piché & Poitras, 2001; Finkelhor, 2009; *The International Center for Assault Prevention*, 2012; Berlinerblau, 2016) que la población infantil adquiere conceptos claves trabajados en educación sexual y que, además, quienes participan en dichos programas presentan mayores posibilidades de generar un comportamiento protector frente a situaciones que fueron simuladas. A su vez, manifiestan que no se ha demostrado que estos programas puedan generar un efecto negativo en los niños, como ansiedad o afectación de su desarrollo sexual.

A modo de ejemplo, se pueden señalar algunos de los programas más empleados según Finkelhor (2009) en EEUU como “Talking about touching” (TAT) y “Child Assault Prevention Program” (CAP) cuya finalidad es enseñar a niños desde la edad preescolar reglas básicas de protección frente a situaciones abusivas y peligrosas, capacitando

también a los adultos a cargo en educación sobre sexualidad y otras temáticas vinculadas al abuso, la violencia familiar, acoso sexual, acoso cibernético, seguridad en internet, entre otras. El programa CAP presenta evaluaciones sobre su aplicación desde 1987 a 2007 en las que se infiere un aumento del conocimiento y el uso de estrategias de prevención en los participantes del programa, señalando además que no se identificaron en ellos efectos negativos (Hébert *et al.*, 2001; The Internacional Center for Assault Prevention, 2012; Vlahović-Štetić & Vizek-Vidović, 2012). Asimismo, el programa TAT también cuenta con estudios que indican como resultado de su aplicación, un incremento significativo en conocimiento y desarrollo de habilidades de NNyA para enfrentar potenciales situaciones abusivas, así como también una evaluación positiva por parte de docente y padres después de su implementación¹ (Madak & Berg, 1992; Sylvester, 1997).

En Argentina comenzó en el 2006 a implementarse el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” incluyendo la educación sexual a los lineamientos curriculares con líneas de acción desde la educación inicial hasta el nivel de secundaria. Se proponen dentro de sus objetivos promover conocimiento y habilidades para la toma de decisión en relación al cuidado del propio cuerpo, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de NNyA. También en lo que al ASI se refiere, se aborda desde inicial el desarrollo de competencias relacionadas a la prevención de éste, reconociendo la intimidad propia y la ajena, la distinción entre contactos con otra persona que son adecuados y cuáles no, cómo se expresa el afecto, entre otros.

A su vez se le da especial importancia a la formación docente inicial y continua, a través de la capacitación y apertura de espacios para la reflexión de su propia concepción de la educación sexual y cómo esta se refleja en sus prácticas pedagógicas. Este trabajo se realiza de manera articulada con el Ministerio de Salud, organismos estatales, organizaciones sociales, familias, etc.²

En cuanto a los resultados de su implementación, hasta el momento lo que se ha evaluado (Carrique, Llanos, Moons & Nogales, 2015; Faur, Gogna & Binstock, 2015) indica un incremento de las capacidades de los docentes para el abordaje de la educación sexual en las escuelas, percibiendo éstos que cuentan con más recursos legales y pedagógicos y se sienten acompañados en la tarea. En cuanto a los recursos materiales que se les brinda, se indica que, si bien son adecuados para cada nivel y modalidad educativa, su cantidad es insuficiente y demandan más.

Así como diversas investigaciones (Kenny, 2004; Goldman, 2007; McKee & Dillenburger, 2009; McKee & Dillenburger, 2012) coinciden en la falta de formación docente para la protección de la infancia y la necesidad urgente de su capacitación, hemos observado que ésta no es exclusiva del campo educativo, sino que debe darse a través de todos los ámbitos y niveles de abordaje del ASI para llevar a cabo tanto prácticas preventivas, como la detección e intervención ante un caso de abuso. Esta labor implica,

por tanto, un trabajo interinstitucional con todo organismo que se ocupe de la protección de la infancia y adolescencia, conformando una red de sostén y abordaje en conjunto.

Es fundamental tener en cuenta que, así como se les exige a los docentes su intervención en el terreno del ASI, esta demanda debe ser acompañada por la proporción de recursos y herramientas suficientes que les permita paliar temores y les otorgue mayor confianza de cara a un abordaje más eficaz en este campo. Abordaje que, como hemos señalado, es imposible pensarlo en solitario.

Consideraciones finales

La revisión bibliográfica realizada en este trabajo da cuenta del modo en que el Abuso Sexual en la Infancia ha ido adquiriendo mayor visualización a partir del aumento de publicaciones científicas, organismos internacionales que ofrecen guías y recursos para la detección e intervención como *Unicef* y *Save the Children*, modificaciones legales, movimientos sociales, campañas de promoción de información y de prevención, etc.

Ante la problemática del ASI es vital que la escuela se constituya como un *entorno protector* para NNyA, en tanto que, no sólo funciona como un referente para éstos y sus familias, sino que además tiene la responsabilidad de acompañar y noticiar respecto a la violación de los derechos que estas situaciones de violencia provocan. Es el campo predilecto dónde se pueda poner luz sobre situaciones de vulnerabilidad y el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y jóvenes.

Un punto de partida, como hemos señalado, es la necesidad de capacitación de los equipos educativos y de todos los agentes intervinientes en la protección de la infancia con el fin de otorgarles las herramientas para llevar adelante esta compleja tarea.

En este marco, una de las posibilidades de intervención implica el desarrollo de estrategias preventivas bajo la apertura de espacios en dónde se cuestionen tratos, acercamientos e interacciones no deseadas, violaciones de límites y otros tópicos abordados en los diferentes programas de educación afectivo-sexual nombrados en el presente artículo. Es importante señalar también, que aún falta mayor investigación respecto al diseño de programas eficaces que, a través de los resultados conseguidos, permitan construir buenas prácticas ante esta desafiante problemática en cada territorio dónde se lleven a cabo.

Con miras a llevar adelante estrategias de prevención, detección e intervención en el campo del ASI, es preciso revisar tanto las políticas sociales como los canales de comunicación entre el sistema educativo y otros organismos estatales que se ocupen de la protección de la infancia. En este campo es necesario que se trabaje en red interinstitucional y de manera interdisciplinaria generando la articulación con organismos de defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y los servicios que trabajen en relación a la problemática.

El abordaje del ASI realizado desde una perspectiva integral entre los profesionales de la educación junto a los de otras instituciones involucradas, permitirá que, bajo el aporte

de los conocimientos y competencias propias de cada especificidad, se garantice un trabajo más eficaz, articulado y corresponsable en la atención a la infancia.

Lo que esta revisión se ha propuesto ha sido, como manifiesta Giberti (2015), no situarnos en el lugar de la víctima ya que no es posible ocupar ese lugar, pero si reconocer que existe y que es preciso buscar sintonizar con éste. Sólo adentrándonos en esta problemática, podremos lograr que se propague la sensibilización y aceptación de que el Abuso Sexual en la Infancia es algo que está presente, y su negación, por más siniestro que nos parezca, no va a evitar su ocurrencia.

Asimismo, hay que reconocer (González-Torres, 2003), que las exigencias que se le realizan a los docentes, teniendo que hacer frente a múltiples desafíos y problemáticas sociales, cumpliendo funciones y roles que exceden a su formación, debe ir de la mano de estrategias para mejorar la capacitación de estos profesionales, incrementar su motivación y otorgarles los recursos y herramientas necesarios para enfrentar el escenario actual en una red de contención.

Notas

¹ Para más información de los programas se puede acceder a los siguientes enlaces: <http://www.childabuseqc.org/talking-about-touching> y <http://njcap.org/>.

² Ver más información en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mx=esi&my=_obj&carpet=esi.

Referencias Bibliográficas

- American Psychological Association (2008). *Statement on Parental Alienation Syndrome*. Recuperado de: <http://www.apa.org/news/press/releases/2008/01/pas-syndrome.aspx>.
- Babatsikos, G. (2010). Parents' Knowledge, Attitudes and Practices about Preventing Child Sexual Abuse: A Literature Review. *Child Abuse Review*, 19, 107–129.
- Berlinerblau, V. (2016). *Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). Recuperado de www.unicef.org.ar.
- Calvi, B. (2012). *Abuso sexual en la infancia: efectos psíquicos*. Buenos Aires: Lugar editorial S.A.
- Carrique V., Llanos M.A., Moons M., Nogales C. C. (2015). *Evaluación de acciones de capacitación del programa nacional de educación sexual integral*. Salta: Ministerio de Educación.
- Children's Bureau (2013). *The Children's Bureau Legacy: ensuring the right to childhood*. United State of America: Children's Bureau, U.S. Department of Health & Human Services.
- Committee for Children (2001). *Talking About Touching: a personal safety curriculum. Preschool/Kindergarten (ages 4-6). Third edition. Teacher's Guide*. United State of America: Committee for Children.
- Cromer L. M. & Goldsmith R. E. (2010). Child sexual abuse myths: Attitudes, Beliefs and individual differences. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, 618 – 647.
- Davis M. K. & Gidycz C. A. (2000). Child sexual abuse prevention programs: a meta-analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 257-265.
- Faur E., Gogna M. Binstock G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17, 67–70.
- Finkelhor, D. (1994). Current Information on the scope and nature of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4 (2), 31-53.
- Finkelhor, D. (2009). The prevention of childhood sexual abuse. *The Future of Children*, 19 (2), 169-194.
- Finkelhor D. & Douglas E. (2005). Childhood sexual abuse fact sheet. United State of America: Crimes against children research center & University of Hampshire. Recuperado de: <http://unh.edu/ccrc/factsheet/pdf/childhoodSexualAbuseFactSheet.pdf>
- Fleming, J., Mullen, P., Bammer, G. (1997). A study of potential risk factors for sexual abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 21, 49–58.
- Gardner, R. A. (1998). Rebuttal to K. Faller's Article. *Child Maltreatment*, 3(4), 309–312.
- Giberti, E. (2015). *Abuso sexual contra niñas, niños y adolescentes: un daño horroroso que persiste al interior de las familias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gilgun J. F. & Gordon S. (1985). Sex education and the prevention of child sexual abuse. *Journal of sex education and therapy*, 11, 46-52.
- Goldman J. D. G. (2007). Primary school student-teachers' knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research*, 46, 368 – 381.
- González-Torres M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*, 5, 61-83.
- Hébert M., Lavoie F., Piché C. & Poitras M. (2001). Proximate effect of child sexual abuse prevention program in elementary school children. *Child Abuse & Neglect*, 25, 505–522.
- Horno Goicoechea P., Santos Nández A., del Molino Alonso C. (2001). *Abuso Sexual Infantil: Manual de formación para profesionales*. Madrid: Save the Children & Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- The Internacional Center for Assault Prevention (2012). *Evaluations of the curricula: CAP curriculum international evaluation/studies 1987 to 2007*. Nueva Jersey: Camden County College.
- Intebi I. (2008). *Abuso sexual infantil: en las mejores familias*. Buenos Aires: Granica.
- Karayianni, E.; Kostas, A. F.; Diakidoy I.; Hadjicharalambous M. & Katsimicha E. (2017). Prevalence, contexts, and correlates of child sexual abuse in Cyprus. *Child Abuse & Neglect*, 66, 41–52.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect*, 25, 81–92.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1311–1319.
- Kempe, C.H., Silverman F.N., Denver M.D., Cincinnati M.D., Steele B.F., Droegemueller W. (1985). The battered-child syndrome. *Child Abuse & Neglect*, 9, 143–154.
- King, C. B. (2011). *Understanding reports to child welfare from the education system: challenges and opportunities for supporting vulnerable children*. Doctoral Thesis. Department of Human Development and Applied Psychology, University of Toronto, Canadá. Recuperado de: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/31808/6/King_Colin_B_201111_PhD_Thesis.pdf
- Kumar M. T., Kumar S., Singh S.P. & Kar N. (2017). Prevalence of child abuse in school environment in Kerala, India: an ICAST-CI based survey. *Child Abuse & Neglect*, 70, 356–363.

- Lange B. C., Condon E. M. & Gardner F. (2017). Child sexual abuse and subsequent maternal parenting: a qualitative synthesis. *PROSPERO*, CRD42017058761 Recuperado de: http://www.crd.york.ac.uk/PROSPERO/display_record.php?ID=CRD42017058761
- Madak P. R. & Berg D. H. (1992). The prevention of Sexual Abuse: an evaluation of "Talking about Touching". *Canadian Journal of Counselling*, 26, 29-40.
- Mathews, B., Lee J. X., & Norman, R. E. (2016). Impact of a new mandatory reporting law on reporting and identification of child sexual abuse: A seven-year time trend analysis. *Child Abuse & Neglect*, 56, 62–79.
- McKee B. E. & Dillenburger K. (2009). Child Abuse and Neglect: Training needs of student teachers. *International Journal of Educational Research*, 48, 320 – 330.
- McKee B. E. & Dillenburger K. (2012). Effectiveness of child protection training for pre-service early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, 53, 348 – 359.
- Melkman E. P., Hershkowitz I., Zur R. (2017). Credibility assessment in child sexual abuse investigations: a descriptive analysis. *Child Abuse & Neglect*, 67, 76–85.
- Moreno-Manso J. M., García-Baamonde E., Blazquez-Alonso M., Pozueco-Romero J. M. (2014). Application of a child abuse prevention programme in an educational context. *Anales de psicología*, 30, 1014-1024.
- National Sexual Violence Resource Center (NSVRC) (2011). *Child sexual abuse prevention: overview*. United State of America: NSVRC.
- National Sexual Violence Resource Center (NSVRC) (2012). *Understanding child sexual abuse definitions and rates*. United State of America: NSVRC.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Maltrato infantil*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Quinteros A., y Calvete I. C. (2011). *Técnicas para la detección y evaluación de abusos sexuales en menores*. Valladolid: Asociación Aspacia.
- Sylvester, L. (1997) *Talking about touching: Personal Safety Curricula (1996 editions). Preschool to grade 3. Curriculum Evaluation Summary*. Seattle: Committee for Children.
- Tanaka M., Suzuki Y. E., Ikuko A., Takaoka K., MacMillan H. L. (2017). Child sexual abuse in Japan: A systematic review and future directions. *Child Abuse & Neglect*, 66, 31–40.
- Vaccaro S. y Barea C. (2009). *El pretendido síndrome de alienación parental: un instrumento que perpetúa el maltrato y la violencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vainstein N., Fernández A. V., Padín C. Zito Lema V., Pinto G. & Duro E. (2013). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el abuso sexual en niños, niñas y adolescentes: guía conceptual*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de www.unicef.org.ar
- Vlahović-Štetić V. & Vizek-Vidović V. (2012). *Evaluation of the Project "Prevention of Child Abuse through the school system and local community – CAP*. Zagreb: Faculty for philosophy in Zagreb. Department for psychology.
- Volnovich J. R. (comp.) (2016). *Abuso sexual en la infancia: el quehacer y la ética*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina

Teachers' experiences and expectations about virtual teaching and learning environments. A study located in Rosario, Argentina.

Ana Borgobello

Universidad Nacional de Rosario, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

E-mail: borgobello@irice-conicet.gov.ar

Mariana Sartori

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

E-mail: sartori@irice-conicet.gov.ar

Liliana Sanjurjo

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

E-mail: lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Resumen

Las universidades actualmente promueven en sus prácticas pedagógicas la implementación de entornos virtuales. No obstante, a nivel local el desarrollo de experiencias de este tipo es aún incipiente. El trabajo presentado se enmarca en una línea de investigación multimétodos sobre *blended learning*. Se presenta un análisis de la narrativa de diez docentes de Rosario, Argentina, al iniciarse en diseños pedagógicos con uso de entornos virtuales como extensión de las aulas tradicionales de clases. El objetivo fue comprender cómo se acercan al uso de estas TIC docentes universitarios de grado, por lo que se indagó sobre las trayectorias docentes, experiencias previas con entornos virtuales, ideas de innovación, expectativas y dificultades esperadas. Los resultados muestran trayectorias variadas iniciadas tempranamente, experiencias previas con obstáculos diversos, conceptos de innovación asociados a perseverancia en el estudio y dificultades técnicas de implementación. Se discuten los resultados desde el contexto universitario local.

Abstract

Universities around the world use virtual environments in their pedagogical practices. However, at the local level, experiences are still scarce. This paper is framed in a broader multimethod research line about blended learning. In this paper we analyze the narratives of ten teachers from Rosario, Argentina, when they started pedagogical designs using virtual environments as an extension of their traditional classrooms. The study's aim was understanding how they approach to the use of these ICT at university level. It was analyzed teaching trajectories, previous experiences with virtual environments, ideas of innovation, expectations and expected difficulties. The results showed varied trajectories but started early, previous experiences with difficulties, innovation concepts associated with perseverance in the study, and technical difficulties of implementation. The results are discussed from the local university context.

Palabras Clave: Argentina, TIC, profesión docente, educación a distancia, universidad.

Key words: Argentine, ICT, teaching profession, distance education, universities.

BORGABELLO, A.; SARTORI, M. y SANJURJO, L. (2019) "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 41-58. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-263>

RECIBIDO: 26/07/2018 – ACEPTADO: 02/10/2018

Introducción

La construcción de conocimiento acerca de la enseñanza requiere esfuerzos conjuntos de docentes e investigadores y, especialmente, de docentes trabajando como y con investigadores. En tiempos de cambio, en tiempos de crisis, en tiempos de duelos por implementaciones tecnológicas que no fueron y en tiempos de ilusiones por lo que vendrá, se indagó acerca de qué implica para un grupo de docentes universitarios de la ciudad de Rosario (Argentina) incorporar el uso de plataformas virtuales a sus prácticas de enseñanza universitaria. Se preguntó desde dónde se interesan, desde qué historias, desde qué expectativas en un contexto insuficientemente favorecedor para la incorporación masiva de TIC en las prácticas educativas.

Las descripciones acerca de proyectos exitosos de incorporación de aulas virtuales en el entorno universitario son abundantes en la literatura. Sin embargo, el análisis pormenorizado, multimétodo y contextualizado de dichas experiencias es escaso. Desde una mirada bruneriana, es posible comprender que actuamos de acuerdo a nuestras expectativas acerca de las cosas, nuestras inquietudes, intereses y temores (Bruner, 1997). Desde esta perspectiva, se sostiene en esta investigación que, para analizar tanto los supuestos éxitos como los supuestos fracasos en la implementación de TIC como complemento del aula tradicional, se requiere comprender cómo los docentes y estudiantes universitarios se acercan a su uso, cómo actúan y cómo entienden sus propias acciones. Desde ese supuesto se diseñó un proyecto amplio que engloba miradas múltiples sobre este fenómeno en estudio en el que se incorpora la perspectiva de los docentes.

Este estudio forma parte de un proyecto en el que se analizan las modalidades de interacción de docentes y estudiantes en plataformas virtuales en contextos *blended learning*. Se trata de una investigación longitudinal, en cuyo inicio se realizaron entrevistas en profundidad para conocer a los docentes con quienes se trabajaría. Posteriormente, el proyecto contempló el dictado de un curso introductorio sobre uso e implementación de Moodle –plataforma o espacio virtual utilizado en el contexto universitario local–, se analizó el *scripting* o guionado, de las propuestas pedagógicas y de las formas de enseñar, se comparó el rendimiento académico de los estudiantes en clases tradicionales y cuando se implementan plataformas virtuales como complemento del aula, y se analizaron los tipos de mensajes escritos en foros. También se administraron cuestionarios sobre uso de plataforma y se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes sobre opiniones y hábitos de relevancia para el proyecto y, finalmente, entrevistas de evaluación conjunta del uso del entorno virtual en un curso diseñado y dictado por los docentes que completaron la experiencia.

En este artículo se analizan los decires de los y las docentes a partir de categorías trabajadas en la construcción del guion de las entrevistas realizadas antes del dictado del curso y categorías emergentes a partir de las respuestas de los propios docentes en esas entrevistas iniciales. Se destacan, al decir de Jones, Manzelli y Pecheny (2007), procesos

inductivos que permitieron construir conceptos a partir de propiedades atribuidas por los sujetos a las categorías preexistentes. El trabajo consistió en encontrar similitudes y diversidades, dimensionalizando y llegando a conceptos cada vez más abstractos, es decir, construyendo teoría cercana a los datos.

La guía de entrevista original contenía preguntas abiertas que permitieron indagar y abordar concepciones y opiniones de diferentes docentes desde su propia narrativa e individualidad, pero, a su vez, incluía preguntas de opción múltiple que permitieron complementar el análisis y comparar respuestas. De este modo, se acompaña el análisis de cada grupo de preguntas con valores descriptivos como frecuencias y medias. Por decisión metodológica y razones de extensión en el escrito sólo se analizan las categorías relativas a las prácticas docentes como trayectorias, experiencias, conceptos de innovación, expectativas y dificultades que esperaban encontrar los participantes en relación a la implementación de TIC en sus clases.

La mirada dialéctica sobre estos resultados parciales se caracterizó por la reflexión a partir de las preguntas de investigación objetivadas en preguntas de entrevista, de las respuestas de los docentes y de la lectura de literatura que permitió debatir los resultados. El análisis se realizó enfocándose en el contenido temático (Piovani, 2007), agrupándose las preguntas y respuestas en tres ejes. Desde una lógica de investigación complejo-dialéctica (Achilli, 2005) entrelazamos conscientemente formas de escritura que se consideran habitualmente separadas (Temporetti, 2005), interrumpiendo la lógica clásica de introducción, métodos, resultados y discusión. Este escrito toma por momentos formato de informe empírico-analítico, en otros de ensayo científico, cuestionando lo metodológico desde un enfoque hermenéutico-crítico y es, a la vez, un relato de experiencias desde una mirada hermenéutico-fenomenológica. Esto último fue posible porque la metodología de investigación incluyó el desarrollo de un curso para los docentes que iban a participar de la investigación. El reconocimiento de los fenómenos como inabarcables en su totalidad, cierta experiencia anterior y cierta rebeldía metodológica permiten articular esos diversos formatos en la escritura.

Textos y contextos de análisis

Copertari y Sgreccia (2011) sostienen que en los últimos años se produjo un avance en el uso de TIC, revirtiéndose el desarrollo lento que históricamente caracterizó a la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en educación a distancia, no obstante lo cual las experiencias siguen siendo aisladas. Uno de los elementos que puede explicar el fenómeno es la masividad de la universidad pública argentina, aunque esto no explicaría el desarrollo escaso que también tienen la mayor parte de las universidades privadas locales, caracterizadas por cursos más reducidos (Borgobello, Sartori y Roselli, 2016). Por otra parte, no se podría tomar como única causa esa explicación, ya que las TIC son un recurso privilegiado para resolver algunos de los problemas que genera la masividad. En

tal caso se puede asociar el fenómeno de la masividad con otros como la falta de políticas sistemáticas para preparar a los docentes en estrategias alternativas.

En este contexto, se evidencia la necesidad de volver a pensar la clase con los docentes en el sentido que lo plantean Sanjurjo y Rodríguez (2003), centrándose en el aula, en las prácticas concretas, simultáneamente a la reflexión político-académica.

El análisis de las entrevistas se realiza a la luz del concepto marco de *buenas prácticas de enseñanza* que permite pensar las narraciones de los docentes sobre sus trayectorias, sus concepciones de docencia y las expectativas que los movilizaron a partir de la incorporación de TIC en sus aulas. Se entiende por buenas prácticas aquellas que reúnen ciertas características en diversas dimensiones. En lo epistemológico se busca enseñar contenidos relevantes. Desde lo técnico, se trata de hacer comprensible el contenido para que los estudiantes puedan establecer relaciones sustanciales y aplicarlo a diversas situaciones. El profesor sabe comprensivamente el contenido y es capaz de hacer establecer relaciones a los estudiantes. Además, logra construir vínculos que favorecen un buen clima de aula y, desde la dimensión ética, asume el compromiso individual y social para que la educación sea un medio para el cambio (Litwin, 2010). Pensando la clase como espacio estructurante (Sanjurjo, 2011), se indagó, en conjunto con los docentes, qué sucede con estos espacios cuando las aulas se extienden por la incorporación de entornos virtuales que dan continuidad, traspasando el tiempo y el espacio físico como estructuras tradicionales.

Al iniciar el proyecto, los diez docentes entrevistados, de 26 a 40 años, tenían algunas características en común. Todos eran jefes de trabajos prácticos en cátedras con libertad de diseños pedagógicos en sus espacios, lo que les permitía experimentar la docencia ensayando, aprendiendo, permitiéndose a sí mismos el equívoco, pero, fundamentalmente, cuestionándose y reflexionando sobre las prácticas de enseñanza. Trabajaban en carreras de ciencias humanas, algunos en una universidad pública y otros en una universidad privada de la ciudad de Rosario, Argentina. Cuatro de los diez, eran becarios de CONICET y otros cuatro trabajaban en gestión educativa. Los dos restantes se dedicaban a prácticas clínicas, además de docencia. Fueron convocados a partir de una cadena de invitación desde la investigadora responsable del proyecto. El criterio de selección de los docentes que participaron del estudio fue que no hubieran diseñado previamente entornos virtuales o bien que no hubieran desarrollado un curso completo con uso de plataforma.

El primer grupo de preguntas de las entrevistas analizadas se centró en la trayectoria de los docentes narrada por ellos mismos y en experiencias previas con entornos virtuales. En el segundo grupo, dado que se asume habitualmente que los docentes que incorporan TIC en sus clases son innovadores, se indagó este concepto desde las propias palabras de los docentes. Por último, se caracterizaron, por un lado, expectativas y dificultades en

relación a la experiencia de uso de la plataforma y, por el otro, tiempo y frecuencia que los docentes estaban dispuestos a utilizarla.

Los recorridos hasta aquí: trayectorias docentes y experiencias previas con entornos virtuales

Con la intención de conocer las particularidades de cada caso y comprender los procesos realizados a partir de sus narrativas, se indagó sobre las propias trayectorias de los participantes, sus experiencias educativas con y sin entornos virtuales.

Al preguntarles acerca de sus recorridos docentes, marcaron su inicio en la carrera como ayudantes alumnos. Cabe aclarar que en las cátedras de la universidad argentina se desempeñan docentes de distintas jerarquías y trayectorias, con diferentes funciones, tanto formales como informales, entre los que se hallan los auxiliares alumnos (Borgobello, Roselli y Peralta, 2013). Los auxiliares son supervisados o guiados por los más expertos, aunque ya desde ese temprano inicio ejercen funciones tutoriales con los estudiantes de las cátedras en las que participan (Borgobello y Peralta, 2011), acercándose a ellos de modo predominantemente informal según los propios estudiantes (Borgobello y Peralta, 2007).

Cuando describen sus trayectorias manifiestan un interés genuino por la docencia; entre sus preocupaciones iniciales predomina la que se refiere al manejo del contenido - *"me costaba definirme en qué materia"* (E5)-, con rotación de cátedras - *"Estuve en varias cátedras"* (E7)-, instituciones e, incluso, con poblaciones por fuera de la universidad (educación primaria y secundaria, bomberos voluntarios, entre otros). Este genuino interés se demostraría, entre otras cosas, por un inicio temprano como auxiliares.

Uno de los casos, quien luego obtuvo una beca para formación doctoral, expresó: *"me fueron interesando cuestiones de investigaciones en donde pude encontrar el vínculo entre investigación y docencia"* (E9) lo que marcó luego, según la propia entrevistada, su práctica docente y de investigación.

En coincidencia con Pierella (2017), quien sostiene que los estudiantes hablan de los buenos profesores como aquellos que saben mucho de su materia, pero que también transmiten pasión por el conocimiento, los entrevistados, se mostraron apasionados por lo que hacían: *"Me gustó el hecho de dar clases"* (E2); *"La experiencia me encantó"* (E10); *"siempre me gustaron esas cosas difíciles (risas)"* (E3).

Al solicitarles que calificasen su trayectoria docente entre (1) *Escasa* y (5) *Abundante* (pregunta 1 en Apéndice), la cuantificaron en promedio como media (2,5), en coherencia con las edades de los entrevistados así como con sus relatos. Sólo un docente consignó su trayectoria como *"Abundante"*, coincidiendo con la persona de más edad.

A pesar de que en las prácticas de enseñanza aún subsiste la idea de que es posible apropiarse de conocimientos complejos sin mediación ni ayuda pedagógica (Sanjurjo, 2011), los entrevistados describen la docencia como la construcción de un oficio, como

mediación compleja, *“pienso que se va construyendo el docente, que se va modificando, uno va aprendiendo estando frente al curso, viendo estrategias (...) eso es un proceso”* (E8).

Parecería que el oficio docente pasa por etapas, tiempos, cambios. Encontramos que el hecho de estar en las cátedras genera aprendizajes que van más allá de las teorías pedagógicas, en consonancia con el conocimiento experiencial descrito por Guzmán (2011). Por ejemplo, una de las docentes, siendo ayudante ya dictaba clases (algo no indicado en las normativas vigentes, ver Borgobello y Peralta, 2011): *“Después hice las materias pedagógicas, el profesorado, pero la verdad es que aprendí a dar clases dando las clases como ayudante (...) aprendí mucho más por tener la responsabilidad”* (E4). Así, el inicio en las experiencias prácticas sin formación pedagógica sistemática, parece determinar algunos aprendizajes del oficio, pero también reproducir acríticamente la docencia *“...escuchar las clases de otros y dar las clases yo, con los mismos errores que cometía me servían para seguir”* (E5).

En consonancia con lo expuesto, Pierella (2017) plantea que desde la perspectiva de los propios profesores, en la construcción del oficio docente no es solo relevante el pasaje por instituciones formales (como profesorados) sino, en mayor medida, sus experiencias culturales y pedagógicas del pasado. Las narraciones destacan que probar y ensayar los habría llevado a incorporar saberes tácitos. Al igual que en este estudio, la cátedra se presenta en los relatos como un lugar de formación en el proceso de aprendizaje de los docentes universitarios que se da en el contexto del trabajo cotidiano. Por otro lado, en coincidencia con lo planteado por la autora, cobraron alta relevancia figuras de referencia en el proceso formativo como docentes. Una entrevistada dice que *“...estaba con distintos docentes, de hecho, nunca estuve con el mismo docente. Tomaba apuntes porque cada uno tiene recursos distintos”* (E2). El ingreso a la docencia en las universidades argentinas se presenta como escasamente estructurada, lejos de procesos de inducción que postulan la necesidad de inicios pautados (Rueda-Reyes, 2018).

Sólo en una de las cátedras en las que se desempeñaba uno de los docentes que participaron de la investigación el uso de TIC se encontraba generalizado más allá del uso de correo electrónico. La estructura tradicional de la universidad argentina funciona de modo piramidal por lo que, aparentemente, la ausencia de TIC podría asociarse a cierta tracción hacia modalidades tradicionales propias de docentes con más antigüedad, mientras que quienes participaron de esta experiencia eran docentes jóvenes. En las entrevistas, sobresale que el uso de plataforma en el contexto local estaría asociado a proyectos y decisiones más individuales que colectivas, ya sea de parte de las cátedras, facultades o universidades.

Sólo dos docentes no habían tenido experiencia previa en uso de plataformas virtuales, el resto habían participado como docentes o estudiantes en instancias anteriores: *“No como docente. Como aprendiz, sí, en un Congreso”* (E9). Recordando que el criterio de selección de los docentes fue que no tengan experiencia o no hayan

concluido el diseño y dictado de un curso con plataforma virtual, quienes tuvieron experiencias en el diseño e implementación de entornos virtuales las describen de manera dificultosa: “*Intenté dos veces*” (E1); “*el año pasado directamente no le encontré la vuelta y no lo logré usar*” (E6); “*Intenté una vez con un foro, al final no lo pude poner en práctica*” (E3).

En algunas críticas subyace cierta soledad y ausencia (o quizá falta de llegada) de apoyo técnico como marca del fracaso en la implementación de TIC:

“me tuve que arreglar sola como podía” (E5);

“La institución lo que hacía era crearte el aula y yo más que nada fui tocando y tocando” (E6);

“Fui alumna de un seminario virtual que duró como ocho meses (...) La verdad es que me pareció caótico, pero creo que tenía que ver más con los profesores que con la plataforma en sí” (E3).

No obstante esto, al pedirles que calificasen sus experiencias previas entre (1) *Muy negativas* y (5) *Muy positivas*, los docentes las puntuaron como preponderantemente positivas (pregunta 2 en Apéndice), obteniéndose 3,33 de promedio.

Las narraciones acerca de esas experiencias previas presentaron algunos matices contradictorios y en estrecha relación con el desempeño docente. De hecho, tal como plantean Onrubia J.; Coll, C.; Bustos, A. y Engel, A. (2006), las herramientas tecnológicas de las plataformas virtuales cobran sentido en un marco instruccional al que los autores denominan *diseño tecnopedagógico*. Por ello, la optimización de un entorno virtual sólo es posible a través de un intercambio fluido entre docentes y estudiantes, por un lado, y docentes y diseñadores tecnológicos o personal técnico, por el otro:

“Si bien creo que hay limitantes importantes (...) no había *feedback* con los alumnos, no había posibilidad de que el alumno cuelgue algo u opine o sugiera, que creo que eso es una parte importante a tener en cuenta” (E6).

“...una fue muy positiva y la otra no. Siendo un cursado 100% virtual, tiene que tener una presencia docente de supervisión muy alto, porque es la única forma de relacionarse con el docente. En uno de los cursos, no se sintió la tutoría de los docentes, a veces sentías que ni leían lo que le mandabas, prácticamente no te hacían correcciones” (E3).

“el uso de la plataforma era para que el profesor nos diga qué texto teníamos que leer, lo colgaba en la plataforma y después indicaba alguna actividad que la mayoría eran después de leer el texto de tal autor hagan una opinión al respecto y coméntenla en el foro” (E7).

“En la primera experiencia como estudiante no la disfruté tanto, la plataforma era muy rígida, el docente no parecía muy entrenado, no te motivaba en el uso de la plataforma, no se controlaba quién participaba (...) La segunda experiencia fue sobresaliente. Lo pude disfrutar desde todas las aristas” (E5).

Si bien una de las docentes refiere a limitaciones técnicas de la plataforma implementada en la institución, los comentarios denotan insuficiente interacción entre docentes y estudiantes en las experiencias relatadas, aspecto crucial en la conformación de comunidades virtuales en el sentido de Garrison, Anderson y Archer (2000).

Respecto a las trayectorias docentes y experiencias previas con entornos virtuales, emergen dos categorías a partir de los dichos de los docentes. Estas categorías se destacan como cualidades explicativas del fenómeno en estudio, al menos en el contexto local. A la primera categoría, la hemos denominado *interés genuino por la docencia*. Con esta denominación hemos descrito a quienes se acercan al uso de Moodle con motivaciones por el oficio docente que irían más allá de la temática disciplinar enseñada. En este sentido, parecen reconocer al oficio docente como una mediación compleja alejándose de la enseñanza magistral tradicional con inicios tempranos y experiencias prácticas sin formación pedagógica sistemática. Una segunda categoría emergente a destacar es la *tracción hacia modalidades tradicionales* existente en la enseñanza superior. Esta segunda categoría ilustra el sostenimiento de modalidades tradicionales de enseñanza basadas en modelos expositivos que parece asociarse con cátedras basadas en estructuras piramidales (Borgobello y Peralta, 2010), soledad técnica en la implementación de TIC e insuficiente conexión entre presencia docente, cognitiva y social entre docentes y estudiantes en el sentido de Garrison et al. (2000).

Lo nuevo y lo anterior: cómo y desde dónde innovan en la universidad

Copertari et al. (2015) describen la virtualización de la universidad como un proceso complejo que implica la articulación de aspectos técnicos y de la cultura institucional basada en acciones estratégicas. Historizando, Salinas (2004) asegura que en los primeros tiempos de utilización de TIC en la formación el eje pasó por la innovación técnica, centrada en crear entornos de aprendizaje basados en la nueva tecnología disponible. El foco, según el autor, ha cambiado hacia el alumno y la metodología, lo que implicó un nuevo enfoque del tema. Así, para contribuir a mejorar las condiciones se necesitaría una educación más individual y flexible que se relacionara tanto con aspectos individuales (relativos al ritmo de aprendizaje, combinación del trabajo y estudio, al tiempo, frecuencia, lugar, grupo, etc.) como sociales.

En los relatos de los profesores es clara la idea de "(...) *flexibilidad y creatividad en pequeñas cosas (...)*" (E2) como ejes del concepto de innovación independientemente de la implementación de TIC, a pesar de que estaban comenzando a participar de un proyecto que promovía la virtualización de la enseñanza universitaria. Los docentes innovadores, serían quienes tienen la capacidad de mostrar a sus estudiantes ejemplos, relaciones conceptuales con hechos de la actualidad, el arte, la propia vida cotidiana, es el docente que "*va más allá de lo conceptual (...)* puede acercar otro tipo de experiencias (...)", alguien "*actualizado*", que suele "*hacer cambios*", capaz de "*modificar sobre la marcha*" (E8).

En este sentido, Guzmán (2011) considera que conocer a los estudiantes en su diversidad para poder guiarlos y motivarlos en la autorregulación de sus aprendizajes, empatizar y trabajar de modo colaborativo es una de las características de las buenas prácticas docentes.

En cuanto a la capacidad propia de innovación, descrita en números (ver pregunta 3 en Apéndice), se encontró una media de 2,9 y que ninguno de los docentes se calificó a sí mismo como altamente innovador, si bien en el grupo entrevistado se marca una tendencia más hacia la innovación que hacia propuestas conservadoras.

Respecto a la descripción que los docentes hacen de sí mismos en su capacidad de innovación, surgieron dos ideas contrapuestas. Por un lado, la innovación estuvo asociada a la idea de *espontaneidad*, como por ejemplo

“Soy muy rara y ocurrente. Si siento que estoy en un ámbito en el que se puede escuchar mi voz, me siento en libertad de proponer, me dejo ser. No es que planeo con tanta anticipación lo que voy a hacer” (E7).

Por el otro, plantearon a la innovación como un proceso o trabajo constructivo y constante: “(...) *eso es un proceso, hay que trabajarlo, creo que estoy en un proceso en el que estoy buscando, pero todavía no me considero innovadora*” (E6).

Hubo una tercera postura que conciliaba ambas ideas, es decir, espontaneidad y proceso:

“(...) trato bastante de ir buscando reflatar viejas experiencias y técnicas en el primer contacto con el alumno y, a partir de ahí, ir viendo cómo se va dando el desarrollo de los temas. No soy demasiado organizada en el desarrollo de los temas sino que lo voy viendo en función de cuáles son las demandas del grupo” (E9).

En este sentido, Salinas (2004) sostiene que en los procesos de innovación, la flexibilidad debe ser compatible con la rutina docente, dando así seguridad para generar fluidez en la comunicación pedagógica y en la adecuación a las nuevas actividades. Así, innovador es:

“Una persona que hace uso de las herramientas que tiene a su disposición y que trate de hacer que sus alumnos piensen los temas desde su vida cotidiana y desde sus propias prácticas (...) tratando de implementar distintas estrategias para que se enganchen” (E3).

“(...) hacer algo para que a los estudiantes les guste la materia, se comprometan, les interese (...) Tampoco se necesita hacer una obra de teatro todas las clases para ser innovador... con cosas pequeñas se puede innovar bastante” (E4).

“(...) ocupar el lugar de docente y no se puede ser el par de los alumnos. Tiene que ver con la creatividad, hasta con lo lúdico yo diría” (E8).

“capacidad de ir adaptándose, adaptando el contenido y adaptándose a la población con la que se trabaja, al ambiente, que no tiene necesariamente que ver con crear permanentemente cosas nuevas sino poder visualizar cuáles son las necesidades de esa instancia” (E2).

La asociación entre innovación y hacer agradable el contenido o agradar al alumno surgen habitualmente en distintos momentos de los relatos. En síntesis, un docente innovador pareciera ser el que entiende la diversidad del estudiantado al que se dirige e intenta hacer comprensible y agradable el contenido y hasta agradar él mismo al alumno mientras enseña.

A raíz de lo expuesto, subrayamos dos categorías que emergen de las ideas y que muestran dos formas de entender la idea de innovación en docencia universitaria que, si bien son diferentes, en este marco también pueden considerarse complementarias. La *innovación como ocurrencia espontánea*, aparece vinculada al aquí y ahora de la docencia, a los cambios intuitivos dados en el aula a partir del trabajo en contexto. La *innovación como constancia* se asocia al trabajo cotidiano de reflexión que precede al aula en términos de planificación de actividades y formas diferentes de presentación de los contenidos académicos, de diversificación como posibilidad de transmisión.

Anticipándose a lo que vendrá: expectativas, dificultades esperadas, tiempo y dedicación

La dedicación que los docentes manifestaron que tendrían en el uso de la plataforma una vez comenzado el cursado fue alta en promedio. Tal como puede observarse en la Tabla 1, la mitad de los docentes entrevistados estarían dispuestos a ingresar al entorno virtual más de cuatro horas semanales distribuidas en cinco o más ocasiones diferentes. Si bien esta es una descripción de la expectativa previa de uso y no una evaluación del tiempo dedicado, muestra predisposición para con esta experiencia.

Al preguntar a los docentes cómo consideraban que se beneficiarían al participar en esta experiencia formativa y, a la vez, implicándose ellos mismos en el proceso de investigación, se encontraron respuestas variadas. Por ejemplo, un entrevistado planteó que “(...) *conocer los resultados de la investigación, permite reflexionar sobre la propia práctica y la práctica de otros docentes*” (E2). Asimismo, aparece una mínima salvedad en una de las respuestas: “(...) *no a todos les gusta la plataforma, pero les sirve como herramienta*” (E7). Se observa que los docentes entrevistados destacaron la idea de la plataforma como una herramienta o recurso más a ser implementado en sus diseños pedagógicos y no como un cambio trascendental y estructural en la forma de planificar y trabajar en sus clases.

Si bien plantearon el uso de la plataforma como posiblemente beneficioso en el ejercicio de la docencia, las ideas fueron algo difusas e imprecisas, es decir, no especificaron en qué modo el diseño tecnopedagógico sostenido por Onrubia *et al.* (2006) podría beneficiar a estudiantes, docentes y asignaturas concretas:

“Primero por aprender a usar la plataforma Moodle que yo no la conozco, para obtener una herramienta más para trabajar con mis alumnos” (E3);

“El hecho de usar la plataforma haría que conozca otra forma de interactuar con los estudiantes que no conocía hasta el momento” (E4).

Tal como señalaba Tedesco (2003) hace más de una década, existe una demanda social de incorporar tecnologías a la educación, pero esta demanda se hace sin tener información suficiente acerca del valor real que dicha incorporación implica.

Sólo un docente entrevistado expresó la idea de extensión del aula, aproximándose al concepto de *porosidad* del aula (Lion, 2012) que refiere a la posibilidad de extender la clase por fuera de las paredes (Asinsten, 2013): “*creo que me va a dar la posibilidad de trabajar algunas cosas que en las clases presenciales por la falta de tiempo no se puede o no se llega*” (E8). Así, las aulas porosas refieren a la incorporación del afuera al adentro. Y, en la actualidad, se alude a la imposibilidad de encontrar un espacio aislado ya que el afuera atraviesa, los estudiantes entran en las aulas con conocimientos sobre redes sociales, sobre otros ambientes tecnológicos, entre otros. El concepto de extensión o aulas extendidas implicaría de alguna manera el movimiento inverso, es decir, ampliar los horizontes hacia lo externo.

Entre otros posibles beneficios de la implementación de entornos virtuales, los docentes destacaron la perdurabilidad de lo escrito y, por ende, la posibilidad de retrabajo. Para los entrevistados, lo escrito diferencia, deja marca, así se puede volver sobre lo pensado, permite “*Aprovechar lo escrito para profundizar*” (E9). De modo que esa perdurabilidad o documentación por escrito que caracterizan a estas TIC pareciera posibilitar al docente avanzar en otras direcciones. Haciendo alusión a esa idea de referenciar en lo escrito, un docente expresó que cuando los estudiantes “*(...) tienen dudas más o menos parecidas, a nivel formal (...) yo me encuentro diciendo en cuatro horas diez veces lo mismo en diferentes momentos (...)*” (E7), alude con esto a que si esa información estuviera en la plataforma, permitiría remitir directamente a este espacio.

Tal como lo expresan Garrison et al. (2000) en educación, la interacción tradicionalmente se basó en la comunicación oral que tiende a ser más espontánea, tener un ritmo rápido, ser fugaz y menos estructurada que la escrita. Mientras que la comunicación basada en la escritura requiere un tipo de pensamiento más complejo, crítico, reflexivo y explícito.

En relación a este eje, si bien como ya se señaló, hubo escasa claridad por parte de los docentes respecto a cómo consideraban que se beneficiarían con la experiencia de participar en este proyecto, al momento de cuantificar fueron contundentes en sus expectativas (pregunta 6 del Apéndice): ocho de ellos respondieron que se beneficiarían “Mucho” y los dos restantes “Bastante”.

Al preguntar abiertamente a los docentes sobre qué dificultades esperaban tener en la implementación de la plataforma (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018), la mayor cantidad de respuestas estuvo asociada a la motivación de los estudiantes. Algunas dificultades mencionadas por los docentes aluden a aspectos técnicos, de manejo o diseño

del aula: “*lo que tiene que ver con lo estructural de la plataforma, porque después con el contenido, el modo de clasificarlo, con eso no (...)*” (E6). Las dificultades técnicas son mencionadas por Domingo-Coscollola y Agustó (2010), quienes destacan tres tipos de dificultades en la implementación de las TIC: *técnicas* (derivadas del funcionamiento del *software* y *hardware*); *organizativas* y de *gestión* (tiempo extra necesario para preparar actividades, organización que supone su uso); y *didácticas* (buenos hábitos de trabajo, exceso y calidad de información).

Asimismo, en las narraciones de los entrevistados, la gestión del tiempo apareció como un obstáculo,

“Creo que las mayores dificultades van a ser referidas al tiempo que hay que dedicarle” (E3),

“Creo que me va a llevar un tiempo entender la forma y los procesos” (E1),

“desde la intuición pura (...) me da la sensación de que voy a tener que tener un rol bastante activo... me parece que la dificultad va a estar en administrar bien el tiempo o en la organización” (E10).

En este sentido, la percepción general de los docentes fue que el uso de entornos virtuales implica mayor tiempo que el trabajo en clases tradicionales. Sin embargo, según Van-de-Vord y Pogue (2012), en términos generales, el dictado de clases presenciales requiere más tiempo que el dictado de cursos virtuales. Una excepción encontrada por los autores es en la evaluación de los estudiantes para los docentes que trabajan exclusivamente con plataformas en comparación con aquellos que dictan clases exclusivamente presenciales. De acuerdo al estudio, evaluar en entornos virtuales llevaría más tiempo que en clases tradicionales.

Posteriormente se les propuso a los docentes ordenar cinco dificultades relativas al futuro uso de la plataforma, partiendo de la que consideraban más problemática a la que consideraban menos problemática (Borgobello et al., 2018). Se encontró que las dificultades mencionadas por los docentes en la pregunta abierta fueron coherentes con la forma en que luego las puntuaron. Es decir, quienes mencionaron dificultades en aspectos procedimentales del uso de la plataforma, luego puntuaron en los primeros lugares las dificultades de tipo técnicas.

Como puede apreciarse en la Tabla 2, a diferencia de lo que esperábamos, el orden de las dificultades atribuidas por los docentes fue variado. Casi todas fueron colocadas en el primer y último lugar por distintos docentes. No obstante, el manejo técnico de la plataforma aparece con más frecuencia en los primeros lugares.

En síntesis, se observó que los docentes expresaron expectativas favorables y predisposición para la implementación de entornos virtuales como complemento del aula regular de clases. Si bien el entorno virtual se encontró asociado a la idea de herramienta, destacaron la posibilidad de retrabajo de los mensajes escritos, dada su permanencia en comparación con el discurso oral de las clases presenciales. Respecto a las dificultades,

señalaron el manejo técnico como posible obstáculo lo que estaría indicando necesidad de mayor apoyo técnico del que contarían.

La categoría que emerge de las narraciones docentes desde lo expuesto en este apartado fue la de *plataforma como un recurso más*, destacando así la relevancia del aquí y ahora de los encuentros personales en la enseñanza universitaria. Entendemos que esta categoría ilustra la amplitud de posibilidades tanto en términos de TIC como de otros recursos posibles a disposición para enseñar. Por otro lado, si bien da lugar a diversas explicaciones, a nuestro entender lejos de minimizar la importancia del uso de TIC en la enseñanza universitaria local, muestra la posibilidad de hibridación de los espacios presenciales y virtuales destacando como una de las características la perdurabilidad de lo escrito en los espacios digitales. De este modo, como ampliación de recurso, lo escrito en espacios interactivos sostiene diálogos recursivos en el tiempo y en los encuentros con énfasis en los encuentros y re-encuentros presenciales.

Conclusiones

La vida universitaria en los últimos años ha ido incorporando, con más o menos celeridad, entornos virtuales en su cotidianeidad. Este avance en la implementación de sistemas bimodales o *blended learning* a nivel local ha sido algo lento (Copertari, 2010; Copertari y Sgreccia, 2011) en comparación con la proliferación de estudios que analizan el fenómeno (Borgobello, Raynaudo y Peralta, 2014). Es decir que, si bien en el contexto universitario local se han ido incorporando TIC, se pueden considerar aún experiencias aisladas y novedosas si se las compara con otros países, incluso de la misma América del Sur.

En este contexto se realizó una descripción densa de las características de docentes que decidieron diseñar sus cursos de grado universitario incorporando el uso de entornos virtuales, de sus experiencias previas, expectativas y dificultades esperadas.

Los participantes de esta experiencia -quienes tomaron un curso sobre Moodle para luego diseñar sus propias aulas virtuales- eran personas jóvenes, con trayectorias variadas, aunque todos ellos comenzaron tempranamente como auxiliares de docencia siendo aún estudiantes de grado.

La mayor parte de ellos tuvo experiencias previas con entornos virtuales como estudiantes, cuestionando la falta de guía, tutoría o acompañamiento por parte de sus docentes y, con ello, la falta de interacción y posibilidad de construcción colectiva de aprendizaje. Algunos, asimismo, tuvieron intentos previos fallidos de uso de aulas virtuales con sus propios estudiantes desde el rol de docentes, criticando la falta de conexión o comunicación con expertos técnicos que pudieran facilitar la tarea.

En cuanto al concepto de innovación, se sostuvo vinculado a la idea de *espontaneidad*, por un lado, y de *proceso*, por el otro. A su vez, esta última idea fue asociada al estudio, a la perseverancia, a la continuidad como condición imprescindible para innovación posible. La narrativa de los docentes muestra que la innovación y la creatividad pueden emerger

en el transcurrir de las clases de muy diversas maneras, mientras que prácticas ortodoxas pueden sostenerse y estructurarse desde la aparente innovación de las TIC. En síntesis, la innovación en la enseñanza trascendería la implementación de TIC, plasmándose tanto en el uso de tecnologías nuevas como tradicionales.

Si bien excede el análisis del uso de entornos virtuales, uno de los ejes de este trabajo fue el análisis de las concepciones acerca de qué implica ser buenos docentes. En este aspecto, los docentes en sus narrativas destacan la vocación por mejorar y el estudio cotidiano como hábito. La dedicación al estudio y el uso de TIC no están contemplados entre las categorías que Guzmán (2011) menciona como características de las buenas prácticas y dominios que los docentes debieran tener. Lo cual se presenta como un punto interesante a ser incorporado para el análisis de las buenas prácticas de enseñanza, adoptando así con más claridad la perspectiva de que ser buen docente se trata de un proceso, con sus mesetas, avances, en el que intervienen múltiples dimensiones. En la dedicación y vocación por el estudio subyace la idea de que la formación es un proceso nunca acabado, constante, de intercambio permanente con los estudiantes, pares y miembros de la comunidad, en el que el conocimiento no se adquiere para su posterior aplicación, sino que se trata de un proceso de aprendizaje colectivo y constructivo.

Un aporte metodológico no habitual en estudios de este tipo fue la complementación de las narraciones de los entrevistados a través de la incorporación de preguntas cerradas, teniendo la posibilidad de comparar entre casos.

En el discurso de los entrevistados surgieron nociones vagas y difusas sobre los alcances y posibilidades de la implementación de plataformas virtuales en sus clases habituales. Resaltan la noción de herramienta y presumen que será beneficiosa, pero sin más detalles. Esto podría dar cuenta del ya mencionado lento e incipiente proceso de virtualización de la universidad en el ámbito local (Copertari y Sgreccia, 2011) que integra lo tecnológico en un contexto institucional y político más amplio. Este proceso implicaría un nuevo horizonte en la enseñanza universitaria donde flexibilidad, innovación y motivación, ocuparían un lugar trascendental marcando el camino de los nuevos desafíos.

En relación a las expectativas y temores ante la implementación real de las TIC, aspecto central de este trabajo, surgió en los entrevistados la noción de motivación como inquietud, como problema, como dificultad que trasciende el uso de entornos virtuales (Borgobello et al., 2018) aunque, según los entrevistados, podría verse favorecida por el uso de estos últimos. Es decir, en tiempos de profundos cambios, crisis y oportunidades, el interés y/o motivación por parte de los estudiantes se presenta como una problemática, no sólo en la implementación de TIC, sino también en las clases tradicionales. La construcción de conocimiento, como es sabido, requiere esfuerzos conjuntos de docentes e investigadores que tomen en consideración a los estudiantes, sus conflictos y el contexto en que se enseña.

Desde una lógica inductiva en la construcción del conocimiento, en tanto la motivación surgió como categoría emergente, en futuros estudios se propone incorporar a la guía de entrevistas un eje que permita abordar explícitamente la motivación como problemática en sí misma. Sería de relevancia, por un lado, extender este estudio a otros docentes interesados en la aplicación de TIC para cotejar y ampliar las conclusiones a las que arriba este análisis. Por otro lado, tendrían que compararse los conceptos de innovación, trayectoria, entre otros, con docentes no interesados en la implementación de TIC para comprobar si se trata de perfiles diferenciados o no.

Asimismo, se destaca que el conjunto de evidencias aquí presentadas, complementándose con estudios más extensos podría orientar futuras intervenciones en el proceso de virtualización de la universidad, tendientes al fortalecimiento de las prácticas con los entornos virtuales en el contexto local.

En este sentido, intervenciones institucionales debieran contemplar las preocupaciones de los docentes respecto al tiempo de dedicación a la formación e implementación de entornos virtuales en relación a los honorarios percibidos. Cabe señalar que la lucha gremial por la mejora de condiciones laborales y haberes de los docentes universitarios en Argentina tiene trascendencia histórica y actual. Cabe recordar también que la universidad pública argentina, a la que pertenecen la mitad de los entrevistados, es libre, gratuita y cogobernada, por lo que cualquier intervención política institucional en el contexto local para ser exitosa requiere contemplar la masividad de la universidad como característica propia y diferencial.

Los docentes con los que se trabajó en este estudio pertenecen a cátedras con amplia libertad pedagógica, sin embargo, esto no es lo más frecuente. Si bien se trata de una institución democrática en su organización política interclaustrales, la estructura pedagógica es generalmente piramidal. La jerarquía de la cátedra, especialmente, el Titular o Jefe de Cátedra, tiene injerencia amplia sobre las tareas de los docentes que trabajan con los estudiantes en los prácticos (Borgobello et al., 2013). Teniendo en cuenta esta forma organizacional, las intervenciones para la masificación del uso de entornos virtuales requerirían contemplar esta situación contextual.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E.L. (2005). *Investigar en la antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Asinsten, J.C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista Universidad de La Salle*, 60 (1), 97-113.
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2007). Interacción docentes-alumnos en aulas universitarias. Análisis de casos. En Richaud, M. C. y Ison, M. S. (Comp.) *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (Tomo I, pp. 537-559). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Borgobello, A. y Peralta, N. S. (2010). La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades. *Pensando Psicología*, 6 (10), 111-121.

- Borgobello, A. y Peralta, N. S. (2011). Funciones tutoriales y auxiliares de docencia. Análisis de las reglamentaciones vigentes en la UNR, Argentina. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 7 (20), 48-55.
- Borgobello, A., Roselli, N. y Peralta, N. S. (2013). Interaction among experience, teaching performance and student's learning at university level. *Revista Estudos de Psicologia*, 30 (2), 169-176.
- Borgobello, A., Raynaudo, G.M. y Peralta, N.S. (2014). Characterizing papers about 'blended learning': an unconsolidated field. *Revista IRICE*, 26 (1), 37-66.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Roselli, N. D. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de Educación Superior*, 45 (179), 95-110.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L.O. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21 (1), 27-48.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en educación a distancia*. Rosario: Laborde.
- Copertari, S. y Sgreccia, N. (2011). Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional del Rosario. *Educación y Humanismo*, 13 (20), 14-32.
- Copertari, S., Sgreccia, N., Rosales, M., Fantasía, Y., Aita, G. y Segura, M.L. (2015). Comunidades virtuales y formación docente en la UNR. En Pairoba, C. (coord.) *Ciencia y tecnología 2015: divulgación de la producción científica y tecnológica de la UNR*. Rosario: UNR Editora.
- Domingo-Coscollola, M. y Agustó, M.F. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit*, 36 (1), 171-180.
- Garrison, D.R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, (33), 129-141.
- Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2007). La teoría fundamentada en una investigación sobre vida cotidiana. En Kronblit, A. L. (ed.) *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lion, C. (2012). Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior. En *I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior*. Buenos Aires: UBATIC. Recuperado de: <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/con-expertos-2>
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 52-59.
- Onrubia, J., Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2006). Del diseño tecnopedagógico y el análisis de la práctica educativa al desarrollo tecnológico: retos para la mejora de Moodle. Comunicación presentada en MoodleMoot 2006.
- Recuperado de: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/JO_CC_AB_AE_Moodle_06.pdf. (Consulta: 23 de julio de 2009).
- Pierella, M.P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Revista Roteiro*, 42 (1), 37-64.
- Piovani, J.I. (2007). Otras formas de análisis. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (Comp.) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Rueda-Reyes, M. B. (2018). Propuesta teórica y metodológica del proceso de inducción laboral de personal docente en instituciones de educación superior. *Tsafiqui*, 10 (1), 1-18.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1-16.
- Sanjurjo, L.O. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.

- Sanjurjo, L.O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2 (3), 71-84.
- Tedesco, J.C. (2003). Educación y nuevas tecnologías: ¿esperanza o incertidumbre? En Brunner, J. J. y Tedesco, J. C. (ed) *Ideas, personas y políticas. Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires.
- Temporetti, F. (2005). Escritura y producción de conocimiento en psicología. En Menin, O. y Temporetti, F. (Comp.) *Reflexiones acerca de la escritura científica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Van-de-Vord, R. y Pogue, K. (2012). Teaching Time Investment: Does Online Really Take More Time than Face-to-Face? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (3), 132-146.

Apéndice: Listado de preguntas de la guía de entrevistas analizadas en este artículo

Las preguntas se realizaban primero en forma abierta y luego se pedía a los docentes que eligiesen por opciones cerradas.

1)- ¿Cómo describirías tu trayectoria docente hasta el momento? Opciones de respuesta: desde (1) Escasa a (5) Abundante

2)- ¿Cuáles son tus experiencias anteriores con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo calificarías tus experiencias anteriores con Moodle u otras plataformas? Opciones de respuesta: desde (1) Muy negativa a (5) Muy positiva

3)- ¿Cómo describirías tu capacidad de innovación como docente? Opciones de respuesta: desde (1) Escasamente innovador a (5) Altamente innovador

4)- ¿Cuánto tiempo semanal creés que tendrás que dedicarle a la plataforma una vez que comiencen las clases? Opciones de respuesta: Promedio cercano a 1 hora -2 horas- 3 horas- 4 horas- más de 4 horas

5)- ¿Cuántas veces por semana estarías dispuesto a entrar para ver el avance de los alumnos o si escriben con dudas? Opciones de respuesta: promedio cercano a 1 vez – 2 veces – 3 veces – 4 veces – 5 veces o más

6)- ¿Cómo considerarás que te vas a beneficiar con esta experiencia? ¿Cuánto considerarás que te beneficiarás participando en esta experiencia? Opciones de respuesta: Mucho – Bastante – Poco – Nada

7)- ¿En qué creés que vas a encontrar dificultades en la implementación de la plataforma? ¿En qué creés que vas a encontrar más dificultades respecto del uso de la plataforma? Se ordenan las respuestas empezando por la dificultad máxima:

- En la elaboración de las consignas de trabajo
- En el manejo técnico de la plataforma
- En la evaluación de las actividades que realicen los alumnos
- En el seguimiento de las actividades de los alumnos
- En la elección de la herramienta más adecuada de acuerdo al tema

Tabla 1. Expectativa de dedicación a la plataforma

		Tiempo promedio que dedicaría a la plataforma				
		Cercano a 1 hora	cercano 2 horas	cercano 3 horas	más de 4 horas	Total
Disposición	1 vez	-	-	-	-	-
semanal a entrar al entorno virtual	2 veces	-	-	1	-	1
	3 veces	-	1	1	-	2
	5 veces o más	-	1	1	5	7
Total		-	2	3	5	10

Nota: Respuestas a las preguntas 4 y 5 del Apéndice
Fuente. Elaboración propia

Tabla 2. Orden elegido por los docentes de dificultades esperadas en el uso de la plataforma

Dificultades	Elegida en...	f
En el manejo técnico de la plataforma	primer lugar	4
	segundo lugar	2
	tercer lugar	1
	cuarto lugar	1
	quinto lugar	2
En la elección de la herramienta más adecuada de acuerdo al tema	primer lugar	2
	segundo lugar	4
	tercer lugar	1
	cuarto lugar	2
	quinto lugar	1
En la evaluación de las actividades que realicen los alumnos	primer lugar	2
	segundo lugar	-
	tercer lugar	3
	cuarto lugar	5
	quinto lugar	-
En el seguimiento de las actividades de los alumnos	primer lugar	2
	segundo lugar	2
	tercer lugar	1
	cuarto lugar	1
	quinto lugar	4
En la elaboración de las consignas de trabajo	primer lugar	-
	segundo lugar	2
	tercer lugar	4
	cuarto lugar	1
	quinto lugar	3

Nota: respuestas a la pregunta 7 del Apéndice
Fuente. Elaboración propia

Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad.

Youth and School in Argentina: A critical review of the studies on inequality, violence and conflict”

Guido García Bastán

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: guidogarciabastan@gmail.com

Marina Tomasini

Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: marinatomasini@hotmail.com

Paola Gallo

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Instituto de Estudios Históricos Sociales, Argentina
E-mail: agallo544@gmail.com

Resumen

En Argentina, a partir de la década de 1980, surgen las primeras investigaciones abocadas a caracterizar la relación de los jóvenes con la escuela. En este artículo revisamos este campo de estudios identificando dos problemáticas que se destacan como principales: la desigualdad educativa y la violencia/conflictividad en la escuela. Por esta vía, observamos una desigual aproximación de los investigadores a las escuelas de distintos sectores sociales. Concretamente, los estudios cualitativos sobre conflictividad –a diferencia de los que abordan la desigualdad– han estudiado prioritariamente en establecimientos de sectores vulnerables. Cuestión que, en nuestra interpretación, supone un riesgo de asociación lineal entre violencia y vulnerabilidad, que las mediciones con las que contamos en nuestro país no estarían abonando. En función de ello, señalamos que el estudio de la conflictividad en escuelas de sectores socio-económicos altos constituye un área de vacancia que necesita ser desarrollada.

Palabras Clave: Jóvenes, escuela, violencia, desigualdad, argentina.

Abstract

In Argentina, from the 80s onwards, the first researchs that characterized the relation among youngsters and school began to develop. In this paper we review this field of studies identifying two main interest: scholar inequality and school conflict/violence. We observe an unequal approximation of reseachers to schools from different social sectors. Specifically, qualitative inquiries about conflict –unlike those that address inequality– have focused on establishments that attend students from vulnerable sectors. In our interpretation, that implies a risk of linking violence and vulnerability, an assumption that meassurements carried out in our country would not support. Based on this interpretation, we state that the study of violence and conflict at schools of high economic sectors is a reseach area that needs to be developed.

Key words: Youngsters, school, violence, inequality, argentina.

GARCÍA BASTÁN, G., TOMASINI, M. y GALLO, P. (2019) “Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 59-79. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-264>

RECIBIDO: 19/09/2018 – ACEPTADO: 22/10/2018

Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad.

A partir de la década de 1980, junto con la recuperación democrática y en un contexto en que la matrícula escolar se encontraba en ascenso en Argentina, surgen las primeras investigaciones abocadas a caracterizar la relación de los jóvenes con la escuela (Tiramonti y Fuentes, 2012). La preocupación también aparece en otros países de Latinoamérica. Sin embargo, un rasgo distintivo de nuestro país fue su marcada receptividad hacia desarrollos y preocupaciones de países europeos (especialmente francófonos), que no siempre se vio acompañada de una actitud de vigilancia sobre la medida de su adecuación a nuestros contextos educativos (Braslavsky, 1985).

En este artículo proponemos un recorrido por algunas líneas investigativas que han ido consolidándose en nuestro país en torno a la relación jóvenes-escuela. Nos orienta un conjunto de interrogantes referidos a las interpretaciones elaboradas para pensar a las juventudes en tensión con el escenario escolar; a los modos de apropiación de las perspectivas “foráneas” en el contexto argentino y a las implicancias de estos modos de apropiación para pensar nuevas líneas posibles de investigación educativa.

La presentación se organiza en dos apartados principales. En el primero, revisamos algunas de las contribuciones europeas que han sido relevantes a la hora de pensar la relación de los jóvenes con la escuela. Identificamos dos problemáticas principales que enlazan estos elementos: la *desigualdad educativa* y el par *violencia-conflictividad*¹. En el segundo apartado, reparamos en las maneras en que dichas preocupaciones fueron adoptadas en nuestro contexto de producción. Esta revisión nos permitirá identificar algunos puntos de “luz” y de “sombra” en el campo académico local, arribando a un diagnóstico de la producción argentina que calificamos como de “división del trabajo”. En las reflexiones finales plantearemos algunas implicancias que este rasgo puede imprimir a la producción local. Asimismo, esperamos dejar delimitada un área de vacancia cuyo abordaje consideramos relevante: la conflictividad escolar en sectores socio-económicos altos.

1. Los jóvenes y su relación con la escuela: miradas europeas

Los años 70 verían aparecer, particularmente en el contexto francés, a las teorías de la reproducción (Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y de Saint Martin, 1998; Bourdieu y Passeron, 1998). La célebre investigación de Paul Willis (1988), publicada como *Learning to labour*, suele ser incluida bajo esta rúbrica, aunque es claro que su carácter etnográfico permite diferenciarlo de los trabajos de corte estructuralista producidos en Francia, que tuvieron mayor recepción en nuestro contexto académico. El sociólogo británico presentaba descripciones etnográficas que ilustraban algunos modos a través de los cuales el comportamiento de ciertos estudiantes varones -aquellos provenientes de hogares obreros- entraba en conflicto con las normas escolares. Al poner en juego sus

propias normas de clase y género, estos jóvenes construían una *cultura contra-escolar*. Willis denunciaba así el escaso margen existente para que su destino escolar fuese otro que el del fracaso, construyendo una explicación cultural de la reproducción social de la clase obrera en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XX. La escuela es pensada como una instancia culturalmente homogénea que se relaciona de distintos modos con las culturas de sus estudiantes, *reproduciendo* las desigualdades de origen.

En la formulación bourdieana de la reproducción, el componente cultural que propone Willis es relevado por la estructura social y la noción de *habitus*; conjunto de disposiciones pre-reflexivas que derivan de ella. Aquí la escuela es una agencia que participa activamente en la reproducción de las posiciones en el espacio social. Como señalaron algunos trabajos clásicos (Giroux, 1995; Charlot, 2007), si bien estas investigaciones contribuyeron a denunciar el papel de la escuela en la producción de desigualdades, también es cierto que lo hicieron a partir de explicaciones de cuño estructuralista, ancladas en un esquema de “caja negra” que suponía un modelo pasivo de socialización, ignorando las contradicciones y formas de *resistencia* de la intervención humana. Se postulaba que la escuela operaba como aparato receptor de *inputs* y productor de *outputs*, sin esclarecer el modo en que ocurría dicha mediación. Así, las desigualdades sociales eran medidas mediante signos exteriores de sus manifestaciones (Lahire, 2008)². Regine Sirota (1993) considera que el intento por comprender las “reglas del juego” de esta caja negra fue lo que produjo en la sociología educativa francesa un “viraje hacia el actor” y, consecuentemente, hacia el análisis de los procesos de socialización durante los años 90³.

Así, algunos trabajos harían foco, generalmente desde perspectivas etnográficas, en las interacciones y prácticas de socialización entre estudiantes (Vásquez Bronfman y Martínez, 1996). Desde la etnometodología (Coulon, 1995) y las sociologías de la evaluación escolar (Perrenoud, 1990; Sirota, 1993), la noción de *oficio de alumno* sería una de las vías mediante las que se produciría este cambio de mirada, atenta a las prácticas de actores competentes, abocados al aprendizaje de los códigos de *cultura de la organización escolar* (Perrenoud, Op. cit.). Una visión algo inductiva de los procesos escolares de socialización que tomaría una senda más diversificada a partir de las sociologías de la experiencia. En este sentido, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998), vino a abonar un campo hoy consolidado de estudios latinoamericanos referidos a las experiencias escolares juveniles y sus prácticas de sociabilidad (Cerda y Assael, 1998; Cerda, Assael, Ceballos y Sepúlveda, 1998; Tenti Fanfani, 2000; Saucedo Ramos, 2000 y 2005; Maldonado, 2006; Dayrell, 2007; Paulín y Tomasini, 2008 y 2014; Weiss, 2009; Mejía Hernández y Weiss, 2011; Núñez y Litichever, 2015). Los autores franceses comprenderían a la construcción de experiencia escolar como un proceso de socialización, subjetivación y estrategia, en el que el énfasis en cada uno de estos procesos particulares se producía respectivamente en la escuela, el colegio y el liceo. Así daban cuenta de un problema que

atraviesa a la formación escolar; el de producir, simultáneamente, actores integrados a las normas e individuos autónomos (Weiss, 2000).

Sin embargo, en paralelo a las preocupaciones por la producción social de la desigualdad y los procesos escolares de socialización, otro conjunto de problemáticas iba cobrando visibilidad en Europa desde la década del 70. Fundamentalmente en los países escandinavos, durante estos años se acrecentaba el interés por el fenómeno de la *violencia escolar* (Del Rey y Ortega, 2008; Blaya, 2010)⁴. Las unidades de análisis para entender los conflictos en la escuela comenzarían a diversificarse “empezando por la necesidad de separar los conceptos de indisciplina y de violencia” (Saucedo Ramos, 2010, p. 60). Este proceso iría consolidándose a lo largo de la década de 1990 en países como España, Alemania y Reino Unido, difundándose luego hacia otras latitudes, entre las que se encuentra nuestro continente.

Podemos ordenar algunos de los desarrollos europeos que intentaron dar cuenta de la relación triangular entre los jóvenes, la escuela y el par violencia-conflictividad, identificando 3 líneas de trabajo⁵. Las mismas no guardan entre sí relación alguna de sucesión. Implican, respectivamente, un entendimiento de la *violencia en las escuelas*⁶ como problemática de índole *psicológica*, *psicosocial* y *micro-política*.

En la primera línea, ubicamos una de las formulaciones pioneras en su pretensión de dar cuenta del fenómeno: el concepto de *bullying* en el contexto escandinavo. El clásico trabajo de Dan Olweus (2004) promovió un enfoque que presumía de víctimas y agresores, por sobre todo características psicológicas, indagando en los posibles signos para su identificación temprana. La noción refiere al acoso sistemático entre pares, remitiendo a un tipo específico de violencia que, sin embargo, ha tendido a homologarse o confundirse con el concepto más abarcativo de *violencia escolar* (Del Rey y Ortega, 2008; Gómez Nashiki, 2013). La explicación del fenómeno, al anclar en un modelo psicológico, relega las variables contextuales a un lugar marginal. No obstante, existen matices dentro de esta perspectiva. Por ejemplo, en el contexto español, Rosario Ortega (1998), aun concediendo un papel determinante a las características individuales de los protagonistas, reconoce la importancia de un conjunto de factores que influyen en la aparición de maltrato entre compañeros, relativos “tanto a la cultura organizacional de la propia escuela como a la micro-cultura de relaciones interpersonales que se produce entre los propios compañeros” (p. 649).

En nuestra segunda línea incluimos los desarrollos de la escuela francesa de Eric Debarbieux y Catherine Blaya quienes, hacia mediados de los años 90, generaron un programa de investigación empírica que daría surgimiento en 1998 al primer Observatorio Europeo de Violencia en las Escuelas. Organismo precursor del Observatorio Internacional: una red de investigadores de escala global con desarrollos que permiten el establecimiento de mediciones y comparaciones entre países.

Se destacan sus trabajos acerca del *clima social escolar*. Una categoría que pretende comprender las articulaciones entre las perspectiva de los actores acerca de las relaciones interpersonales en el contexto de la escuela y el contexto en que se producen estas interacciones (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008), desde una perspectiva amplia que contempla el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos o el sentimiento de justicia en la escuela. Se basa así en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales como factor influyente en los comportamientos (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006). Desde dicha matriz y partiendo de los estudios criminológicos (Wilson y Kelling, 2001), Debarbieux (2001) recupera el concepto de *incivildades*, desarrollando una línea de investigación en la que explora la violencia entre estudiantes inserta en el complejo fenómeno del *clima*.

Por último, en la tercera línea identificada ubicamos otra serie de desarrollos europeos que aparecen hacia finales de la década de 1980, fundamentalmente en Inglaterra y España, y se desarrollan fuertemente a lo largo de los años 90. En la tarea de procurarse respuestas a las preocupaciones centradas en las relaciones de *convivencia*, estos trabajos comenzarían a indagar la dimensión *micro-política* de la vida al interior de los centros educativos (Ball, 1994). Ello supondría atender al lugar inherente del conflicto en la organización escolar (Jares, 1997) y el entramado interno de relaciones de poder entre diversos sujetos, como factores que enriquecen el campo de la organización escolar (de Puelles Benítez, 1997). Estas consideraciones, vinculadas con una intención de democratización de la institución educativa, inaugurarían un prolífico campo de trabajo. Quizá se trate del que mayor impacto haya tenido en las políticas educativas, al menos en el contexto latinoamericano. Antes de continuar con el siguiente apartado, la figura 1 sintetiza los aportes recuperados hasta aquí.

Figura 1. Problemáticas en la relación jóvenes-escuela. Perspectivas Europeas



2. La relación jóvenes-escuela. Resonancias de las teorías europeas en el contexto local

En Latinoamérica el interés por las temáticas aludidas hasta el momento aparece de manera algo más tardía. Como señalábamos al inicio, en Argentina recién hacia finales de los años 80 surgen las primeras investigaciones que problematizaban la relación jóvenes-escuela media. En nuestra aproximación a este campo problemático observamos que, tal como sucedió en Europa (y quizá como consecuencia de ello), en nuestro país los estudios sobre desigualdad educativa y sobre violencia/conflictividad en la escuela han tendido a desarrollarse como campos relativamente autónomos. En los dos sub-apartados siguientes ampliaremos esta observación.

2.1. Los jóvenes argentinos frente a la desigualdad: formatos escolares y fragmentos sociales

A partir de la década de 1980, un conjunto de investigaciones (Braslavsky 1985 y 1986; Krawczyk, 1989; Braslavky y Filmus, 1988) comenzarían a generar categorías conceptuales para dar cuenta de los procesos de desigualdad en el sistema educativo argentino. Constituyéndose como un importante punto de partida para el desarrollo de sólidos campos de investigación empírica. Se trataba de trabajos que permitirían arribar a las nociones de *segmentación* y *desarticulación educativa*, en una búsqueda conceptual por dar cuenta de la crisis de los sistemas educativos en sociedades de mercado, como la nuestra.

Durante la década de los 90, estos mismos investigadores sancionaban la vigencia de los procesos de segmentación educativa (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995) y advertían especialmente respecto de una tendencia hacia la “*elitización* del subsistema privado” (p. 63). No obstante, transcurrida esta década, y a la luz de nuevas conceptualizaciones acerca de las clases medias argentinas (Svampa, 2010), las investigaciones del grupo “Viernes” coordinado por Guillermina Tiramonti, marcarían una transición desde la noción de *segmentación educativa* hacia la de *fragmentación*, que suponía más que un cambio de nominación. La autora señalaba que la ruptura de la organización Estado-céntrica hacía que la idea de *segmento*, popularizada hacia finales de los 80, resultara inadecuada para describir el espacio social y educativo, en la medida en que se definía conceptualmente en relación con un campo que se suponía integrado. En cambio, la noción de *fragmento* remite a un “espacio autoreferido, [...] un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2004, p. 27). El corrolato de este proceso en el campo educativo se efectiviza como la ruptura de un sentido compartido por el conjunto de las instituciones y su relevo por una multiplicidad de sentidos articulados a estrategias institucionales y familiares.

Estas proposiciones inauguraron interesantes aristas de investigación. Algunos trabajos focalizaron en la diversidad de experiencias escolares juveniles y sus implicancias sobre sus miradas y sentidos referidos a la escuela, así como las consecuencias concretas

de la distribución diferencial del *capital escolar*. Cuestión que supuso una mirada sobre el conjunto de sectores sociales y su relación con la escuela (Kessler, 2002; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Llinás, 2009; Gluz y Moyano, 2014; D’Aloisio, 2015; Jiménez Zunino y Giovine 2017; Vecino, 2017). Otro conjunto de investigaciones, comenzaron a interesarse específicamente por las condiciones de escolarización de jóvenes de sectores medios-altos, altos y de *elite* (del Cueto, 2002; Tiramonti y Ziegler, 2008; Martínez, Villa y Seoane, 2009; Ziegler, 2009; Ziegler y Gessaghi, 2012; Fuentes, 2013 y 2015; Méndez, 2013; Servetto, 2015; Di Piero, 2016; Giovine, 2017).

Un tercer grupo de investigaciones (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sbulatti, 2009; Nobile, 2013; Maddonni, 2014; Martínez, 2015; González y Crego, 2017) ha reparado en las experiencias que toman a los nuevos formatos escolares como escenario (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso (ER) en la Ciudad de Buenos Aires, los Programas de Inclusión y Terminalidad en Córdoba (PIT) y el Plan FinES a nivel nacional). Se trata de trabajos que han contribuido a evaluar la productividad de ciertas políticas educativas destinadas a adecuar el formato escolar a las necesidades de sus destinatarios, bajo la premisa de que es el régimen académico el que determina las trayectorias educativas y no las características del alumnado que pudieran reunirse bajo el concepto de *educabilidad*⁷. (Baquero, et al., 2009). Por ello, estas investigaciones focalizan en la experiencia de los sectores más vulnerables, específicamente la de jóvenes que han experimentado el fracaso escolar, permitiendo apreciar cierto carácter paradójico en dichas experiencias: los jóvenes parecen ponderarlas positivamente -tanto en relación a la calidad de los vínculos con los docentes como en lo que atañe a la recuperación de una relación con el conocimiento- y, simultáneamente, reconocen la marca estigmatizante que supone para ellos asistir a “la escuela para repetidores”.

También a lo largo de la década del 90 los trabajos de Carina Kaplan (2007, 2008 y 2009) permitieron una apreciación de los estudiantes como *locus* de la eficacia simbólica de las categorías escolares de clasificación y nombramiento. Denunciando que “la inteligencia, o en su expresión más genérica, el talento, es una cualidad social que, bajo ciertas condiciones, se transmuta en sustancial” (Kaplan, 2008, p.15) y con ello, que las representaciones docentes acerca de sus estudiantes deben comprenderse en una trama de configuraciones sociales. La autora retomaba los postulados de trabajos clásicos que habían estudiado los efectos “pigmaliónicos” de las prácticas educativas (Rosenthal y Jacobson, 1980; Rist, 2000) para ponerlos en diálogo con el trabajo de Bourdieu y de Saint Martin (1998). Ello le permitió examinar en escuelas públicas la incidencia de las categorías del juicio profesoral sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de los alumnos, y dejar planteada la hipótesis de que las representaciones de los profesores operarían prácticamente como veredictos referidos a los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino.

Por último, otra línea de trabajos ha procurado vincular la problemática de la desigualdad educativa con la apropiación diferencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Esto ha permitido identificar *brechas digitales* entre los sectores populares y los sectores medios y altos (Benítez Larghi, 2011; Dussel, 2012), pero también dar cuenta de la reducción de éstas a partir de la implementación del *Programa Conectar Igualdad*⁸ (Benítez Larghi, Lemus y Welchinger Lascano, 2014; Lemus, 2017). Algunas investigaciones de este subconjunto han avanzado en ponderar el impacto de dicho programa sobre las experiencias escolares de los jóvenes de sectores populares (Plaza Shaefer, 2013; Llimós y Plaza Shaefer, 2015).

Conjuntamente, las líneas de trabajo que recuperamos interrogaron críticamente no sólo la identidad de la escuela media, sino también la homogeneidad de la experiencia escolar que allí se construye. Asimismo, a los fines acompañar nuestro argumento, nos interesa enfatizar en que este conjunto de investigaciones han tendido a aproximarse, con distintos interrogantes, a los modos en que la desigualdad educativa se produce en las escuelas de sectores populares, medios y altos e incluso en los nuevos formatos escolares orientados hacia el reconocimiento de la especificidad de las trayectorias educativas discontinuas.

2.2. Jóvenes, escuela y violencia en Argentina

El foco sobre la problemática de la violencia y conflictividad en las escuelas es algo más reciente. Numerosos investigadores coinciden respecto a que, de modo similar a como sucedió en los 70 en el contexto escandinavo, en Argentina la temática tuvo un fuerte auge a partir del suceso acontecido en 2004, conocido como la “masacre de Carmen de Patagones”⁹ (Di Leo, 2008; Míguez, 2008; Noel, 2009; D’Angelo y Fernández, 2011). Fenómeno que contribuyó a potenciar en este país la percepción de la violencia como fenómeno central y generalizado en el escenario educativo. Si, por un lado podría argumentarse que lo anterior jerarquizó la temática dentro de las preocupaciones de las agendas mediática y política, por otro lado también movilizó a la comunidad académica y científica en un esfuerzo orientado hacia la ponderación de la incidencia “real” de este fenómeno.

Así, los estudios de *clima social escolar*, desarrollados contemporáneamente en países limítrofes como Chile (Cornejo y Redondo, 2001) y Brasil (Abramovay y Rua, 2002; Abramovay 2006), tuvieron también un importante desarrollo en nuestro país. Se destacan especialmente los trabajos del equipo coordinado por Ana Lía Kornblit (2008). Estas investigaciones constituyeron un aporte fundamental para mostrar la vinculación entre los climas sociales y las violencia en la escuela, permitiendo tomar distancia respecto de explicaciones deterministas para estos fenómenos, que tienden a quitar responsabilidad a las dinámicas propias de los centros educativos, obturando toda posibilidad de contemplar intervenciones institucionales que puedan ser efectivas en la modificaciones de los niveles de violencia.

Uno de los trabajos de este equipo (Adaszko y Kornblit, 2008) reparó exclusivamente en el subsector público de escuelas provinciales, no encontrando diferencias por nivel económico en los porcentajes de victimización y protagonismo en violencia, lo que mostraba, para los autores, que ese factor no incidía necesariamente en los niveles de violencia, al menos dentro del ámbito escolar. Al tomar una muestra más abarcativa que incluía al subsector privado, Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008) encontraron que los mayores *niveles de conflictividad* ocurrían en escuelas de sectores socioeconómicos altos. No obstante, señalaban que no ocurriría lo mismo con los *niveles de violencia*, que en su relevamiento mostraron ser significativamente más altos en sectores de nivel socioeconómico bajo.

Los informes producidos por el *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*¹⁰ (MEN, 2005; 2007 y 2010) en base a la perspectiva de los estudiantes, tampoco señalaron diferencias significativas en los niveles de violencia en relación a los grados de vulnerabilidad socioeconómica. Debemos sumar también el relevamiento auspiciado por UNICEF y FLACSO (D'Angelo y Fernández, 2011). Si bien el mismo refiere sólo al área metropolitana de Buenos Aires, los datos producidos coinciden en muchos aspectos con el resto de las investigaciones citadas pero, a diferencia de éstas, incluyen abordajes cualitativos. Así, el trabajo visibiliza los modos en que los niveles de vulnerabilidad ingresan como factores explicativos en las “teorías nativas” sobre la violencia en las escuelas, a la vez que los datos cuantitativos permiten a los investigadores señalar taxativamente que “no hay correlación entre niveles socioeconómicos y actos violentos (o conflictos) en las escuelas” (p. 9). Más aún, este trabajo señala una amplia preponderancia tanto de las situaciones de maltrato y hostigamiento como de los hurtos y robos en escuelas de gestión privada.

A grandes rasgos, los desarrollos recuperados confluyen caracterizando la violencia que tiene lugar en los centros educativos argentinos como de *baja intensidad* (Míguez, 2008). Es posible percibir en ellos un esfuerzo común por dar cuenta de la relación entre condicionamientos socioeconómicos y niveles de violencia y conflictividad, arribando a resultados que no son concluyentes (Míguez y Gallo, 2013):

[No obstante] Quizá el *quid* de esta cuestión radique en diferenciar diversos tipos de violencia, ya que mientras parecería ser que los niveles generales de conflictividad no responden a la condición socioeconómica, ciertos tipos de violencia (fundamentalmente la violencia física recurrente y grave) sí parecen estar asociadas a condiciones de precariedad material (p. 203).

Atentos a estos matices, otros trabajos argentinos (García, 2010; Mutchinick, 2013) han optado por centrar sus investigaciones en ciertas modalidades de *micro-violencia* que, junto con Debarbieux, denominaron como *incivildades*. Se trata de una conceptualización amplia capaz de albergar este tipo de violencias (Blaya, Debarbieux y Lucas Molina, 2007). La explicación de la emergencia de incivildades es adjudicada a una contraposición o

ruptura entre los valores y estilos de socialización de la escuela y los de los estudiantes que concurren a ella. Ruptura que no refiere a toda la población escolar “sino a las culturas estudiantiles de los sectores populares tradicionalmente eliminados de la escuela” (Mutchinick, 2013, p. 17), que configura un espacio social “marcado por un desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones pobres de las grandes ciudades” (Tavares dos Santos, 2001, p. 105). Con lo cual el concepto pone el foco de la explicación de la violencia en la *distancia cultural* existente entre la escuela y los estudiantes de sectores populares.

Una tesis afín es sustentada desde otras investigaciones que aludieron a una *impotencia instituyente* a la hora de evaluar la relación de la escuela con los jóvenes de las capas populares (Duschatzky y Corea, 2009). Situación que se explica como parte de una coyuntura de progresivo retiro del Estado y crisis de sus instituciones, con un consecuente aumento de las formas de *heterocoacción* en la regulación de la vida de los individuos (Kaplan, 2006; Di Leo, 2008)¹¹.

Contrastando con esta “mutua repelencia” entre los jóvenes de sectores populares y la escuela (evocada como explicación para la emergencia de violencia en los centros educativos), algunos de los trabajos sobre escolarización de los sectores altos citados en el apartado previo señalaron que éstos últimos sectores garantizan sus aspiraciones a una educación de calidad mediante complejos mecanismos de “mutua selección” con los establecimientos (Tiramonti y Ziegler, 2008; Martínez, Villa y Seoane, 2009). Se han reconstruido también las estrategias de socialización mediante las que estos grupos procuran ciertos niveles de *homogeneidad social* (Connell et al., 1995, citado en Paes de Carvalho y Martínez, 2009; Tiramonti y Ziegler, Op. cit.), focalizando en el despliegue de prácticas *meritocráticas* (Méndez, 2013) o *solidarias* (Fuentes, 2015; Dukuen y Kriger, 2016) como claves de diferenciación. La tarea de reconstrucción de estas estrategias conduce a focalizar la atención en prácticas “cohesivas”, excluyendo aspectos disruptivos.

Como señalamos anteriormente, las mediciones de violencia llevadas a cabo en nuestro país no abonaron la asociación directa entre violencia y vulnerabilidad social. Cabe preguntarnos entonces a qué se debe el vacío explicativo en relación a las violencias en los sectores altos. Concretamente, a qué debemos el desbalance en la aproximación a los sectores altos entre los campos de desigualdad y conflictividad. Podemos ensayar algunas respuestas.

Existe amplio consenso en la comunidad académica respecto a considerar la *desigualdad* como concepto relacional. Es decir, un problema del conjunto de la sociedad y no sólo la frontera que separa a los incluidos de los excluidos. Reconociendo además que, pese a la retórica del *ethos* igualitario, el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada, siendo partícipe en la producción de desigualdades (Dussel, 2009)¹². El carácter relacional de la violencia y la conflictividad social tampoco ha sido pasado por alto por los analistas locales (Garriga Zucal y Noel, 2010). Sin embargo, la

mayoría de los trabajos referentes del campo educativo ha optado por referir a la *violencia en las escuelas* por oposición a una *violencia escolar*. Esta elección se fundamenta en el supuesto de que los establecimientos actúan como “cajas de resonancia” del contexto social en el que están insertos (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2005). Quizá allí debamos encontrar parte de la explicación para que, generalmente, las investigaciones cualitativas centradas en la conflictividad y violencia en las escuelas hayan tendido a escoger establecimientos cuya población de estudiantes provenía de los sectores que padecen la mayor vulnerabilidad socioeconómica y en menor medida de los sectores medios¹³ (Maldonado, 2006; Previtali, 2008; Vecchia, Calzada y Grisolia, 2008; Noel, 2009; Kaplan, 2013; Mutchinick, 2013; di Napoli, 2018). Los años 90 en Argentina trajeron aparejado un aumento del desempleo y la pobreza correlativos al crecimiento pronunciado del delito contra la propiedad y contra las personas (Gallo, Agostini y Míguez, 2015). Los trabajos pioneros en estudiar la violencia en los centros educativos partían de suponer que las circunstancias vinculadas al aumento de episodios violentos debía entenderse como parte de este proceso contemporáneo de desigualdad y fragmentación social (Kornblit, 2008). Otras explicaciones podrían vincularse a que las escuelas de *elite* no suelen ser un contexto predilecto para los científicos sociales (Martínez, Villa y Seoane, 2009) o simplemente con las dificultades que supone el acceso a estos establecimientos.

El escenario que, en conjunto, estas investigaciones permiten delinear es uno en el que las escuelas destinadas a los sectores populares estarían cada vez más alejadas culturalmente de sus destinatarios, mientras que los sectores altos experimentarían un proceso contrario, en virtud del cual la distancia se encontraría reducida al máximo. Sin intenciones de desestimar la rigurosidad de estos postulados, nos interesa cerrar este recorrido enfatizando esta cuestión: en la división del trabajo que experimenta el campo local de investigación socioeducativa, los trabajos referidos a la desigualdad educativa han sido los más interesados por la escolarización los sectores altos y las *elites*, mientras que los trabajos cualitativos orientados hacia la violencia y la conflictividad, con escasas excepciones¹⁴, han priorizado su inserción en escuelas de sectores vulnerables. Dejando como saldo una vacancia de trabajos que interroguen la conflictividad en las escuelas de sectores altos.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo efectuamos un recorrido por algunos trabajos clásicos europeos que tuvieron un gran impacto en nuestro contexto de producción. Nuestra intención fue mostrar el modo en que estas tradiciones fueron recibidas en el medio académico local. Identificamos dos grandes problemáticas que aparecen enlazando a los jóvenes con la escuela: la *desigualdad* y el par *violencia/conflictividad*.

A partir de la exploración de los modos en que estas problemáticas han sido abordadas en nuestro país, pudimos visibilizar cierta “división del trabajo” en el campo de la

investigación educativa: mientras que las investigaciones preocupadas por la desigualdad han estudiado el modo en que ésta se produce en escuelas de sectores populares, medios y altos, aquellos estudios cualitativos interesados por la indagación comprensiva de las violencias y conflictividades han tendido a trabajar en establecimientos educativos destinados a los sectores que padecen los mayores niveles de vulnerabilidad socio-económica. Las relativamente recientes mediciones de violencia en las escuelas con las que contamos en nuestro país, no estarían abonando de modo concluyente que las escuelas de mayor vulnerabilidad sean necesariamente las más violentas o conflictivas. Por el contrario, como pudimos ver, en algunos casos se habría hallado una tendencia inversa o, cuanto menos, ambigua.

Si acordáramos entonces en que, a diferencia de las investigaciones cuantitativas -que portan pretensiones de generalización-, la investigación cualitativa se propone describir los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores mostrando la mayor cantidad de matices posibles, deberíamos acordar también en que los estudios cualitativos sobre jóvenes y escuela están omitiendo un espectro interesante de perspectivas al recortar su campo empírico a los sectores vulnerables. Asimismo, es claro que la asociación entre violencia y vulnerabilidad no es solamente un supuesto de algunas investigaciones, sino también (y quizá antes) un supuesto de sentido común. El riesgo entonces -sin por ello atribuir una intencionalidad a la comunidad académica- es que mediante esta división del trabajo se esté contribuyendo a construir una imagen particularmente conflictiva de las escuelas de sectores populares, reproduciendo acríticamente, y a espaldas de lo que indican las mediciones locales, los supuestos de partida de muchas investigaciones que veían en la relación entre desigualdad social y violencia urbana un proceso que no podía más que trasladarse linealmente al escenario educativo. Ello supone un riesgo de construir la violencia un fenómeno propio de los sectores vulnerables, sin conseguir delimitar qué sería lo específico de estos sectores en relación al mismo.

Desde nuestro posicionamiento, reparar sistemáticamente en escuelas de sectores altos para estudiar cualitativamente la dimensión de la conflictividad y la violencia, ofrecería la posibilidad de comprender procesos que en principio no podrían ser explicados por apelación a distancias socioculturales entre objetivos institucionales de la escuela y expectativas de los destinatarios de la educación, como lo han hecho ya algunas perspectivas centradas en escuelas de sectores vulnerables que fueron recuperadas aquí. Por el contrario, tratamos con grupos sociales cuyas demandas han sido históricamente satisfechas por el sistema educativo. Vemos aquí un campo fértil para ser explorado.

Notas

1. Para ordenar nuestra argumentación apelamos a lo largo del trabajo a una diferenciación entre las problemáticas de desigualdad y violencia que podría matizarse. En efecto, en los desarrollos bourdieanos citados aquí la *violencia simbólica* juega un papel clave en la producción de desigualdades. En este sentido, la conocida tipología de Charlot (2002) que distingue violencias *de*, *en* y *hacia* la escuela, aporta elementos para fundamentar nuestra diferenciación. La violencia *de* la escuela alude a la violencia simbólica atendida por muchos estudios sobre

desigualdad, mientras que los otros dos tipos han sido de interés más claro en el campo de investigaciones sobre conflictividad y violencia

2. El trabajo de Bernstein (1990), también forma parte de las teorías de la reproducción. En su planteamiento el discurso pedagógico es un transmisor de las relaciones de clase, de género, patriarcales, de religión, raza. Es un dispositivo de transmisión de estos modelos de relaciones ente lo dominante y dominado. Sin embargo, este sociólogo considera que toda teoría de la reproducción o transmisión cultural debe operar en varios niveles: macroniveles (institucional), microniveles (interacción), niveles del sujeto adquirente. Los conceptos empleados deben ser capaces de mantener unidos estos niveles.

3. Para Sirota (1993) la posibilidad de pensar a los estudiantes como *agentes competentes* aparece enlazada a una apertura de la sociología de la educación francesa hacia los referentes del interaccionismo simbólico. La autora enmarca estos cambios internos a la sociología educativa en un proceso más amplio de “evolución” del campo sociológico en Francia. Giro contemporáneo a la aparición de las primeras traducciones al francés de obras clásicas del interaccionismo simbólico y la etnometodología, que convertiría a autores norteamericanos como Mead, Goffman, Park, Garfinkel, Schutz y Cicourel en “nuevas figuras obligadas del discurso sociológico” (p. 92).

4. El interés emerge vinculado con la conmoción provocada por el suicidio de tres jóvenes suecos, que hicieron público que el haber sido víctimas de hostigamiento motivó su decisión de quitarse la vida. También en el contexto estadounidense en la misma década comienzan a generarse, fundamentalmente desde el gobierno, investigaciones criminológicas para dar cuenta de la violencia escolar, considerada entonces como una de las principales problemáticas sociales del país. Una buena síntesis de estos trabajos puede encontrarse en Di Napoli (2016).

5. El ordenamiento propuesto postula unos límites entre perspectivas que difícilmente podrían defenderse a rajatablas al examinar la heterogeneidad de producciones que coexisten al interior del vasto campo en que pretendemos adentrarnos. La clasificación responde a un fin expositivo, en ello no desconocemos que ciertos desarrollos no responden de manera “pura” a ninguna de las líneas identificadas.

6. Optamos por la denominación *violencia en las escuelas* porque consideramos que es la más apropiada para abarcar el conjunto heterogéneo de causas que las distintas perspectivas abordadas imputan a la violencia que tiene a los centros educativos como escenarios.

7. En los primeros años del nuevo milenio, investigaciones de IPE UNESCO (Tedesco, 2000; López y Tedesco, 2002) comenzarían a presentar una tesis ciertamente controversial: que la equidad educativa requería de ciertas condiciones previas que garantizaran la “educabilidad” de los estudiantes. De este modo, su argumento, subrepticamente, desliza una idea de fracaso escolar vinculada a una condición deficitaria de los sectores empobrecidos. Para una discusión acerca del concepto, ver Baquero (2001) y Neufeld y Thisted (2004).

8. El programa Conectar Igualdad, creado a través del decreto 459/10, tenía el objetivo de entregar una *netbook* a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Se proponía, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorecieran su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. Se trata de un incidente ocurrido en el año 2004 en una escuela de la localidad de Carmen de Patagones en la provincia de Buenos Aires. En dicha ocasión un alumno baleó a sus compañeros de curso provocando la muerte de tres de ellos. Como señala Miguez (2008) la repercusión que esta clase de incidentes suele tener en los medios y en la agenda política contribuye a construir una percepción pública de crecimiento de la violencia desproporcionada respecto de la incidencia real. Esta percepción, potenciada por las demandas de diversos actores de las comunidades educativas, dio impulso a la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas en 2004 (Di Leo, 2008).

10. Este ente constituyó una iniciativa entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín. El organismo se constituyó en el año 2004 con el propósito de estudiar la problemática de la violencia en las escuelas.

11. Si bien la hipótesis de la impotencia instituyente está basada en lecturas foucaultianas y los restantes trabajos citados recuperan la teoría civilizatoria de Eliás, pueden encontrarse puntos de contacto entre ambas explicaciones. Donde la primera explica la violencia de las prácticas juveniles imputando la emergencia de *técnicas disciplinarias* (en detrimento de las modernas *técnicas de seguridad o control*) el otro grupo alega la presencia de *procesos descivilizatorios* que requieren de la aparición de coacciones externas a los individuos. El elemento común puede hallarse en cierta pérdida del “pacto social” que debe ser “reasegurado” estatalmente mediante el recurso de la fuerza.

12. Analizando la década 2003-2013 Kessler (2014), identifica tendencias contrapuestas en relación a la reducción de la desigualdad educativa, ya que el aumento de cobertura se ve acompañado de desigualdades en la calidad y en el gasto por cada provincia.

13. En el contexto chileno, la identificación de esta vacancia ha llevado a algunos investigadores a preguntarse por el sentido de la violencia para los estudiantes de estos sectores (García y Madriaza, 2005).

14. Podemos mencionar el trabajo de Paulín (2013) que estudió comparativamente los conflictos en la sociabilidad juvenil de dos escuelas se sectores sociales contrastantes de la ciudad de Córdoba y los trabajos de Hernández (2015) y de Miguez y Hernández (2016) referidos a los conflictos entre jóvenes y adultos durante la toma de una escuela de sectores altos de la misma ciudad. También en Córdoba, el trabajo de tesis doctoral a partir del cual se

realiza esta revisión (García Bastán, 2017). Por otra parte, cabe mencionar otros trabajos realizados en la provincia y ciudad de Buenos Aires que, incluso cuando no abordaron específicamente la conflictividad escolar, en sus indagaciones contribuyeron a visibilizar algunas facetas referidas a los fenómenos vinculares en escuelas de sectores altos y de *élite* (Ziegler y Nobile; 2014; Dukuen y Kriger, 2016; Kriger y Dukuen, 2016; Ziegler, 2016).

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília.
- Abramovay, M., y RUA, M.G. (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO, Banco Mundial, Instituto Ayrton SennaUNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, Brasília.
- Adazsko, D. y Kornblit, A.L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Miguez, D. (Comp.), *Violencia y conflictos en las escuelas* (pp. 73-111). Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Baquero, R. (2001). La Educabilidad Bajo Sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 9, 71-85. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf> [2018, 23 de Mayo]
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Brisciol, 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, 292-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016> [2018, 23 de Mayo]
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La Escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Benítez Larghi, S. (2011). Debates teóricos en torno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). En Villa, A., Infantino, J., y Castro, G. (Comps.). *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas* (pp. 105-122). Buenos Aires: Noveduc.
- Benítez Larghi, S., Lemus, M., Welschinger Lascano, M. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*, 23(42), 86-92. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/articulo.php?id=48&num=42> [2018: 15 de Septiembre]
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlan, A., Pasilla, M., Spitzer, T. y Nashiki, A. (Comps.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Buenos Aires: Noveduc.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1277> [2018: 23 de Mayo]
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España. *Revista de Educación*, 339, 293-315. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59938> [2018: 23 de Mayo]
- Bourdieu, P. y De Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19, 4-18.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: GEL/Flacso.
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina. Informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (1988). *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerda, A.M. y Assael, J. (1998). Normatividad escolar y construcción de valores en la vida cotidiana del liceo. *Perspectivas*, 4, 629-644.
- Cerda, A.M., Assael, J., Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (1998). Institución Escolar y Organización Formal Juvenil. La Emergencia de un Sujeto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 11-24. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18668> [2018: 23 de Mayo]
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s1517-45222002000200016>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última década*, 15, 11-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501> [2018: 23 de Mayo]
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Hurope.
- D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 67, 1131-1155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/415349> [2018: 23 de Mayo]
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Buenos Aires: Flacso/UNICEF.
- Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, 28, 1105-1128. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> [2018: 23 de Mayo]
- De Puelles Benítez, M. (1997). Introducción al monográfico de micropolítica en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 9-11. Recuperado de: <https://rioei.org/historico/oeivirt/rie15a00.htm> [2018: 23 de Mayo]
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social de objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27, 163-193. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011 [2018, 23 de Mayo]
- Del Cueto, C. (2002). *Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110119012630/cueto.pdf>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080104> [2018: 23 de Mayo]
- Di Leo, P.F. (2008). Violencia y escuelas: despliegue del problema. En Kornblit, A, (Coord.). *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-42). Buenos Aires: Biblos.
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado de arte. *Zona próxima*, 24, 63-84. Recuperado de

- <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6676/10315> [2018: 23 de Mayo].
- Di Napoli, P. (2018). Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio: Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar. *Espacios en Blanco*, 28, 131-159.
Recuperado de: <https://doi.org/10.24275/uami.6682x3930> [2018: 23 de Mayo].
- Di Piero, M.E. (2016). Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10, 1-14. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57392> [2018:23 de Mayo]
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dukuen, J. y Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015). *Astrolabio*, 16, 311-339. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/12000> [2018: 23 de Mayo]
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital”. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dussel, I. Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de pesquisa*, 43(149), 682-703.
Recuperado de: <http://ri.conicet.gov.ar/admin/handle/11336/8418> [2018: 23 de Mayo]
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-posições*, 2, 75-98. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0075.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- Gallo, P., Agostini, B. y Míguez, D. (2015). Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En Míguez, D., Gallo, P., y Tomasini, M. (Coords.). *Las dinámicas de la conflictividad escolar, procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y propósito de la violencia escolar. Análisis estructural de discursos en estudiantes agresivos de nivel socioeconómico alto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1, 41-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414104> [2018: 23 de Mayo].
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Bs. As.
- García Bastán, G. (2017). *Evaluación informal y conflictividad en la escuela media: sentidos y prácticas de docentes y alumnos en sus interacciones* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Garriga Zucal, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar*, 8(9), 97-121. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1191> [2018: 15 de Septiembre].
- Giovine, M.A. (2017). *Las prácticas educativas y las estrategias de reproducción social en Córdoba: la formación de los sectores dominantes. (2003/2016)*. Tesis doctoral inédita. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gluz, N. y Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 23(41), 63-73. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/> [2018: 15 de Septiembre].
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 58, 839-870. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703008.pdf> [2018: 23 de Mayo]
- González, F. y Crego, L. (2017). “¿Cómo hacer para estar en la escuela?” Reflexiones acerca de las negociaciones entre lógicas y temporalidades en las experiencias de una escuela secundaria y de un Plan FinEs2 en sectores populares de la ciudad de La Plata. En Berreta, D., Cozzi, E., Estévez, M.V. y Trinchero, R. (Comps.). *Estudios sobre juventudes en Argentina V* (pp. 67-79). Rosario, Santa Fe, Argentina: UNR.
- Hernández, A. (2015). “No somos el futuro, somos el presente”: usos de la fuera y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado. En Míguez, D., Gallo, P. Y Tomasini, M. (Coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 55-84). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm> [2018: 23 de Mayo]
- Jiménez Zunino, C. y Giovine, M.A. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Páginas de Educación*, 10(2), 21-43. Recuperado de: <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419>
- Kaplan, C. (Coord.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2007). *La Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones es inteligencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Kaplan, C. (2009). *Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (2013). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kornblit, A.L. (Coord.) (2008). *Violencia escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A.L., Adaszko, D. y Di Leo, P.F. (2008). Clima escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En Kornblit, A.L. (Coord.). *Violencia escolar y Climas Sociales* (pp. 59-81). Buenos Aires: Biblos.
- Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios. *Revista Propuesta Educativa*, 1, 1-15.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2016). La formación de disposiciones políticas en estudiantes becarias de un colegio de clases altas. Ponencia presentada en *V Reunión de Investigadores en Juventudes Argentina- RENIIA*, llevada a cabo en la Facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2016, Rosario, Santa Fe, Argentina.

- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En Jociles, M.I. y Franzé, A. (Eds.) *¿Es la escuela el problema? Prespectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49-60). Madrid: Trotta.
- Lemus, M. (2017) De accesos e igualaciones: apropiación de tic por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 150-187. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162017000100006 [2018: 15 de Septiembre].
- Llimós, A.G y Plaza Shaefer, V. (2015). Nuevos modos de recrear la condición de jóvenes en Escuelas Secundarias, a partir de la apropiación de TIC. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-12. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11498/11940> [2018: 15 de Septiembre]
- Llinás, P. (2009). Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 32, 95-104. Recuperado de: http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/articulo_jovenes.php?id=8&num=32 [2018: 23 de Mayo]
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela adentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez, C. (2015). Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar. *RELAPAE*, 2, 73-86. Recuperado de: http://relapae.com.ar/wpcontent/uploads/relapae_2_2_martinez_trabajo_docente_reingreso.pdf [2018: 23 de Mayo].
- Martínez, M.E., Villa, A. Y Seoane, V. (2009). PARTE I. Argentina. En Martínez; M., Villa, A. y Seoane, V. (Coords.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 27-76). Buenos Aires: Prometeo.
- Mejía Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 49, 545-570. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533010.pdf> [2018: 23 de Mayo].
- Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Míguez, D. (2008). Introducción: ¿Violencia en las escuelas? La cuestión en perspectiva. En Míguez, D (Comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 13-32). Buenos Aires: Paidós.
- Míguez, D. y Gallo, P. (2013). Conflictividad Escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En Kaplan, C: y Bracchi, C. (Comps.). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-222). La Plata, Buenos Aires, Argentina: UNLP.
- Míguez, D. y Hernández, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación. Un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de Antropología*, 1, 95-106. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-48262016000100010 [2018: 23 de Mayo]
- Ministerio De Educación De La Nación (2005). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la Mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio De Educación De La Nación (2007). *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la Mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio De Educación De La Nación (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Buenos Aires, Argentina.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J. (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911006> [2018: 23 de Mayo].
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín, Buenos Aires, Argentina: UNSAM.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Bodmin: MPG Books.
- Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 4, 645-659.
- Paes De Carvalho, C. y Martínez, M.E. (2009). Horizontes de investigación sobre elites escolares en la Argentina y Brasil. En Martínez, M., Villa, A. y Seoane, V. (Coords.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil* (pp. 13-26). Buenos Aires: Prometeo.
- Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Paulín, H.L. y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Paulín, H.L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Plaza Schaefer, V. (2013). Educación, Tecnologías y Medios de Comunicación: Nuevos modos de interpelar a los jóvenes en contextos escolares. *INFEIES – RM*, 2(2), 68-97. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar/numero2/index.html> [2018: 15 de Septiembre]
- Previtali, M.E. (2008). Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (pp. 147-170). Buenos Aires: Paidós.
- Rist, R. (2000). Student social class and Teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 3, 257-301.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y del desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Saucedo Ramos, C.L. (2000). El "relajo" y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En Furlán, A., Saucedo Ramos, C. y Lara García, B. (coord.) *Miradas diversas sobre disciplina y violencia en centros educativos* (pp. 35-51). México D.F: Universidad de Guadalajara.

- Saucedo Ramos, C.L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 641-668. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002603.pdf> [2018: 23 de Mayo].
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En Furlan, A., Pasilla, M., Spitzer, T. y Nashiki, A. (Comps.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-42). Buenos Aires: Noveduc.
- Servetto, S. (2015). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Swampa, M. (2010). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tavares Dos Santos, J. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27, 105-122. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt [2018: 23 de Mayo]
- Tedesco, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación cultura e instituciones* (pp. 231-285). Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G., Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Vásquez Bronfman, A. Y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Veccia, T., Calzada, J. y Grisolia; E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de investigaciones, Psicología UBA*, 15, 159-168. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100014 [2018: 14 de Septiembre]
- Vecino, L. (2017). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso de una escuela pública de un barrio del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Teseo.
- Weiss, E. (2000). Reseña de "En la escuela: sociología de la experiencia escolar" de Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1996). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 355-370. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001008.pdf> [2018: 23 de Mayo].
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 83-94. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/articulos/18.pdf> [2018: 23 de Mayo].
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wilson, J. y Kelling, G. (2001). Ventanas rotas: La policía y la seguridad en los barrios. *Delito y sociedad: revista de Ciencias Sociales*. 15-16, 67-79.

- Ziegler, S. (2009). Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Editorial Manantial/Flacso.
- Ziegler, S. (2016). Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 101-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-9162016000100006&script=sci_abstract&tlng=es [2018: 23 de Mayo].
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Editorial Manantial/FLACSO.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 63, 1091-1115.
- Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016005> [2018: 23 de Mayo]

Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de *one minute paper*

My Opinion Counts: What Initial Teaching Training Students Think About The Use Of One Minute Papers

Ana Carolina Maldonado-Fuentes

Universidad del Bio Bio, Chile

Email: amaldonado@ubiobio.cl

Resumen

La Formación Inicial Docente es una etapa clave de la trayectoria formativa en que se construyen distintas representaciones sobre lo que es ser profesor y evaluador; presentándose la evaluación como contenido y competencia profesional. Sin embargo, aunque se alberga la expectativa de una evaluación orientada al aprendizaje, en Educación Superior prevalece la función sumativa y la hetero evaluación, con escasa participación de los sujetos evaluados (futuros profesores) durante el proceso evaluativo. En este marco, se realizó un estudio transversal de tipo descriptivo, con 41 estudiantes de Pedagogía Básica de una universidad del centro sur de Chile, con el propósito de identificar, a nivel de percepción, qué opinan del uso de *One Minute Paper*. Los resultados muestran una valoración positiva de la experiencia por parte de los sujetos bajo estudio, al favorecer el aprendizaje activo y la participación, y se alude al tiempo como principal factor obstaculizador.

Palabras clave: Educación superior, formación inicial docente, prácticas evaluativas, one minute paper, autoevaluación.

Abstract

Initial teacher training is a key step in the pedagogical process. In this stage, different representations of teachers and evaluators are built and evaluation is presented both as content and as a professional competence. However, although a learning-oriented assessment is expected, the summative function and the hetero-assessment prevail in Higher Education, with poor participation of the individuals being assessed (future teachers) during the process. In this context, a descriptive cross-sectional research was conducted, with 41 students at a Primary Teaching program from a university located in the center-south of Chile, aiming at identifying their perceptions about the use of One-Minute Papers in order to improve learning in a specific course. The results show that the participants highly valued this experience as it facilitated active learning and time was mentioned as the main limitation.

Key words: Higher education, initial teacher training, assessment practices, one-minute paper, self-evaluation.

MALDONADO FUENTES, A.C. (2019) "Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de *one minute paper*". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 81-98. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-265>

RECIBIDO: 31/08/2018 – ACEPTADO: 13/11/2018

Introducción

Uno de los temas que ha despertado creciente interés en el campo de investigación educativa y la Formación de Profesores es la evaluación; por cuanto el dominio de competencias en este ámbito por parte de los docentes se asocia al buen desempeño pedagógico y a su responsabilidad profesional (MINEDUC, 2008; Manzi, González y Sun, 2011).

En particular, en el contexto de las Reformas Educativas que se han desarrollado desde la década de los 90, se insta a la implementación de un modelo alternativo de evaluación de aprendizaje, a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el sistema escolar chileno (MINEDUC, 2009; 2015). En términos generales, este modelo teórico postula un proceso de evaluación basado en la obtención y valoración de información para tomar decisiones que favorezcan el logro y el progreso de todos los estudiantes en relación con los objetivos declarados en el currículo. Esto conlleva un cambio de actitud, desde una visión tradicional centrada en evaluaciones finales hacia una consideración del proceso, ofreciendo retroalimentación y oportunidades de mejora al alumnado en los distintos momentos, lo que incrementa la utilidad de la evaluación en el ámbito escolar (Himmel, Olivares y Zabalza, 1999; Barberá, 2003; Heredia, 2009).

Asimismo, durante la Reforma Educativa en Chile se han dispuesto mecanismos permanentes para la medición de los aprendizajes, a través de pruebas estandarizadas aplicadas a nivel censal, cuyos informes son de conocimiento público. A diferencia de las expectativas, este énfasis en el control y verificación de resultados ha tenido impacto reducido en los resultados académicos, con baja incidencia en el mejoramiento de las prácticas educativas en el nivel docente (Drago, 2010; Radulovich, Rueda y Basualdo, 2013). Este último aspecto, en particular, resulta una preocupación para los distintos actores vinculados al desarrollo profesional docente en el país.

Los hechos antes descritos, desde nuestro punto de vista, se relacionan con el hecho de que a nivel de sistema escolar ha prevalecido una concepción restringida de la evaluación, ampliamente documentada en la literatura como una perspectiva de tipo tradicional (Díaz Barriga, 1988; Barberá, 2003; Ahumada, 2005; Anijovich y González, 2013; Santos Guerra, 2014). En primer lugar, ya que se ha contribuido a naturalizar la idea de que el docente es el principal agente evaluador (heteroevaluación), en desmedro de prácticas evaluativas que otorguen mayor protagonismo y participación al estudiantado (auto-evaluación, evaluación entre pares, coevaluación). En segundo término, porque existe la tendencia a asumir la evaluación sumativa como único mecanismo para dar cuenta del aprendizaje; a pesar de que desde una mirada pedagógica se aspira al uso de una evaluación formativa y formadora, que más allá de medir resultados finales, contribuya al aprendizaje durante todo el proceso.

De igual modo, lo anterior invita a profundizar en la trayectoria formativa del profesorado y en la preparación que reciben los estudiantes para ejercer el rol de evaluador; pues tal como expresa Zambrano (2014), se observa una relación significativa

entre la conceptualización del docente y las prácticas evaluativas. Por tal motivo, la autora afirma que la formación es uno de los elementos más importantes, pues de allí pueden derivarse cambios de actitud basados en sustentos teóricos y conceptuales. Se desprende así la necesidad de indagar en las concepciones acerca de la evaluación que evidencian los formadores de formadores y las prácticas evaluativas que experimentan los futuros profesores como estudiantes. Sobre todo, en “un contexto de crítica y demanda respecto de la renovación de los procesos de formación de profesores” (Cisternas, 2011, p.134), cuyas investigaciones representan una dimensión incipiente en Chile.

Al respecto, un reciente informe realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016), da cuenta del estado actual de la formación en evaluación de los profesores de Educación Básica. Entre los hallazgos, se destaca que existe consenso entre directores de carrera, académicos formadores, supervisores de práctica y estudiantes en adherir al enfoque de evaluación centrado en el aprendizaje. Esto se manifiesta en “una creciente preocupación por formar docentes capaces de evaluar el aprendizaje de manera formativa y con miras a la toma de decisiones pedagógicas y curriculares” (p.32). Sin embargo, al mismo tiempo, se constata que la evaluación dentro del plan de estudios es un contenido de aprendizaje que ocupa un lugar “poco prioritario”, y suele presentarse “desarticulado” o a “destiempo”, con lo cual disminuye el aprovechamiento de las asignaturas de evaluación y las oportunidades de ponerlo en práctica. Por otro lado, el estudio concluye la presencia de un énfasis en “estrategias de evaluación vinculadas al diseño de instrumentos con finalidad sumativa” (p.34), con escasas ocasiones para aprender a retroalimentar y analizar los resultados.

Desde nuestro punto de vista, y considerando el párrafo anterior, estimamos que las debilidades detectadas pueden ser entendidas como un obstáculo, pero también pueden ser vistas como una oportunidad para mejorar la calidad del proceso formativo del profesorado. En este sentido, adherimos a la idea de que es necesario proveer instancias que potencien el enfoque de evaluación para el aprendizaje y permitan modelar prácticas de evaluación formativa durante la Formación Inicial Docente.

En coherencia con lo expuesto, a continuación, se presentan los resultados de un estudio descriptivo de tipo transversal, realizado con estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur de Chile, a fin de identificar las opiniones que los sujetos manifiestan acerca del uso *One Minute Paper* (OMP) como práctica de evaluación y retroalimentación de las clases teóricas.

En un primer momento, se expondrán antecedentes respecto de las formas de evaluación (sumativa, formativa y formadora) y la técnica de OMP, cuyos conceptos están a la base del trabajo. Con posterioridad, se declararán los objetivos, especificando los participantes y las decisiones tomadas para la recogida de información. Luego se realizará una descripción general de los resultados, finalizando con algunas reflexiones derivadas del estudio.

Marco teórico

El concepto de evaluación, lejos de tratarse de un constructo unívoco en el discurso del profesorado, es un término multidefinido, que históricamente se ha materializado en diferentes prácticas (Escudero, 2003). Desde el “examen público” para la selección de funcionarios en China (siglo II a.C.), el auge de la “medición” a finales del siglo XIX (modelo de test psicométricos), hasta su vinculación con el logro de los objetivos previstos en el currículo, atribuida a Tyler en 1969. Esta última acepción es una de las ideas de mayor impacto en los profesores, por su utilidad para el análisis de tareas y el diseño instruccional.

Posteriormente, durante el siglo XX y el XXI, se ha puesto énfasis en el rendimiento (función acreditadora), y se ha potenciado la evaluación “para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben” (Moreno Oliveros, 2014, p. 5). En consecuencia, se han transformado “las relaciones entre sujetos a relaciones entre juicios” (Radulovich et al., 2013, p. 12), dado que los análisis suelen realizarse principalmente a partir de los resultados, lo que ha tenido impacto en la cultura evaluativa del profesorado y en las comunidades educativas.

La situación descrita en el párrafo anterior, según López Pastor, Manrique Arribas y Valles Rapp (2011) no ha sido exclusiva de la escolarización y se ha traspasado al ámbito universitario, otorgando alto interés al rendimiento académico. Es así como, según este autor:

“El concepto de evaluación de aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos y por lo tanto objeto de disputa, al mismo tiempo que se multiplican los esfuerzos por orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente selectiva” (p. 293).

En otras palabras, a nivel de sistema educacional se ha restringido la comprensión de la evaluación como fenómeno educativo, dado que existe una tendencia a utilizar modelos centrados en el resultado, en desmedro de una evaluación formativa que priorice las posibilidades pedagógicas de la misma (López Pastor et al., 2011; Palacios Picos y López Pastor, 2013). De allí que, autores como los ya citados, planteen la necesidad de un cambio en la implementación de las prácticas evaluativas en la docencia en Educación Superior. En particular, en el caso de los estudiantes de Formación Inicial Docente, puesto que la evaluación –para estos sujetos– es un contenido de aprendizaje y una competencia profesional por adquirir para su futuro ejercicio como profesores.

Adicionalmente, sostenemos que se requiere que los estudiantes en Formación Inicial Docente (en adelante estudiantes FID) experimenten prácticas evaluativas de naturaleza participativa y formativa en su paso por la Educación Superior, a fin de contribuir a la comprensión y reflexión acerca del sentido pedagógico de la evaluación para el aprendizaje. En particular, nos interesa resaltar dicho aspecto, pues tal como afirma Ferry (2016), durante esta etapa de la trayectoria formativa, el sujeto se forma a sí mismo como

futuro docente y tiene la posibilidad de apropiarse del rol en forma previa al ejercicio de la profesión. En vista de ello, resulta de interés atender a las experiencias que los formadores de formadores brindan a los estudiantes FID, tanto al ser un sujeto evaluado (heteroevaluación, coevaluación), como al desempeñarse como sujeto evaluador (autoevaluación, evaluación entre pares), y al participar del proceso de evaluación y retroalimentación.

Participación del sujeto en la evaluación sumativa, formativa y formadora

Tal como se ha señalado, en el discurso del profesorado coexisten diversos conceptos de evaluación, que inciden en la práctica evaluativa de los docentes y en las experiencias de los sujetos evaluados. En atención a los propósitos del presente estudio, en este caso vamos a distinguir los siguientes tipos: evaluación sumativa, evaluación formativa y evaluación formadora.

La Evaluación Sumativa, corresponde a aquella instancia que “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rosales, 2014, p. 3). Se trata de un concepto que enfatiza la recogida de información en torno a aprendizajes terminales y su valoración como producto. Derivado de lo anterior, se destaca la función acreditadora de la evaluación, y, en general, “el docente entiende que su papel consiste en la elaboración y aplicación de instrumentos con fines evaluativos (de medición) con base en los cuales establece un juicio valorativo” (Pasek De Pinto y Mejía, 2017, p. 178). En este sentido, suele darse prioridad a la heteroevaluación realizada por el profesorado como exclusivo agente evaluador.

En cambio, la Evaluación Formativa -término acuñado por Scriven en 1967- se basa en la obtención y el análisis de evidencias, recogidas por el docente durante el proceso en forma sistemática, a fin de mejorar la comprensión de los estudiantes y alcanzar los objetivos previstos. Dicha evidencia es utilizada por los maestros para ajustar sus actividades de instrucción o por los estudiantes para ajustar las formas en que están aprendiendo. En este caso, el docente trabaja en colaboración con los estudiantes para obtener información de manera oportuna, con el propósito de conocer sus avances y dificultades, lo que favorece la regulación del proceso educativo (Popham, 2009; Talanquer, 2015; Pasek De Pinto y Mejía, 2017).

Por su parte, Nunziati (1990), en un estudio experimental efectuado en los años 70, demuestra efectos positivos de la evaluación cuando ésta se basaba en la autoevaluación y la autonomía del alumnado, cuya práctica recibió el nombre de Evaluación Formadora. La importancia de este tipo de evaluación radica en que el profesorado se convierte en una especie de acompañante de los estudiantes, quienes se apropian de los criterios y autogestionan el aprendizaje a partir de sus errores. En consecuencia, aumenta la responsabilidad del estudiante frente a su proceso y se cambia el papel tradicionalmente

asignado al docente como único agente evaluador. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las tres conceptualizaciones anteriores:

Tabla 1. Conceptualizaciones de evaluación

Criterio de comparación	Evaluación Sumativa	Evaluación Formativa	Evaluación Formadora
Finalidad	Se orienta a la toma de decisiones respecto de la calificación o certificación	Se orienta a la valoración del proceso, el profesor recoge información y la comparte con los estudiantes.	Se orienta a la valoración del proceso por parte del estudiantado, basado en el autoaprendizaje.
Rol del evaluador	El docente como verificador de los aprendizajes.	El docente como facilitador del aprendizaje.	El estudiante como responsable de su aprendizaje.
Función	Función social de la evaluación (acreditadora)	Función pedagógica de la evaluación (pronóstico o formativo)	Función participativa/reflexiva de la evaluación (equilibrio y regulación)
Utilidad	Promueve la selección	Promueve criterios	Promueve la participación del alumnado

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla anterior se desprende que la mayor participación del alumnado ocurre cuando se trabaja desde una mirada procesual y formadora, siendo la de menor participación cuando el profesorado realiza heteroevaluación e implementa evaluaciones finales para dar cuenta de los resultados. Por su parte, la evaluación formativa se presenta como un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, con participación de ambos agentes como responsables de ajustar el proceso educativo en curso. De las tres modalidades, la evaluación formadora es la que explícitamente sitúa en primer plano la participación de los estudiantes en la evaluación, de lo cual se desprende que el sujeto evaluado también puede ser un agente activo y autorregulador.

Participación en *One Minute Paper* para evaluar y retroalimentar clase a clase

El *One Minute Paper* (en adelante OMP) es una técnica de evaluación que consiste en proponer al estudiantado una hoja con preguntas de respuesta breve relacionadas con la comprensión de elementos claves de una clase, durante los últimos minutos de una sesión, con la finalidad de obtener información que permita tomar decisiones pedagógicas dentro del proceso formativo.

En general, el esquema del OMP se basa en dos preguntas: la primera tiene por propósito retroalimentar acerca de lo más relevante, lo que más ha gustado o lo que ha resultado mejor explicado durante la clase; y la segunda, apunta a develar lo que ha sido más difícil, complejo o confuso desde la perspectiva de los estudiantes. También es posible incorporar un ejercicio o solicitar la resolución de un problema simple para identificar las necesidades formativas de los estudiantes y puntualizar qué aspectos requieren una mayor explicación.

En concreto, luego de administrar el cuestionario, los docentes revisan las respuestas de los estudiantes para después comentar los resultados en la clase siguiente. En dicha instancia se implementa una retroalimentación inmediata sobre las actividades desarrolladas y se comparten las impresiones obtenidas de la lectura de los textos. Un aspecto que es clave para la eficacia de la técnica, es prestar atención a la corrección de errores o deficiencias detectadas en los OMP. La importancia de ello radica en que los antecedentes fueron proporcionados por los propios estudiantes, cuyas opiniones han sido consideradas por el profesorado, lo que motiva la participación y fomenta la reflexión de los sujetos acerca de su aprendizaje (Stead, 2005; González García, 2010; Lee, Lagos y Mella, 2014; Vivel-Bua, Fernández y Lado-Sestayo, 2015a).

En este diálogo a posteriori, el docente también puede atender a las dificultades en la comprensión de conceptos o el uso correcto del lenguaje académico, cuya terminología muchas veces resulta poco familiar para los estudiantes. También es una instancia para orientar en otros aspectos vinculados al aprendizaje, que generalmente resultan omitidos, tales como hábitos de estudio, modos de estudiar la asignatura, normativas y protocolos de trabajo, ética profesional, entre otros (Stead, op.cit; Morales, 2011).

En relación con la técnica *One Minute Paper*, la literatura especializada documenta tanto aspectos positivos como ciertas limitaciones. Dentro de los inconvenientes, el aspecto que se menciona con mayor frecuencia es la gran cantidad de tiempo que el docente requiere para revisar y sistematizar la información recopilada en los OMP. En particular, cuando se trata de cursos numerosos; hecho que resulta evidente en las aulas universitarias tras la masificación en educación. En relación a este punto, autores como Vivel-Bua et. al. (2015a) señalan algunas vías de solución, como la aplicación de un menor número de cuestionarios (por ejemplo, cada dos o tres clases); la revisión de una muestra aleatoria de textos; o bien, la implementación del OMP en soporte informático, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Otra de las dificultades que se menciona es la generación de sentimientos de frustración en el docente cuando verifica niveles de conocimiento insatisfactorios en los estudiantes, contrariamente a las expectativas (Vivel-Bua, Fernández y Lado-Sestayo, 2015b). O bien, la disminución en la tasa de respuesta cuando se administra OMP en forma extensa, resultando monótono y cansador tanto para el profesorado como para los alumnos. Esto último se resolvería, por ejemplo, incorporando variaciones al formato de

las preguntas (Stead, 2005). Otro aspecto que se documenta como desfavorable es la resistencia a contestar, pues en algunas culturas académicas, los estudiantes están poco dispuestos a realizar actividades cuando no se trata de una calificación (Morales, 2011). En este caso, se recomienda dar a conocer los beneficios del OMP para el aprendizaje y promover su uso en este contexto.

Por otro lado, dentro de los beneficios del OMP, se ha puntualizado que junto con ser una iniciativa de bajo costo y que permite controlar la asistencia de manera más cómoda, representa una innovación pedagógica que promueve el intercambio de información entre profesores y estudiantes, así como fomenta la participación activa de todo el estudiantado (incluyendo los más tímidos e introvertidos), por lo que se recomienda su uso como un buen complemento de la clase magistral en las universidades (Chizmar y Ostrosky, 1998; González García, 2010). Asimismo, estudios empíricos han puesto en evidencia que el OMP es útil para “saber si los estudiantes están entendiendo; obtener comentarios anexos; mejorar el clima de la clase; organizar breves actividades grupales” (Lee et al., 2014, p. 157), entre otros. Por ello que, en un contexto proclive a introducir mejoras en la enseñanza universitaria, el OMP se ha aplicado como técnica docente en distintas disciplinas.

Sin embargo, a pesar del amplio uso de esta técnica *One Minute Paper* en Educación Superior desde su origen (década de 1980), la revisión bibliográfica efectuada indica que son escasos los trabajos que documenten experiencias que tengan como población objeto de estudio a sujetos en Formación Inicial Docente, para quienes la evaluación constituye un contenido de aprendizaje en sí mismo y es a la vez un ámbito de desempeño profesional. Más bien se trata de investigaciones realizadas para mejorar aprendizajes en “asignaturas vinculadas a las ciencias y las matemáticas” (Pardo, 2017, p. 151); o bien, corresponde a iniciativas que describen el uso del OMP como práctica de innovación en la docencia en las áreas de Economía, Auditoría, Contabilidad, Derecho, Farmacia, entre otras (Stead, 2005, Morales, 2011; Vivel-Búa et al., 2015b). En estos casos, generalmente se pretende evaluar de manera menos tradicional y comparar los resultados en función de las estrategias de evaluación implementadas, buscando diferencias que confirmen la idoneidad o el impacto positivo de las opciones tomadas por los docentes.

Empero, tal como se ha insinuado en el planteamiento del presente estudio, cabe precisar que en esta ocasión albergamos una expectativa diferente, sin énfasis en los resultados (evaluación sumativa). En primer lugar, porque el *One Minute Paper* es una técnica que provee información de tipo procesual y en forma de retroalimentación, lo que permite recoger antecedentes acerca de lo que sucede durante el proceso, pudiendo incorporar ajustes en la enseñanza y el aprendizaje (evaluación formativa). Por otra, debido al protagonismo que tiene el estudiantado dentro de la evaluación con OMP, cuya voz y participación resulta un insumo clave para autorregular el propio aprendizaje (evaluación formadora). Esto último constituye un ámbito particular de interés en el caso

de la trayectoria formativa de los profesores, al implicar una respuesta proactiva del sujeto (autorreporte), lo que es coherente con una visión contemporánea del aprendizaje.

En consecuencia, el objetivo general del estudio es describir las opiniones que, a nivel de percepción, manifiestan los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur del país, acerca del uso de *One Minute Paper* (OMP) como práctica de evaluación y retroalimentación. De manera específica, luego de caracterizar al grupo de participantes y revisar el *corpus*, se establecieron categorías para dar cuenta de las ventajas y desventajas atribuidas por los futuros docentes al uso de la técnica evaluativa. En términos generales, el interrogante que orientó el estudio fue: ¿Cuál es la opinión, percibida por los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica como sujetos evaluados, sobre el uso de OMP en una asignatura durante la FID?

Metodología

El presente estudio forma parte de una investigación en docencia más amplia, *ex post facto* 2016-2017, dirigida a analizar prácticas de evaluación formativa a nivel micro curricular en la Formación Inicial Docente¹, cuya población de estudiantes representa un sector estratégico para el mejoramiento de la Educación. En específico, el estudio que se presenta es descriptivo, de tipo transversal, dado que indaga las opiniones acerca de lo sucedido en forma concreta en una asignatura sin manipular el fenómeno en estudio; y es transversal, en cuanto la información se obtiene una vez y en un solo momento de parte de los informantes. Cabe precisar que, en este caso, no se atiende a criterios muestrales de representatividad ni se pretende la generalización de los resultados, por lo cual se recomienda hacer uso contextualizado de las conclusiones.

Para recoger la información se elaboró una encuesta *ad hoc* de tipo estructurada (Ruiz Olabuénaga, 2012) cuyo propósito fue indagar, a nivel de percepción, en las opiniones de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre el OMP como práctica de evaluación y retroalimentación; tomando como base la conceptualización de la evaluación participativa y formativa. En la hoja inicial se socializa el propósito de la consulta y se advierte el uso confidencial de la información a nivel grupal (Meo, 2010). En la primera parte se solicitan datos generales de identificación; y en la segunda, se formulan tres preguntas abiertas, cada una de las cuales responde a: 1.- la opinión general de los estudiantes sobre el uso de OMP; 2.- las ventajas y desventajas que perciben los sujetos en relación con el uso de OMP; y 3.- las valoraciones de los encuestados sobre la retroalimentación recibida de parte del docente. Una vez recogida la información y sistematizada la base de datos (Planilla Excel), se realizó un análisis de contenido descriptivo y se generaron categorías para la clasificación de las respuestas de los sujetos, las que fueron validadas con docentes afines al área de evaluación. Por último, se hizo uso de resúmenes numéricos (frecuencias y porcentajes) como síntesis.

Participantes

El proceso de recogida de información se basó en la consulta realizada en diciembre de 2016 a 41 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del centro sur de Chile, correspondiente al 87,2% de la cohorte 2015. Se trata de un grupo intencional, cuyas características socio demográficas se señalan en la Tabla 2. Todos se encuentran en condición de alumno regular, han aprobado dos asignaturas de Currículo y Evaluación (I y II), y están inscritos en la asignatura 322097, que implementa el proyecto con OMP. Cabe señalar que se trata de un grupo que en promedio asiste al 86,2% (D.E.= 5,7) de las clases efectivamente realizadas, por sobre el 75% exigido como requisito institucional para la aprobación de una asignatura. Antes de la aplicación del cuestionario, se socializa el proyecto y se firma consentimiento informado (Meo, 2010), siguiendo normativas de investigación.

Tabla 2. Perfil de los participantes

Características Sociodemográficas		n	%
Género	Femenino	39	95,1
	Masculino	02	04,1
Quintil	Vulnerabilidad (Q1, Q2, Q3)	36	87,8
	No vulnerabilidad (Q4-Q5)	05	12,2
Beca	Con gratuidad	14	34,1
	Sin gratuidad	27	65,9
Comuna de procedencia	Sector urbano	22	53,7
	Sector rural	19	46,3
Estado civil	Soltero	38	92,7
	Divorciado/viudo	03	07,3
Educación Secundaria	Municipal	12	29,3
	Particular Subvencionado	24	58,5
	Particular	01	2,4
	Sin información	04	9,8

Fuente: Elaboración propia

De la Tabla 2 se desprende que la mayoría de los participantes son de género femenino, se encuentra en estado civil de soltería y pertenece a la población de mayor vulnerabilidad; no obstante, poco más de la mitad proviene del sector urbano y ha cursado

estudios secundarios en establecimientos con copago. Se trata de un grupo de características heterogéneas, tal como la actual composición de la población universitaria en el país, destacándose el 34,1% con beneficio de gratuidad, en coherencia con la vigente política de acceso a la Educación Superior.

Resultados

Los resultados se presentan desde antecedentes globales hasta indagar en aspectos específicos. En general, el 78,1% (n=32) de los encuestados contesta que el uso de *One Minute Paper* ha sido positivo para el mejoramiento de los aprendizajes, el 14,6% (n=6) afirma lo contrario, y solamente el 7,3% (n=3) manifiesta que no siempre ha sido así, adoptando una posición intermedia.

Las opiniones en torno a la utilidad del *One Minute Paper* se agrupan en torno a dos categorías opuestas: "Idoneidad" o "Inadecuación" de la técnica OMP. Las afirmaciones que ejemplifican aspectos favorables son del tipo: "*Es una buena forma de evaluarse*", "*Ayuda a tomar conciencia de cómo me preparo para estudiar*", tiene la "*función de ver el progreso en el aprendizaje*". Por el contrario, la mayor dificultad observada en relación con el OMP dice que "*requiere tiempo para responder*" o "*me falta tiempo*", de lo cual se infiere que el uso efectivo del tiempo es un factor a considerar al momento de desarrollar las clases. Asimismo, hay casos de estudiantes que afirman que "*No es un ejercicio fácil, pero sí enriquecedor*" o "*Sirve más la autoevaluación*", de lo que se desprenden conocimientos y experiencias previas en torno a la evaluación formativa. También hay casos aislados que responden "*No comprendí el objetivo del OMP*" o "*No lo tomaba en serio*", hecho que invita a indagar sobre el modo con que se informa a los estudiantes sobre esta técnica y sus potencialidades.

Específicamente, al consultar *las ventajas y desventajas del OMP*, 67 respuestas se refieren a aspectos positivos. A continuación, en la Tabla 3 hay segmentos que lo ilustran.

Tabla 3. Utilidad del One Minute Paper

Categoría	Segmento	n	%
Acciones posteriores para el aprendizaje (n=36)	"El profesor se da cuenta de los contenidos confusos", "resuelve dudas", "puede retroalimentar", "explica en la clase siguiente", "puede cerrar vacíos en la materia."	30	83,3
	"Permite saber qué reforzar después", "saber qué investigar", "facilita el estudio posterior".	6	16,7
Gestión del Aprendizaje (n=16)	"Sirve para identificar contenidos aprendidos y no aprendidos", "Pude descubrir fortalezas y debilidades"	7	43,75

	“Logro saber lo que dificulta el aprendizaje”, “Permite identificar aquello que se dificulta más”.	3	18,75
	“Permite recapitular lo visto en clases”.	3	18,75
	“Permite reforzar lo aprendido”.	2	12,50
	“Puedo evaluar mi propio aprendizaje”	1	6,25
Toma de conciencia sobre el aprendizaje (n=15)	“Darse cuenta de lo aprendido”.	9	60,0
	“Darse cuenta de lo que hay que mejorar”.	3	20,0
	“Darse cuenta de las debilidades”.	2	13,3
	“Darse cuenta de lo que hay que repasar”.	1	6,7
	TOTAL	67	

Fuente: Elaboración propia

Tal como se desprende de la tabla anterior, la mayoría de las ventajas se agrupan en la categoría “*Acciones posteriores para el aprendizaje*”, lo que equivale al 53,7% (n=36). En este caso, se destaca que el OMP permite potenciar la función docente centrada en el aprendizaje y favorece el aprendizaje activo por parte del estudiante. La segunda mayor frecuencia se observa en torno a la categoría “*Gestión del aprendizaje*” con 23,9% (n=16). En esta ocasión, se afirma que el OMP favorece la identificación de dificultades, la síntesis de contenidos, el refuerzo de aprendizajes y la evaluación; entre otras. Por su parte, el 22,4% (n=15) se agrupa en torno a la categoría “*Toma de conciencia sobre el aprendizaje*”, aspecto que resulta de interés si se comparan estos antecedentes con las ideas claves para la autorregulación.

Finalmente, en la Tabla 4 se resumen las valoraciones de los encuestados sobre la retroalimentación recibida de parte del docente *a posteriori*. A nivel global, se observa una opinión positiva, tal como se deriva del siguiente fragmento “*Sirve para evaluar el propio desarrollo del aprendizaje durante una clase*”; lo que también se evidencia en que un 75,6% (n=31) de los casos inicia su respuesta con expresiones del tipo “*Buenas*”, “*Excelente*”, “*Son muy buenas*”, “*Considero que son bastante valoradas*”.

Tabla 4. Retroalimentación post *One Minute Paper*

Categoría	Segmento	N	%
Ayuda a mejorar en prospectiva (n=17)	“Es una ayuda para seguir aprendiendo”, “Me ayudará para otros trabajos de la universidad”, “Lo sigo ocupando en los siguientes trabajos”.	10	58,8
	“Ayuda a saber cómo seguir mejorando”, “Me permite mejorar”, “Son necesarias para seguir mejorando”.	7	41,2
Permite identificar y superar errores (n=11)	“Se muestra en lo que uno falla”, “Permite ver en lo que me he equivocado”, “Se toma en consideración las falencias que tuvimos”, “Puedo identificar errores en las áreas de mayor dificultad”.	6	54,5
	“Ayuda a no volver a cometer errores que se corrigieron”, “Se puede razonar en los errores para no volverlos a cometer”, “Permite corregir, así para la otra no tener respuestas incorrectas”.	4	36,4
	“Se incentiva la superación de las dificultades”.	1	9,1
Modelamiento de la tarea de retroalimentación (n=11)	“Existe un trabajo minucioso de análisis”, “Correcciones minuciosas”.	2	18,2
	“Se ha demostrado un trabajo, organización e interés”, “Dedicación, tiempo e interés en la labor docente”, “Se ha dado el trabajo de corregir de manera muy ordenada”.	3	27,3
	“Aclara dudas”, “Se preocupó de responder dudas y dejar todo claro”, “Con cada detalle claro”, “Aclara lo que se hizo más difícil”.	4	36,3
	“Correcciones claras y competentes”, “consecuentes y correctas”.	1	9,1
	“Bien dispuesta a retroalimentar”	1	9,1
Concepción del docente como experto (n=3)	“El docente es un profesional que está para guiar tu aprendizaje, para hacerte mejor”.	1	33,3
	“Es experta en la asignatura y tiene criterios para saber en qué se falló”, “El nivel de manejo del contenido es mucho mayor”.	2	66,6

En particular, en la tabla anterior, se categorizaron 42 comentarios, distribuidos de la siguiente manera: un 40,5% (n=17) de las observaciones indica que *“Ayuda a mejorar en prospectiva”*, es decir la retroalimentación proporcionada contribuye con información que hace posible mejorar los resultados y/o productos a futuro; un 26,2% (n=11) puntualiza que el feedback *“Permite identificar y superar errores”*, al poner en evidencia las dificultades detectadas con la finalidad de que sean superadas; un porcentaje similar (26,2%; n=11) da cuenta de que la experiencia permitió el *“Modelamiento de la tarea de retroalimentación”*, identificando qué es lo que hace el docente cuando retroalimenta; y, finalmente, un 07,1% (n=3) de los casos hace referencia al docente como un experto, que en términos amplios domina aspectos del contenido y/o de la enseñanza. Adicionalmente, cabe señalar los siguientes segmentos mencionados por dos estudiantes: *“Con la profesora guiando mis acciones durante las actividades me siento más confiada”* y *“Siento que me permite eliminar ese miedo a equivocarse que a veces tenemos”*; de lo que se puede inferir la importancia de la actitud de acogida y el clima del aula como elementos influyentes, tal como se ha señalado en otras investigaciones con OMP.

Discusión y conclusiones

El presente estudio, en primer lugar, se enmarcó en un proyecto de investigación en docencia basado en el análisis de prácticas de evaluación formativa, a nivel microcurricular, durante la Formación Inicial Docente (FID). En particular, se focalizó en estudiantes FID de Pedagogía en Educación Básica quienes, según estudios previos a nivel nacional, en general, cuentan con limitadas instancias para apropiarse del modelo de evaluación para el aprendizaje, enfoque al que adhieren según su discurso declarativo. Pese a ello, los resultados permitieron evidenciar que los sujetos encuestados valoran positivamente el hecho de participar en experiencias de evaluación de manera más activa. Es así como, al momento de exponer sus opiniones, se puede inferir que varias de ellas coinciden con las orientaciones de la evaluación formativa (por ejemplo, evaluar para aprender y mejorar, identificar y corregir errores, autorregulación). A partir de estos resultados, se recomendaría potenciar este tipo de prácticas evaluativas y avanzar hacia el desarrollo de procedimientos específicos de evaluación durante la FID, aspecto ya insinuado en el informe de la Agencia de Calidad de la Educación (2016).

En segundo lugar, se concluye que las opciones tomadas para la recolección y el procesamiento de información permitieron identificar, a nivel de percepción, cuáles eran las opiniones de los sujetos FID sobre el uso de *One Minute Paper* en una asignatura, según lo estipulado. A partir de la voz de los estudiantes fue posible determinar las categorías gestión del aprendizaje, toma de conciencia sobre qué aprender y acciones posteriores para su mejoramiento. En este sentido, a nivel de hipótesis, se podría afirmar que el uso

de OMP contribuye a resolver el problema de la falta de información sobre lo que aprenden y cómo aprenden los estudiantes a nivel universitario, tal como señalaron Browne y Glasner (2007).

En tercer lugar, respecto del *One Minute Paper*, un rasgo mencionado por otros autores y que también se confirma en esta implementación, es que se trata de una técnica de evaluación que demanda tiempo, lo que representa un esfuerzo adicional para el docente (Lucas, 2010; Whittard, 2015). No obstante, tiene la ventaja de permitir al profesorado evaluar y retroalimentar a partir de los aciertos y los errores de los estudiantes, para poder solucionarlos de manera oportuna, aspecto que en esta ocasión fue valorado positivamente, tal como se evidenció en la opinión del grupo bajo estudio; dejando en evidencia la función prospectiva que puede tener la retroalimentación, con potenciales beneficios en el aprendizaje a largo plazo. Asimismo, se observó cómo la participación de cada uno de los sujetos y el planteamiento de sus dudas fue favorable, en coherencia con la idea que “un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna” (Jorba y Sanmartí, 2008, p. 1).

En cuarto lugar, cabe mencionar la opinión que tienen los estudiantes respecto del modelamiento de la tarea de retroalimentación y el rol asignado al docente como experto, en cuanto maneja la disciplina y los criterios de evaluación. A partir de esta idea, resulta de interés seguir indagando en la relación entre sujeto evaluado y sujeto evaluador en la FID, pues “para los estudiantes de Pedagogía la figura del formador es clave en el aprendizaje de la evaluación” (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p. 35). A propósito de lo anterior, cabe recordar a Lucas (2010), quien resalta el OMP como una técnica que permite establecer contacto de manera bastante natural entre docente y estudiantes, mejorando el nivel de compromiso con el aprendizaje. Por su parte Whittard (2015) resalta la valoración que hacen los estudiantes de la contribución del OMP para generar un ambiente de confianza y de respeto hacia ellos; aspectos que podrían ser indagados de manera explícita en nuevos estudios sobre el tema. En síntesis, parafraseando a Morales (2011), se puede concluir que el uso de innovaciones sencillas y relativamente simples como el OMP pueden mejorar el aprendizaje de los alumnos y estimular su participación en clase. Lo que, en este caso, resulta favorable en relación con la problemática investigada, dado que la práctica en evaluación representa un área de desempeño en que los futuros profesores, requieren mayor desarrollo. Para futuras aplicaciones, se sugiere ampliar el número de estudiantes, de manera tal que se capture mayor representatividad de la población de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica a nivel país, aspecto que en este caso constituye una de las limitaciones del estudio.

Notas

¹Proyecto de Investigación en Docencia (Código 160123 /Ddoc) “El impacto de la evaluación formativa en el proceso de formación en estudiantes de Formación Inicial Docente (FID)”.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Estudio sobre Formación Inicial Docente en Evaluación Educacional, Santiago. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl> (10 de marzo de 2018).
- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Barberá, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos desafíos*. Madrid: Narcea.
- Cisternas, T. (2011). La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Chizmar, J. y Ostrosky, A. (1998). The One-Minute Paper: Some Empirical Findings. *The Journal of Economic Education*, 29:1, 3-10. doi: 10.1080/00220489809596436
- Díaz Barriga, A. (1988). Una polémica en torno al examen. *Perfiles Educativos*, 41-42, 65-76.
- Drago, J. (2010). La Reforma Educacional en Chile: una revisión y meta-análisis de resultados (tesis de magíster). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica (PUC).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11-43.
- Ferry, G. (2016). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.
- González García, I. (2010). “One-Minute paper”. En M. Sánchez González, (Coord.) (2010) *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio de conocimiento básico. *Revista Bordón*, 61 (4), 39-48.
- Himmel, E., Olivares, M. y Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Volumen I. Santiago de Chile: MINEDUC-Ediciones PUC.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2008). “La función pedagógica de la evaluación”. En Jorba, J. y Sanmartí, N. (Eds.) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Lee M., Lagos B. y Mella L., J. (2014). Formación docente en aprendizaje activo a través de las técnicas Team Based Learning e Immediate Feedback Assessment Technique. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 11(2), 154-160.
- López Pastor, V. Manrique Arribas, J. y Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial Incidencia en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 57-72.
- Lucas, G. (2010). Initiating Student-Teacher Contact Via Personalized Responses to One-Minute Papers. *Journal College Teaching*, 58, 39-42. Doi: 10.1080/87567550903245631
- Manzi, J., González, R. y Sun, J. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Mide UC-Facultad de Ciencias Sociales.

- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30.
- Mineduc (2015). "Reglamento de Evaluación y Promoción Año 2015. Documento 3055". Recuperado de: <http://www.fs.mineduc.cl/> (20 de octubre de 2017).
- Mineduc (2009). "Evaluación para el aprendizaje. Educación Básica segundo ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor". Recuperado de: <http://www.cpeip.cl> (20 de octubre de 2017).
- Mineduc (2008). "Marco para la Buena Enseñanza". CPEIP. Recuperado de: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf> (20 de octubre de 2017).
- Morales, P. (2011). "El Oneminutepaper". *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/OneMinutePaper.pdf> (20 de octubre de 2017).
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3-18.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Palacios Picos, A. y López Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pardo, P. (2017). La técnica One Minute Paper en clase de ciencias: tipos de respuestas, acciones del profesor y mejoras en el aula. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 25 (2), 151-158.
- Pasek De Pinto, E. y Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 177-193. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>.
- Popham, J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?. *Theory Into Practice*, 48, 4-11.
- Radulovich, S., Rueda, M. y Basualdo, C. (2013). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista Tramas/Maepova, Revista del CISEN*, 1 (1), 1-14.
- Rosales, M. (2014). "Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual". Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Artículo 662.
- Recuperado de: www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662 (10 de marzo de 2018).
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Stead, D. (2005). A Review of the One-Minute Paper. *Active Learning in Higher Education the Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 6 (2), 118-131.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179.
- Vivel-Bua, M., Fernández, L. y Lado-Sestayo, R. (2015a). Innovación docente con One Minute Paper, ¿afecta el rendimiento académico?. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 48-61.
- Vivel-Bua, M., Fernández-López, S., Lado-Sestayo, R. y Otero-González, L. (2015b). ¿Cómo Mejorar la Asimilación de los Contenidos Teóricos por parte del Alumnado Universitario? Una Aplicación

ANA CAROLINA MALDONADO FUENTES

del One Minute Paper en Contabilidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 67-84.

Whittard, D. (2015). *Reflections on the one-minute paper*. Bristol: University of the West of England.

Zambrano, A. (2014). "Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión, Chile" (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.

**De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital.
Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos
de pobreza urbana**

**From illusion to disenchantment: senses and criticism about digital inclusion. A study
with teachers from secondary schools located in contexts of urban poverty**

Julieta Armella

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: juli.armella@gmail.com

Eduardo Langer

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad
Nacional de la Patagonia Austral, Argentina
E-mail: langereduardo@gmail.com

Resumen

De la ilusión al desencanto nombra el pasaje del diseño de una serie de políticas educativas vinculadas con la inclusión digital a su puesta en acto (Ball, et al., 2012) en una cotidianeidad que es sostenida por quienes enfrentan la tarea de enseñar en condiciones altamente inestables y materialmente precarias. Aquí procuramos describir las formas en que los docentes piensan y tramitan los procesos de inclusión digital en instituciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, atendiendo a los sentidos, las tensiones y las negociaciones que tienen lugar en las escuelas. La hipótesis de trabajo que desarrollaremos es que en tanto promesas de soluciones mágicas las políticas de inclusión digital transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto y de allí deviene desencanto cotidiano de los docentes en las escuelas.

Palabras Clave: Escuelas secundarias, inclusión digital, docentes, desencanto, pobreza urbana.

Abstract

From illusion to disenchantment names the passage of the design of a series of educational policies linked to digital inclusion to its enactment (Ball, et.al, 2012) in an every day life that is sustained by those who face the task of teaching in conditions which are highly unstable and materially precarious. Here we try to describe the ways in which teachers think and process digital inclusion in institutions located in contexts of extreme urban poverty, attending to the senses, tensions and negotiations that take place in schools. The working hypothesis that we will develop is that as promises of magical solutions the policies of digital inclusion go through a path which ranges from illusion to disenchantment and from there it becomes the daily discontent of teachers in schools.

Key words: Secondary schools, digital inclusion, teachers, disenchantment, urban poverty.

ARMELLA, J. y LANGER, E. (2020) "De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 99-115. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-266>

RECIBIDO: 19/09/2018 – ACEPTADO: 11/12/2018

Introducción

En las últimas décadas el concepto de inclusión ha adquirido centralidad en el contexto educativo, visibilizándose también en las políticas públicas y en las acciones gubernamentales (Infante Jaras y Matus, 2009; Corcini Lopes, 2009). La escuela no sólo no ha quedado fuera de estos procesos sino que constituye una institución clave para la inclusión social y digital en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana (Grinberg, 2011; Dussel, 2011; Benítez Larghi, 2013; Armella, 2016).

Tanto la bibliografía especializada como una significativa serie de políticas públicas de inclusión socio-educativa desarrolladas en los últimos años, en nuestro país y en distintas regiones del mundo, coinciden en articular acciones donde escolarización, tecnologías e inclusión forman parte de una trama compleja en lo que refiere a la formación de las nuevas generaciones y en especial de quienes viven en contextos de pobreza (UNESCO, 2005). En este sentido, tal como veremos más adelante, en Argentina se han lanzado diversas iniciativas estatales para los distintos niveles del sistema educativo que procuran dar respuesta a la inclusión digital y se proponen reducir la brecha tanto en lo que refiere al acceso como a los tipos de uso (Maggio, 2012).

A poco más de diez años del inicio de algunas de estas políticas en nuestro país, sobrevuela la pregunta acerca de su impacto en las escuelas y de los modos en que interpelan a quienes deben hacer de ellas herramientas de trabajo cotidianas. ¿Cómo piensan los docentes hoy la inclusión y, específicamente, la inclusión digital? ¿Qué sentidos construyen acerca de éstas? Preguntas fundamentales que se articulan en torno a un diálogo necesario con quienes hacen de tales iniciativas una práctica pedagógica. Preguntas fundamentales que procuran indagar entre sus voces aquello que sucede en las escuelas, en sus aulas, en el día a día de las instituciones subvirtiéndose el ángulo de la mirada: el foco aquí estará puesto en el nivel micropolítico que posibilita la interrogación por el *hacer escuela* día a día.

En este artículo, advertimos un movimiento que va de la ilusión al desencanto y que se produce ante el llamado a la libertad y la iniciativa de los individuos, a la gestión cotidiana de todos los recursos, a la (auto) responsabilización de la totalidad del proceso educativo. “De la ilusión al desencanto” nombra, precisamente, el pasaje del diseño de una serie de políticas educativas vinculadas con la inclusión digital a su *puesta en acto* (Ball, Maguire, Braum, Hoskins y Perryman, 2012) en una cotidianeidad que es sostenida por quienes enfrentan la tarea de enseñar en condiciones altamente inestables y materialmente precarias. Aquí procuramos describir las formas en que los sujetos piensan y tramitan los procesos de inclusión digital en instituciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, atendiendo a los sentidos, las tensiones y las negociaciones que tienen lugar en la cotidianeidad de las escuelas.

La hipótesis de trabajo que desarrollaremos aquí es que en tanto promesas de *soluciones mágicas* las políticas de inclusión digital transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto y de allí deviene descontento cotidiano de los docentes en las

escuelas. La puesta en marcha, a lo largo de las últimas décadas, de una serie de políticas de inclusión digital es visible en las escuelas bajo la forma de *sedimentación* (Armella, 2016) que otorga una singular materialidad a aquellas iniciativas formuladas por el Estado. Llamamos *sedimentación* al proceso por el que ciertos materiales, en este caso un conjunto de iniciativas estatales asociadas a las tecnologías dígito-conectivas, ingresan a las escuelas “*como un alud*”¹ y se depositan en el espacio escolar, sedimentándose. Los sedimentos son, así, ese material que solidificado se va acumulando sobre la superficie y es sobre esas capas que los sujetos actúan, crean, negocian y luchan. Tal como señala Miranda (2011), las políticas no son *implementadas* sino que en el contexto de la práctica, el texto político está sujeto a interpretaciones, modificaciones y es reinterpretado por los sujetos centrales de esa práctica: los docentes. A la vez, son ellos los señalados como los principales responsables de que esa serie de políticas funcione o, como señalan Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), es su tarea la de apropiarse y la responsabilidad de instrumentarla. Así, en este trabajo nos preguntamos ¿de qué forma ingresan a las instituciones las políticas de inclusión socio-educativa asociadas a las tecnologías digitales? ¿Qué sentidos se construyen alrededor de esa serie de iniciativas? ¿Cómo piensan los docentes su hacer cotidiano en un contexto en el que su figura es a la vez objeto de profundas críticas y eje vertebrador de tales políticas?

Para ello estructuramos el artículo en tres apartados en los que describiremos, en primer lugar, algunas consideraciones en relación con la metodología de investigación utilizada. En un segundo punto desarrollaremos el problema presentado a través de la analítica de la *puesta en acto* de las políticas educativas en un proceso que va de la sedimentación a la gestión cotidiana del aula. En tercer lugar, nos detendremos en la tensión entre la ilusión y el desencanto a través de los sentidos que construyen los docentes en torno a estos procesos.

Consideraciones metodológicas

Tal como señalamos, en este trabajo procuramos describir los sentidos que construyen los docentes acerca de la inclusión digital a partir de una investigación que se desarrolla, desde hace una década, en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

Desde una perspectiva cualitativa, la indagación se orienta a la comprensión de la vida cotidiana de los sujetos en instituciones ubicadas en este contexto. Se procura seguir las líneas diversas –y en ocasiones contradictorias– de la cotidianeidad de las escuelas en el presente. Para ello se adopta una perspectiva *micropolítica*, es decir aquella que habilita una mirada que, tal como señala Ball (1994), se detiene en el día a día de las instituciones y permite advertir aquello que éstas hacen para funcionar como organizaciones, los obstáculos a los que se enfrentan, las tensiones y los pactos en juego. En este trabajo

proponemos instalarnos en esos niveles, lo que implica asumir una metodología que permita analizar aquello que sucede en su interior, en su localización específica. Rastrear sentidos, oír a los sujetos, desplegar su entramado. Se propone caracterizar las tensiones que se encuentran en esos sentidos, en sus relatos. Se trata de una mirada que busca ensamblar lo “micro” y lo “macro”, de comprender lo que sucede en las instituciones como claves de lectura de un clima de época.

Los sentidos que aquí se describen son considerados no como individuales ni personales, tal como advierte Deleuze (1994), sino como emisiones de las singularidades que son los verdaderos acontecimientos trascendentales y que presiden la génesis de los individuos y de las personas, así el sentido “sería entonces irreductible a los estados de cosas individuales, y a las imágenes particulares, y a las creencias personales, y a los conceptos universales y generales” (p. 20). Aquí nos detenemos en los desplazamientos de los sentidos (Barthes, 1981), es decir, esos sentidos en sus dinámicas específicas que expresan las *singularidades sociales* a partir un primer movimiento que va de la ilusión al desencanto en torno a la inclusión digital y un segundo movimiento del desencanto al descontento en contextos de exclusión y desigualdad urbana. Esto implica un llamamiento a una microfísica del poder que consiste, precisamente, en advertir que más allá de los grandes conjuntos hay que “alcanzar y constituir una ciencia de las moléculas y corpúsculos” (Deleuze, 2014, p. 32). No partir de los grandes conjuntos sino de lo local y no global, lo molecular y no la estadística. Se trata de analizar esos sentidos en términos de relaciones de poder, es decir, “allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales” (Foucault, 2012, p. 142). Analizar al poder en el terreno de prácticas efectivas, donde se implanta y produce efectos reales a través de los mecanismos infinitesimales.

Aquí proponemos abordar los sentidos de los docentes de nivel secundario en torno a la inclusión digital en el marco de una investigación² que se realiza, como señalábamos, en base a una propuesta metodológica cualitativa y múltiple en la que se realizaron: entrevistas en profundidad a docentes del nivel secundario durante 2016, 2017 y parte de 2018; observaciones de clase participantes y no participantes en un taller de producción audiovisual³ que se viene realizando desde el 2008 en una escuela secundaria del Partido de San Martín.

Aquí nos interesa detenernos en la *puesta en acto* (Ball *et al.*, 2012) de las políticas de inclusión digital y en los sentidos que construyen los docentes desde su cotidianeidad. Atender a los modos en que esas iniciativas estatales son vividas, leídas y pensadas por los sujetos que *hacen escuela* cotidianamente permitirá describir algunas de las formas que asume la escolaridad en el nivel secundario en contextos de extrema pobreza urbana.

El alud y sus sedimentos. La *puesta en acto* de las políticas de inclusión digital

Tal como señalamos al comienzo, con el objetivo de reducir la brecha digital⁴, en las últimas décadas se han impulsado diversas experiencias tendientes a introducir las

tecnologías en las aulas. El modelo 1 a 1 -inicialmente desarrollado por Negroponte (1995) a través del programa “One Laptop per child”- se ha instalado en la agenda de varios países con distintas escalas. En Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en 2006 queda establecida en un cuerpo legal la importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos niveles del sistema. Asimismo, con algunos antecedentes en ese mismo año el Ministerio de Educación lanza el Plan de Inclusión Digital Educativa⁵ con el fin de garantizar el acceso a las tecnologías, colaborar en la distribución social del conocimiento y mejorar la calidad educativa. El desarrollo de este plan fue el inicio de una serie de políticas tendientes a instalar el ingreso de las TIC a las escuelas que se consolida con el lanzamiento del Programa Conectar Igualdad (PCI) en 2010. Luego de un período de incertidumbre acerca de su continuidad, en el mes de mayo de 2018, se oficializa la creación del Plan Aprender Conectados (Decreto 386/2018) que se propone como una “política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro”⁶.

Ahora bien, una analítica de las políticas de inclusión digital requiere de un marco teórico que otorgue espesor a las discusiones en esta clave y que se interrogue por las lógicas de gobierno de la población en el presente. Lejos de las hipótesis que señalan la desaparición del Estado, vemos producirse otras formas de gobierno de la conducta que recaen sobre el *self*: comunidades, instituciones y sujetos son llamados a empoderarse (Grinberg, 2015) y ser protagonistas de su propio destino. En este marco, el gerenciamiento en las narrativas de la inclusión (Corcini Lopes, 2009) se traduce en programas donde la agencia recae en las organizaciones y el voluntarismo de los sujetos (Grinberg, 2015). Una episteme de la *gestión* (Grinberg, 2006) según la cual “ya no hay que decirles a los otros qué y cómo hacer (...). Se crea así un sujeto de responsabilidad que, ahora, en todos los niveles y espacios, hace política” (p. 74). Bajo estas coordenadas las tareas escolares deberán guiarse por la búsqueda de información, la actividad del estudiante, la resolución en equipo, estableciendo un giro respecto del modo de definir los procesos de enseñanza y aprendizaje precedentes (Grinberg, 2012; Grinberg y Armella, 2018). Aprender a aprender es la declinación de esta propuesta de reconfiguración de la escuela: un proceso en el que el aprendizaje tiende a predominar sobre la enseñanza (Noguera Ramírez, 2012; Biesta, 2012).

Sin embargo, tal como señalan Young, Parra y Macias (2016), en la actualidad nos encontramos con una paradoja definida por la insistencia en la necesidad de formar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento cuando muchas de esas mismas políticas sistemáticamente marginalizan el conocimiento. De este modo, advierten los autores, el énfasis recae sobre los aprendices, sus estilos de aprendizaje y los resultados medibles. En un contexto en el que la educación en general y la educación secundaria en particular son

puestas en cuestión y caracterizadas como anacrónicas e ineficientes, las políticas educativas asociadas a las tecnologías digitales suelen presentarse como verdaderas claves de una “revolución educativa”.

Decíamos al comienzo que esas políticas de inclusión digital transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto y de allí deviene descontento cotidiano de los docentes en las escuelas. Decíamos al comienzo que la puesta en marcha en los últimos años de una serie de políticas de inclusión digital se hace visible en estas escuelas bajo la forma de *sedimentación* (Armella, 2016). Y agregaremos, ahora, que la eficacia de muchas de esas iniciativas parece residir en la capacidad de las instituciones y de los sujetos de gestionarlas, lo que se ve profundamente asociado a sus condiciones y disponibilidad de recursos. En este sentido, el emplazamiento barrial de cada escuela se vuelve fundamental en tanto constituye una clave para el análisis de la puesta en acto de estas iniciativas ya que el espacio escolar queda sujeto a muchas de las problemáticas que se desarrollan cotidianamente en los territorios. Las realidades educativas de las escuelas a las que nos referimos tienen particularidades propias de las comunidades, por las características en su infraestructura y los servicios de los que disponen y, también, por los diferentes posicionamientos que los sujetos adoptan para producir estas realidades escolares en contextos de pobreza urbana. De modo que, en tanto políticas de inclusión socio-educativa, devienen en procesos de inclusión/exclusión (Corcini Lopes, 2009; Infante, 2010; Grinberg, 2015). En este sentido, una docente se refiere al proceso de inclusión de los estudiantes discutiendo dicha noción en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario:

“En la escuela no te quiero decir la palabra inclusiva porque tengo mis problemas con eso. En el sentido de que me encanta la inclusión, pero a veces la usamos demasiado indiscriminadamente y parece que incluir es metemos todos en la misma bolsa. Y eso es justamente lo que me parece que nos pasa. Incluir en el sentido de que todos estén en la escuela, que la escuela sea obligatoria, que todos tengan que pasar por la escuela cuando en realidad sus familias no pasaron y demás. A mí me parece que tiene que ver con una inclusión que no da cuenta de cómo hacemos para que esa inclusión tenga sentido, para que sea significativa. Entonces, en la nueva escuela secundaria pienso y digo: genial, fantástico, yo quiero a todos los pibes en la escuela, pero ¿ahora qué hacemos?” (Docente de Literatura, Mujer, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

“Pero ¿ahora qué hacemos?” se convierte en una fórmula recurrente entre docentes y directivos a la hora de referir a muchas de las políticas socio-educativas. Y deviene expresión del modo en que esas tales iniciativas cristalizan lógicas según las que la posibilidad de que funcionen pasa a depender de la auto-gestión y el voluntarismo de los sujetos (Grinberg, 2015). El interrogante planteado por la docente otorga densidad a la pregunta por la inclusión y marca la necesidad de analizar el modo en que es diseñada y también recibida en las instituciones. Utilizar esa noción indiscriminadamente, tal como ella misma advierte, nos permite pensar en una *inclusión excluyente* (Rivermar Pérez,

2012) que nombra una operación por la que las políticas de inclusión se vuelven eufemismo. Esto es, una inclusión que posiciona en circuitos escolares de baja calidad o que impide romper con las lógicas de pobreza que caracterizan a los hogares de procedencia. Finalmente, una “inclusión en una sociedad que los arrinconan en los bordes” (Rivermar Pérez, 2012, p. 120). Así, tomar en cuenta seriamente el contexto supone, siguiendo a Braun, Ball, Maguire y Hoskins (2011), reconocer que las políticas están siempre influenciadas por los factores específicos de cada escuela, lo que implica considerar las condiciones objetivas tanto como las dinámicas subjetivas, las condiciones materiales, estructurales y relacionales. Se hace necesario, de este modo, considerar a las políticas educativas como un compuesto de 1) regulaciones e imperativos, 2) principios, y 3) diversos niveles de esfuerzos, interpretaciones y traducciones (puesta en acto creativa) que se realizan en contextos materiales específicos y en relación con problemas particulares que se construyen localmente (Braun, et al., 2011). De hecho, la escuela, con frecuencia, deviene un territorio inundado de políticas, iniciativas, procedimientos y estrategias que nunca existen independientemente ni son puestas en acto separadas unas de otras. En otro trabajo, señalábamos que la llegada de algunas de las políticas socio-educativas más significativas de la última década se caracterizó por la *irrupción* en la cotidianidad de la escuela (Armella, 2016), lo que provocó que los docentes sintieran que debían reinventarse de un día para otro. Como veremos, las políticas educativas ingresan a la escuela de manera intempestiva y, “como un alud”, van dejando sus marcas, sus sedimentos y es sobre esos materiales que los sujetos actúan y producen sus prácticas, enmarcadas siempre por las condiciones según el emplazamiento de las instituciones. Tal como señala una profesora de inglés en relación a las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad:

“A mí me cayeron, me cayeron y bueno, por eso me empecé a desesperar por hacer un postítulo, algo que me ayudara un poco porque ya te digo yo para bajar un video de *Youtube*... en cambio un pibe te lo hace en un minuto” (Docente de Inglés, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

Aquí se expresa el modo en el que, para los docentes, las computadoras *caen* y ante ello se produce la desesperación. Ello es congruente con la fórmula *factor de saturación y potenciamiento masivo* (Piscitelli, 2010), es decir, a todos los estudiantes y docentes de todas las escuelas secundarias públicas de todo un país se les entregaron las computadoras simultáneamente. Según el autor, la hipótesis que orienta tal procedimiento es la de generar necesidad de capacitación entre quienes no utilizan ni conocen esas herramientas frente a su inminente llegada. Para los docentes entrevistados, las políticas educativas *llegan, caen encima* y que con eso se hace lo que se puede. Ese *alud* de recursos digitales generó ilusión no sólo en los estudiantes -que en muchos casos iban a tener por primera vez en sus vidas una computadora personal- sino

también en los adultos que esperaban con ansiedad su entrega, tal como lo refiere una docente:

“Me acuerdo cuando me llegó la mía, la *netbook*. Por un momento éramos Finlandia. Y yo también. Descreía que me la iban a entregar. (...) Es un desafío muy grande para mí, esto de incorporar tecnologías dentro del aula para mi materia. Pero bueno, le metí ganas” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

La posibilidad de ser Finlandia se traduce en la expectativa de esta docente por la llegada de las computadoras y su potencial para el trabajo en el aula. En ese imaginario se encuentra, tal vez como expresión de los medios de comunicación o de los resultados de evaluaciones internacionales, ese país como símbolo de calidad e innovación educativa. Constituirse y ser Finlandia ante la implementación de una política educativa: en ese deseo se sucede el desafío y las ganas de afrontar nuevas formas de enseñar y hacer en las aulas. Hay, sin embargo, una lógica según la cual el tiempo de “implementación” o de llegada de la herramienta es de un apuro furioso y el acompañamiento de dichas iniciativas se desvanece: tan rápido como llegó se va. Tal como una docente de historia advertía entre risas y preocupación: “Ya para cuando aprendí a hacer algo con las net no quedaba ninguna!” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

En ese mismo sentido, una docente de geografía relata que del “arsenal de *netbooks* que se entregaron sólo quedan unas pocas en uso. El resto se rompió, se las robaron o quedan en las casas, disponibles para otros usos”. Allí más que una saturación que potencia se trata de una invasión que languidece, que se recibe como se puede y en soledad, tal como dice la misma docente de inglés:

“Te encontrarás vos sola como docente y tenés que afrontar lo cotidiano como podés... Y de verdad que es duro. Aunque yo siempre hago lo mejor que puedo (...) ¿No te digo que hasta el mes pasado no teníamos director? Todo queda en manos de uno, ¿viste? La figura del referente técnico nunca funcionó. Entonces cada cosa nueva representa para uno la suma de otro laburo más extra... por ejemplo en mi escuela está en manos de un preceptor eso, que además tiene que hacer el laburo de preceptor con los docentes que se ausentan, con todo” (Docente de Inglés, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

Los docentes se encuentran solos y todo queda en sus manos, así afrontan el cotidiano como pueden, procurando hacer lo mejor aún a costa de una sobrecarga laboral y personal. Esa misma docente que se encuentra desbordada y sola señala la paradójica apelación en un *trabajo colaborativo* que en rigor no existe.

Muchas de las escuelas a las que nos acercamos no cuentan con salas de informática o a ellas les quedan algunas pocas computadoras que funcionan con las que, eventualmente, se puede trabajar. Específicamente, en una de las escuelas las terminales de internet nunca se terminaron de instalar y sus cables aún “cuelgan” de las paredes, el

módem que permitía tomar señal se quemó por la caída de un rayo. Ante ello el director consigue, luego de años de gestiones interminables, que la conectividad se garantice a través del municipio en convenio con empresas proveedoras de internet. Este servicio brinda conexión a la sala de informática y a la dirección solamente pero resulta que, como el mismo advierte, “ya no quedan máquinas! (risas)”. Este director, así como muchos directivos y docentes, expresa ilusión ante “una gran idea” por la posibilidad de pensar la inclusión digital en las aulas. Pero ante ello advierte una modalidad que destina tiempo, energía y dinero pero que, como dice, lo termina por hacer caer (o desaparecer):

“Es una pena porque era una gran idea que nunca se pudo implementar y mucha inversión. Fue una excelente iniciativa pero como tantas otras en Argentina la forma en que se aplica la termina por hacer caer... Los que diseñan las políticas de inclusión educativa van a tener que empezar a pensar cómo aplicarlas, porque si no es tiempo, energía y dinero del Estado tirado al tacho de la basura” (Director, Varón, Escuela del Partido de San Martín, abril de 2017).

Una “gran idea” al “tacho de basura”. Tal como señala Ball (1994), los políticos prefieren desarrollar políticas basadas en la ficción, esto es, en la mejor de las escuelas posibles. Y así una de las razones por las que estas políticas fracasan es porque con frecuencia no funcionan como está previsto ya que no consideran el contexto de la práctica y las tensiones que implica la ejecución de tales iniciativas. Los políticos prefieren “sus escuelas imaginarias, y después culpan a las escuelas y a los profesores cuando sus políticas no funcionan en el mundo ‘real’” (Ball, 1994, p. 33). Advertimos, entonces, un doble movimiento que por un lado obliga a los sujetos a auto-gestionar aquello que en definitiva es responsabilidad del Estado y por el otro, culpa a esos mismos actores por su mal funcionamiento o su fracaso.

A comienzos del ciclo lectivo 2018 circula en las escuelas información referida al lanzamiento de un nuevo plan de inclusión digital. Sin ninguna precisión al respecto varios directivos comentaban haber recibido mensajes acerca de la entrega de *tablets* a aquellos estudiantes que no habían recibido las *netbooks* de Conectar Igualdad. Finalmente se difunde una comunicación oficial sobre la puesta en marcha del Plan “Aprender conectados” que propone una estrategia de intervención asociada a la provisión de tecnologías digitales por escuela y no por estudiante. Asimismo enfatiza la introducción de conocimientos de robótica, la conectividad de las instituciones y la formación docente. Nuevamente, se inicia la instalación del piso tecnológico asociado al Plan que luego de algunas visitas queda detenido, sin conectividad en las escuelas. Con la promesa de tenerla en un futuro próximo.

Desencanto crítico de la (auto) gestión cotidiana

Tal como advertíamos, los docentes son señalados como los principales responsables de que las políticas funcionen y eso ocurre, fundamentalmente, porque el Estado cambia los términos del gobierno y se presenta como un articulador que busca el compromiso y el

impulso de los individuos para garantizar la educación. Los docentes deben reinventarse en un cotidiano, muchas veces, desbordado pero dispuestos a trabajar con lo que hay para lograr al go de esa inclusión. En este sentido dos docentes señalaban:

“Se trabaja con lo que hay disponible. En todo sentido, literal y metafóricamente. Si hay tres *netbooks* porque el resto se rompió, hacemos grupos. Si no hay ninguna sana, usamos los celulares de ellos. Si no tienen ganas de trabajar, inventamos algún juego... No queda otra” (Docente de Geografía, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

“Uno se acomoda, hay que arreglarse con lo que hay. Lo que hicimos en esta escuela fue acondicionar un viejo carrito de hierro con ruedas que apodamos carrito de emergencia y ahí guardamos algunas *net* que funcionan y nos sirven para trabajar en el aula. Hay que ver si está disponible, claro! (Risas)” (Docente de Literatura, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, mayo de 2017).

Estas formas de regulación cotidiana declinan en un compromiso de los sujetos de trabajar con lo que hay disponible e incluso apelando a su creatividad por salir de la emergencia armando carritos de hierro. Así, los docentes pasan de esa primera y fugaz ilusión, hacia un hacer cotidiano cargado de obstáculos y luego al desencanto del día a día:

“Es muy triste lo que pasó (...) Fue de la ilusión al desencanto. Yo la vi funcionar poquito. Hasta casi desaparecer. (...) A mí me generó una contradicción muy grande. La verdad es que se pudo hacer poco. Me quedó un sabor amargo. Sinceramente. Y hoy es lo que hay. (...) Vi muchas falencias. Del mantenimiento. (...) Creo que es el docente el primero que tiene que proponer. Estaría bueno pensar qué cosas puede el profe para decirle a los estudiantes (...) Por eso digo que fue un poco de desencanto. Me parece una pena muy grande esto que dejó” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

El desencanto desde esta perspectiva se cristaliza en el *no funcionó, no hubo mantenimiento, desapareció*. Entre la ilusión y el deseo de ser Finlandia, y la contradicción y el desencanto se dirime la mirada de quien, como veremos, pone en sí misma una cuota importante de responsabilidad. De hecho, ello es el efecto de la gubernamentalidad (Foucault, 1991) actual que produce una forma de gobierno que traslada la responsabilidad hacia los individuos en busca de una mayor eficiencia. Esfuerzo, emprendedurismo y voluntarismo aparecen, así, como valores centrales que aseguran eficientes modos de educar a la población. Desde este discurso, la educación es planteada en términos de elección racional del individuo, el sujeto que educa o el que es educado es competente y piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Un individuo libre, capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, se es libre para educar o no educar, educarse o no educarse. Por tanto también lo es quien busca innovar en sus clases o decide no hacerlo, en cuyo caso, será, posiblemente, acusado de resistirse al cambio. En este sentido la misma docente señala:

“No traen. Yo ya no lo veo más esto de que traigan. Yo los veía. Con la mochilita y la computadora y la sacaban. Hago el chiste de Finlandia pero era, viste, realmente

era. Yo fue poco lo que pude hacer, por lo menos yo. Para mí era algo buenísimo. Yo hice el curso de Conectar Igualdad me acuerdo. Un poco tarde. Seguramente fue error mío, en su momento no lo hice cuando me entregaron la computadora” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

El desencanto toma la forma de la (auto) responsabilidad como se trasluce en las palabras de esta docente. Sin embargo, se trata de una forma de gobierno que interpela en tanto que sujetos de responsabilidad, autónomos y libres de elección. La docente carga contra sí cuando dice “fue poco lo que pude hacer, por lo menos yo”, “fue error mío”. El gobierno se vuelve autogobierno y autorregulación de sujetos responsables que dicen no saber manejar las herramientas, no haber hecho lo suficiente e incluso ubican como responsabilidad propia los desfases entre la introducción de la tecnología y las propuestas que pueden hacer:

“Teníamos aviones cada uno! De ese momento hasta que hice el curso pasó un año y medio. Esa brecha en la que yo tenía una Ferrari pero no tenía cómo... no sé... manejarla. Esos desfases.... Creo que la iniciativa la tiene que tener el profe. Yo creo que si había propuesta de un profe, tenía que funcionar. ¿Cómo no va a funcionar? Si ellos viven con la pantalla. (...) Cuando tuve la posibilidad de pensar qué cosas hacer con la compu ya era medio tarde. Porque ya los pibes no la tenían. Tenía un curso que la mitad tenía la compu, la otra mitad no” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

Tener una Ferrari y no saber cómo manejarla es la forma a partir de la cual nuevamente la ilusión se transforma y sobreviene el desencanto. Llegar tarde a pensar qué hacer con la Ferrari es el principal cuestionamiento de la docente a sí misma. Tal como venimos sosteniendo, es desde allí que se entiende que estos procesos involucran reconfiguraciones políticas. Es decir, nuevos mecanismos se configuran para gobernar a distancia las acciones de un conjunto de la población y de un puñado de instituciones a través de una autonomía regulada. El Estado, siguiendo a Foucault (1988), ahorra energía ya que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno al parecer más eficaz. Esta nueva configuración del gobierno que se sirve de los propios individuos exige a su vez transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. Es decir, exige que los docentes sean todopoderosos, versátiles y pragmáticos en la incorporación de herramientas que prometen potenciar sus prácticas. Y es así donde la ficción supera la realidad, tal como lo plantea un docente:

“Me parece ficticia la idea de bueno... `incorporamos la tecnología`. Claro, como los chicos usan Internet y nosotros también, usamos whatsapp, todo. Ah bueno, están educados de una manera increíble. No. Me parece que nosotros los adultos somos cada vez más... eh... menos informados, más distraídos y menos concentrados con todas estas nuevas tecnologías y los chicos necesariamente porque sepan usar una computadora no quiere decir que sepan manejarla y que todo ese conocimiento infinito que existe en Internet les sirva para algo... no, es una especie de mar de información en el cual se pierden los jóvenes y nos perdemos nosotros” (Docente

de Historia, Varón, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

El desencantamiento deviene crítica de la introducción de la tecnología orientada por una lógica tecnocrática que no prevé posibles sentidos articuladores de las tareas escolares ni la formación adecuada para los docentes que deben utilizarla. Nuevamente, se sucede acá la paradójica necesidad de formar a los estudiantes para una sociedad que margina el conocimiento de la enseñanza (Young *et al.*, 2016) o cuyo eje está puesto en los medios más que en el contenido. Sin embargo advertimos que en esos descontentos subyacen otros procesos que escapan a esas formas de gobierno. En las comunidades hay, decía Foucault (2006), un aspecto de *contrasociedad*. Así vemos el modo en que ese malestar docente se transforma en crítica: allí es donde los discursos desencantados de los docentes apuntan contra ese gobierno que se desresponsabiliza y los señala como carentes de formación, justamente a través de demanda de preparación para la implementación de una política:

“En ese momento me hubiese encantado que tres meses antes nos pudieran convocar y decir ¿saben qué? vamos a prepararnos porque se viene algo que está muy bueno y que tenemos que aprovechar, queremos incorporar esta tecnología. Y tenemos una plataforma y si tenemos que tener red. Tenemos que aprovecharlo. Debemos aprovecharlo. Yo no tuve ningún directivo que me dijo eso. Ninguno. Y si no quedaba delimitado en el profe de tecnología. Viste. Era como el gurú. Tengo un problema... y el tipo viste `anda a hacer un curso, metete en un tutorial` (...)” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

La profesora demanda preparación para hacer de la incorporación de la tecnología una herramienta que potencie las clases y solicita, también, la infraestructura necesaria para hacerlo, el aprovechamiento de los recursos. La crítica de los docentes se perfila, entonces, a través del desencanto, advirtiendo que el Estado gobierna desligándose de las mismas acciones que formula: reclaman una política educativa integral que procure solucionar los problemas con participación de todos los actores pero no bajo la lógica del emprendedurismo y el voluntarismo de los sujetos. Sino de una política educativa que garantice estructuralmente las condiciones para que las escuelas puedan ocuparse de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido uno de los docentes entrevistados enfatiza:

“Para mí la solución tiene que venir del Estado, de una política educativa. No puede partir de un individuo, o de un grupo docente de una escuela... ¿Qué podemos hacer? Bueno, solucionar el problema de un curso y hasta por ahí nomás. Pero tiene que haber una política educativa de fondo (...). Tiene que ser algo participativo pero participativo real, o sea, con el tiempo de debate, con suspensión de clases. Porque uno no puede estar dando clases y al mismo tiempo una asamblea de docentes y que el sindicato y todo al mismo tiempo, no podés. Entonces, tiene que haber realmente un momento donde digamos: ‘Bueno, está bien, vamos a transformar la educación, porque más o menos todos coincidimos que esto así sigue reproduciendo lo mismo’ (...) Para mí tendría que haber un parate. No sé, de 6 meses. Ustedes de la universidad, con sus propuestas, los docentes que algo

tenemos para decir, seguramente; los sindicatos, los políticos, los padres, la comunidad. Pelearse un poco ahí... y bueno, que surja algo nuevo. Y nuevo para mí tiene que ser nuevo. O sea, desde los edificios, hasta estar encerrado en un aula, no sé, me parece que hay cosas que son obsoletas (Docente de Historia, Varón, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

Nos encontramos, así, con un desencantamiento fundado en la crítica y a la vez en la producción de nuevas posibilidades ante situaciones que, dicen, son obsoletas. Hay discursos que producen la posibilidad de repensar los modos de la escolaridad secundaria en un presente que más que soluciones mágicas reclama una reflexión profunda sobre la enseñanza que no quede reducida a la lógica de la urgencia o la inmediatez y que no desconozca a quienes son destinatarios directos de las políticas educativas, tal como relata este docente:

“La política de entrega de los netbooks, generó un caos en las escuelas. (...) ¿Cómo me entregaron a mí el netbook? ‘¡Profe! Llegó esto para usted’. Cuando estábamos yéndonos, diez y media de la noche: ‘Profe, para usted, firmeme acá, que acá tiene esto que mandó el gobierno’ Así. A los chicos se lo entregaron así. No estaban los serv... los benditos servidores que se rompían. Nunca tuvimos. En esa escuela, ni hasta el día de hoy -están acá algunos de los chicos- nunca tuvieron acceso a Internet. La capacitación de los docentes fue nula. Yo, bueno, he tenido la suerte de que algunas cosas en computadora manejo. Por mi propia cuenta, por suerte, no sé qué. Entonces, bueno, más o menos, la he podido utilizar para pasar algún video. Pero el tema es que no está siendo utilizada, ni hasta el día de hoy, digamos, como una herramienta educativa. Nada. (...) Es un caos. Total. Entonces me parece a mí que... me parece que es inviable eso. (Docente de Historia, Varón, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

La inviabilidad para este docente es producto de políticas que se llevan adelante sin generar condiciones mínimas de recepción y uso y que, por el contrario, producen caos en la dinámica escolar. Sin aviso, sin capacitación, sin internet. Sin más, la computadora ha sido entregada. Ante ello caos, incertidumbre, perplejidad. Estos sentidos se construyen a partir de un malestar generado por una forma de gobierno que, en principio, los desconoce y luego los culpabiliza y se desresponsabiliza. Sin embargo, son esos mismos docentes quienes además de ocuparse de las tareas vinculadas a su función garantizan que el espacio escolar pueda recibir y contener a sus estudiantes. En rigor, los docentes son los “culpables” de que las escuelas permanezcan en pie, sosteniéndolas y mejorándolas cada día. En esta tensión entre las ilusiones, los desencantos y las críticas a unas formas de gobierno basada en el compromiso y la auto-gestión de los sujetos es que hay que instalarse para describir y analizar las realidades escolares. Esa cotidianeidad que se hace con lo que no hay, como se puede o, tal como lo decía una profesora, *haciendo malabares*. La figura del malabarista (Grinberg, 2015) se delinea aquí como un arte, una sutil sabiduría que pone en juego piezas complejas a través de una serie de estrategias que permiten sostener la tarea cotidiana allí donde sólo quedan los que están. En este sentido, los docentes hacen mucho con poco. Y a ese poco que suele caracterizar el

descontento de la realidad, le suceden el dolor, la lucha y las insistencias por las esperanzas. Esos desencantos contienen búsquedas, luchas, defensas de los derechos propios y de las de sus estudiantes que viven en contextos sumamente difíciles. Nos referimos a críticas y descontentos que, a la vez, contienen deseos, tal como sugiere otra profesora:

“Quiero ver docentes comprometidos, que vayan porque aman. Quiero ver una escuela bien equipada, pero no bien equipada con esto tecnológico, sino bien equipada que no se le caiga un cacho de techo, que no le entre humedad, que no estemos izando la bandera y pase una rata del tamaño de mi perro. Me gustaría ver más escuelas con comedores (...) Y sueño con una escuela, obviamente mucho mejor, mucho más comprometida. Yo siempre sueño para mejor. (...) si pienso que voy a tener una escuela destruida ya me tengo que poner una verdulería” (Docente de Geografía, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, 4 de octubre 2016).

Sin duda, esos sueños y esos “quiero” de esta docente y de tantos otros se constituyen en relación a las condiciones de existencia en las escuelas. De hecho, para Deleuze (1986), el ejercicio del poder se funda en el deseo -“el poder es una afección del deseo” (Deleuze, 2009, p. 183)- y es primordial, también, porque destituye el orden, resiste las formas establecidas de recuperación de goce y sus modos de distribución. Son deseos que se ligan a las condiciones de aprendizaje y enseñanza en las que están los estudiantes y los docentes, son deseos que desobedecen, son sueños que manifiestan, son búsquedas e intentos por pensar y hacer otros posibles. Son deseos, desde esta perspectiva, que conllevan las líneas de fuga (Deleuze, 2009) mediante la afectividad que expresan los docentes en la puesta en acto y en las formas que encuentran para incluir cotidianamente a los jóvenes. Son aquellos deseos de los docentes que se producen en condiciones determinadas y que insisten para que ellas puedan ser cambiadas. Son esas afirmaciones que se traducen en puestas en acto y que construyen, a pesar de todas las dificultades y contradicciones relatadas, múltiples potencias. Allí es donde producen múltiples posibilidades. O como dijo la docente, múltiples utopías.

Comentarios finales

En este artículo hemos desarrollado y discutido las tensiones entre las políticas educativas que procuran dar respuesta a la inclusión digital reduciendo las brechas existentes tanto en lo que refiere al acceso como a los tipos de uso, y su puesta en acto que toma la forma de “un alud” generando caos en las dinámicas escolares de acuerdo a los sentidos que docentes construyen en el cotidiano escolar.

Estas respuestas otorgan algunas pistas para pensar las formas en que, desde el nivel micropolítico, se *hace escuela* en el día a día. Así, observamos prácticas y dinámicas que se producen ante la iniciativa de los individuos y con la gestión de los recursos escasos, cotidianeidad que es sostenida por quienes enfrentan la tarea de enseñar en condiciones altamente inestables y materialmente precarias en las que, como vimos, la alegría, la

ilusión, pero también el dolor, el desencanto, el descontento y la crítica son algunas de las sensaciones que viven y con las cuales los docentes desarrollan sus tareas en el día a día. Ante esas afecciones nos encontramos con sujetos activos, pensantes, dispuestos a hacer, que insisten ante esas realidades, que sacan fuerzas de donde no las tienen, que hacen con lo que no hay.

En el proceso algunos de los resultados centrales que hallamos en relación con los sentidos que construyen los docentes en torno a la inclusión digital se configuran a partir de tres lugares que se tensionan pero a la vez confluyen ante esas realidades de la escolaridad secundaria en contextos de pobreza urbana.

Un primer cuerpo se articula a partir del interrogante acerca de la noción misma de inclusión cristalizado en el “¿Y ahora qué?” a partir del cual se evidencia que la inclusión educativa y digital, para los docentes, es el piso y no el techo en relación a la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como señalaba uno de los directores entrevistados, una buena idea tirada al tacho de basura por la forma de implementación, por el poco acompañamiento y sostenimiento de estrategias de formación.

En segundo lugar, aquellos sentidos que dan cuenta de la soledad con la que viven su tarea y cómo ésta declina en una (auto)responsabilización: trabajan con lo que hay disponible e incluso apelan a su creatividad para salir de la emergencia. En ese hacer cotidiano cargado de obstáculos lo que no sale del modo previsto es pensado como producto de la propia falta de conocimientos. No sólo la sociedad culpabiliza a los docentes sino que ellos mismos, con frecuencia, se asumen responsables de procesos ajenos que terminan sin funcionar.

Por último, encontramos deseos y expectativas de los docentes que se abren como posibilidades. Quizás, no necesariamente de ser Finlandia porque se analiza y se sabe el contexto donde se trabaja, pero sí en ese imaginario se encuentran los desafíos y las ganas de afrontar nuevas formas de enseñar, de aprender y de hacer en las aulas.

Ante políticas educativas que “bajan” como un alud y que generan caos e incertidumbre, hay docentes que cuestionan y demandan tiempo y oportunidad para pensar, y analizar detenidamente los caminos para hacer una inclusión que sea verdaderamente posible.

Notas

¹ Esta expresión fue utilizada por una docente de geografía en una entrevista realizada en 2016 en la que refería al modo en que, con frecuencia, llegan a las escuelas las políticas socio-educativas.

² Se realizaron entrevistas a veintidós docentes de escuelas secundarias según criterios de georreferencia y en función de un índice de vulnerabilidad socio geográfico de las escuelas en las que trabajan.

³ El taller se realiza desde 2008 a la actualidad, una vez por semana, con estudiantes del nivel secundario de entre 12 y 19 años de una escuela que se sitúa a pocas cuadras de dos villas miserias del Área Metropolitana de Buenos Aires y que en cada año se finaliza con la producción de cortos documentales que problematizan sus realidades.

⁴ La brecha digital refiere a la diferenciación en el acceso y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación de acuerdo al sector socio-económico (Dussel, 2011).

⁵ Convertido en 2015 en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (Res. CFE 244/15).

⁶ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>

Referencias bibliográficas

- Armella, J. (2016). Conectar igualdad: o la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, v. 20, n. 1, pp. 197-215. Recuperado de:
<https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/570>
- Ball, J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., y Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Barthes, R. (1981). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Benítez Larghi, S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología*, pp. 1-3. Recuperado de:
<https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn09a17/4533>
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, v. 6, pp. 35-49. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/312388592_Giving_Teaching_Back_to_Education_Responding_to_the_Disappearance_of_the_Teacher
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.32, 4, pp. 585-596. Doi: 10.1080/01596306.2011.601555
- Corcini Lopes, M. (2009). Inclusao como prática política de governamentalidade. En Corcini Lopes, M. y Hattge, M. *Inclusao escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. España: Anagrama.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2009). Deseo y placer. En Foucault M. (2009) *El Yo minimalista y otras conversaciones*. (pp. 181-190). Buenos Aires: La marca.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault*. Buenos aires: Cactus.
- Díaz Barriga, A. y Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 17-41. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/986>
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1988) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp.227-242). México: UNAM.
- Foucault, M. (1991). La Gubernamentalidad. En AA.VV. (1991) *Espacios de Poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, Año V, Nº 5, pp. 173-194. Recuperado de: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/12373>

- Grinberg, S. (2011). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, v. 4, n. 3, p. 60-71.
Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1755458611000028>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías, Año 1, Nº 1*, pp. 75-94. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Grinberg.pdf>
- Grinberg, S. (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura, Canoas*, v. 17, n. 34, pp. 10-31. Recuperado de: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1474>
- Grinberg, S. y Armella, J. (2018). Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. *Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, pp. 43-61. Recuperado de: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3504>
- Infante Jaras, M. y Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity. Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), pp. 437- 445. Doi: 10.1080/09687590902879049
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, Nº 1, pp. 287-297. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006). Boletín Oficial, República Argentina, 6 de febrero de 2007.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Plan Aprender Conectados (Decreto 386/2018). Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>
- 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 Miranda, E. & Paciulli Bryan, N. (Re.) *Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Córdoba, Argentina: Editorial FFYH-UNC.
- Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. México: Océano.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Piscitelli, A. (2010). *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Rivermar Pérez, M. L. (2012). En un porvenir incierto. La transición a la adultez entre jóvenes de un municipio de la Sierra Norte de Puebla, México. *Norteamérica*, Año 7, Número 1, pp. 99-124. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502012000100004
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Young, M., Parra, G., y Macías, L. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, V. 45, pp. 79-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>

Los docentes de nivel inicial y la lectura de literatura no especializada: un estudio exploratorio sobre prácticas lectoras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Early childhood teacher educators and the reading of non-specialized literature: a study on reading experiences in the City of Buenos Aires (Argentina)

Jennifer Guevara

Universidad de San Andrés, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas, Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Argentina.
E-Mail: guevara.jenni@gmail.com

Carolina Semmoloni

Universidad de San Andrés, Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Argentina.
E-Mail: csemmoloni@cippec.org

Resumen

El artículo se propone comunicar algunos resultados de un estudio exploratorio que tuvo como objetivo examinar las prácticas de lectura de los docentes de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires buscando indagar qué y cómo leen literatura no especializada, así como las significaciones que atribuyen a esta práctica. Se realizaron doce entrevistas no estructuradas a docentes en ejercicio con diversos grados de experiencia y ubicaciones geográficas diferentes. A partir de ellas, se concluyó que los docentes atribuyen una jerarquía baja a la lectura frente a otros consumos culturales asociados a la recreación y al tiempo libre, y que quienes dedican su tiempo a esta actividad lo hacen sobre todo en períodos de receso escolar. Agregado a esto, las lecturas adquieren distintas características y se realizan de distinto modo según el soporte material de lectura.

Palabras Clave: Prácticas de lectura, docentes de nivel inicial, consumos culturales, comunidades de lectura, saberes docentes.

Abstract

This article aims to examine reading practices in early education teachers. For that purpose, it looks into what and how the read non specialized literature, and how they signify reading. Twelve semi-structured interviews were carried out with teachers working in different contexts and years of experience. Through these interviews, the article concludes that teachers give reading a low priority in face of other cultural consumptions associated with recreation and free time. In addition, those teachers who do devote time to reading usually do so during school holidays. Moreover, reading habits vary according to the format of the text.

Key words: Reading practices, early education teachers, cultural consumption, reading communities, teachers' knowledge.

GUEVARA, J. y SEMMOLONI, C. (2020) "Los docentes de nivel inicial y la lectura de literatura no especializada: un estudio exploratorio sobre prácticas lectoras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 117-127. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-267>

RECIBIDO: 29/10/2018 – ACEPTADO: 26/12/2018

Introducción

Los docentes¹ de nivel inicial son uno de los principales actores que introducen a las nuevas generaciones al mundo letrado. Para asumir dicha tarea, los profesionales del nivel ponen en juego, además de saberes y habilidades, su propio acervo cultural como lectores. Es allí donde se encuentran las prácticas de lectura, en tanto conocimiento clave para la transmisión de la cultura letrada.

El artículo presenta los resultados de una investigación exploratoria cualitativa en la que examinamos las prácticas de lectura de los docentes de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires buscando indagar qué y cómo leen literatura no especializada, así como las significaciones que atribuyen a esta práctica. Para ello, describimos sus preferencias lectoras -entendidas éstas como los criterios de selección, los modos de adquisición y la elección en cuanto al género y tipo textual de los materiales de lectura-; sus modos de leer -entendidos como frecuencia y duración de los momentos de la lectura, los tipos de momentos destinados a la lectura, los lugares en los que se lee, los tipos de prácticas específicas asociadas a los textos leídos y la jerarquía otorgada a esta práctica en relación a otras prácticas socioculturales y/o de tiempo libre-; y las significaciones -entendidas como los sentidos que la lectura tiene para los lectores tanto en el plano social como personal- atribuidas a la práctica de la lectura.

Referencias teóricas

El presente trabajo se basa sobre dos supuestos centrales. Por un lado, que los docentes poseen una aproximación personal a la lectura (Zancanella, 1991); en otras palabras tienen una respuesta propia a las preguntas: ¿qué es leer?, ¿cómo se debe leer?, ¿por qué es importante (o no) leer? Este 'ser lector' se construye a partir de los distintos modos de vincularse con la lectura a lo largo de la vida (Zancanella, 1991; Corliss, 2008). Por otro lado, asumimos que "los docentes llevan sus vidas como lectores adentro del aula (Schmidt, 1997), sea que esas vidas estén llenas de experiencias positivas dentro y fuera de la escuela, o no"² (Corliss, 2008, p.2). En estos mismos supuestos se ha afincado buena parte de la literatura sobre consumos culturales de los docentes (Tenti Fanfani, 2005).

Ahora bien, para comprender qué y cómo leen literatura no especializada, debemos acercarnos antes a una pregunta fundamental: ¿qué es un lector? Definiremos como lector a aquel que lee por elección, y en este trabajo particular, aquellos docentes que lo hacen. Si bien existen otro tipo de causas que llevan a la lectura —por ejemplo, la lectura profesional o por obligación—, aquí nos interesa enfocarnos en las elecciones de los sujetos lectores. Éstos, a su vez, son sujetos con una corporeidad social y culturalmente construida (Chartier et al, 1999) y se encuentran inscritos en una línea simbólica, histórica y social.

La pregunta por las preferencias apunta a caracterizar las lecturas no especializadas de los docentes de nivel inicial. Nos referimos por literatura no especializada a aquella que no pertenece al campo de conocimiento para desarrollar la práctica profesional de los

docentes de nivel inicial, es decir, que no está relacionada con la educación, la pedagogía, la didáctica y/o la psicología. Identificar las preferencias lectoras nos permite acercarnos al horizonte de las experiencias de los docentes lectores (Sarlo, 1994), es decir, qué objetos están dentro de sus posibilidades de acción.

Para ello, nos propusimos identificar, en primer lugar, qué leen los docentes en cuanto al tipo de texto (diario, revista, libro), el soporte material (impreso o digital), y el género y/o temática que eligen. Entendemos que el soporte material de la lectura en tanto objeto lleva consigo marcas culturales e históricas, transmite información sobre su modo de empleo y es portador de sistemas de clasificación implícitos (Bahloul, 2002).

Por otra parte, indagamos sobre las redes de sociabilidad asociadas a la lectura (lectura por recomendación, círculos de lectores, publicidad en distintos multimedios, etc.)³ y los criterios de selección que priorizan los docentes lectores al decidir si acercarse o no a cierto material, a saber, el autor, la colección, el tipo de letra, una temática de interés, el costo, la orientación ideológica, entre otros, de modo tal de identificar cómo realizan estas elecciones. Por último, nos propusimos caracterizar el circuito de acceso al material de lectura, es decir, si consiguen el material en bibliotecas, librerías, por préstamo de conocidos, si el material ya estaba en la biblioteca de sus hogares, entre otros.

Además de qué leen, nos interesa aquí caracterizar cómo leen los docentes. Definimos los modos de leer como la configuración de la interacción entre lector y libro (Sarlo, 1994). En esta interacción, ambas partes ponen condiciones⁴. La lectura es la relación dialógica que existe entre libro y lector, y en ella hay un doble movimiento: por un lado, el lector produce sentido apropiándose del libro que lee; por otro, existen coacciones y restricciones -tanto inherentes al lector como al libro mismo- que limitan dicha apropiación (Chartier et al., 1999). En la práctica de la lectura, estos códigos no se limitan al dominio de la lectura y escritura, sino que distintos lectores son poseedores de distintos códigos que le permiten elegir y acceder⁵ a determinadas lecturas y no a otras.

En términos teóricos, una determinada preferencia lectora dirige o permite ciertos modos de leer y no otros: estas apropiaciones o modos de leer podemos visualizarlos a través de los comportamientos o hábitos asociados a la lectura. En términos operacionales, los modos de leer pueden definirse como distintas modalidades de ejercer la práctica de la lectura en cuanto a: frecuencia y duración de los momentos de la lectura; los tipos de momentos destinados a la lectura; los lugares en los que se lee, los tipos de prácticas específicas asociadas a los textos leídos y la jerarquía otorgada a esta práctica en relación a otras prácticas socioculturales y/o de tiempo libre.

Además de caracterizar qué leen los docentes de nivel inicial y de qué modo lo hacen, este trabajo también se propone indagar las significaciones que atribuyen a la práctica de la lectura. Las significaciones se construyen a través de las experiencias de lectura de los sujetos y tienen una dimensión personal (donde el foco está puesto en la relación entre

un lector y un libro u otro material de lectura) y una dimensión social (donde se incluye la interacción con otros lectores) (Corliss, 2008).

Las significaciones son, por lo tanto, aquello que caracteriza la relación que existe entre el docente-lector y la lectura, por lo cual resulta fundamental definir esto último. Si bien, en lo personal, la experiencia de la lectura puede definirse como “una relación íntima entre el texto y la subjetividad” (Larrosa, 2003) o bien como “un acontecimiento, acción o relación que vuelca al sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad” (Larrosa, 2009, p.354), entendemos aquí que la experiencia tiene, ineludiblemente, una dimensión sociocultural. Si la experiencia de la lectura es el acontecimiento producido por la interacción entre libro y lector, este encuentro —así como el lector y el libro— está inscripto en la cultura. Entonces, dicha interacción está posibilitada por la cultura y, asimismo, constreñida por ella. El foco de este acontecimiento no está puesto tanto en la sensibilidad (‘lo que nos pasa’) sino en lo que podemos hacer con aquello que nos pasa. Entonces, los interrogantes que se abren a partir de esta dimensión son: ¿por qué y para qué leen nuestros entrevistados?, ¿por qué es importante —si lo es— la lectura en sus vidas?

Por otra parte, las significaciones asociadas a la lectura también se construyen en el plano social, es decir, en la interacción con otros lectores y cabe plantear la pregunta por el porqué de la lectura también desde este plano. Las lecturas pueden cumplir la función de: satisfacer necesidades culturales, interrogarnos, distinguarnos, pensar nuestra situación en el mundo, realizar deseos y/o controlar su flujo. Estas funciones de la lectura se materializan en la interacción con otros, es decir, con una comunidad de lectura. Ésta se conforma a partir del goce compartido (Zizek, 1999) y se organiza dentro de la comunidad en función del conjunto de prácticas que son producto del mismo.

Marco metodológico

Para llevar a cabo el estudio propuesto, se optó por una investigación de corte cualitativo que aspira a encontrar, en la diversidad de la realidad social, las combinaciones específicas de variables que, en correspondencia con cada terreno social, se consideran responsables de ciertas configuraciones de lectura. A diferencia de otros estudios de corte cuantitativo (Donnat, 2004), este trabajo opta por un abordaje cualitativo en tanto permite conocer el punto de vista de los sujetos, sus modos de leer y sus significaciones.

Por su parte, como técnica de recolección de datos, se optó el desarrollo de entrevistas semiestructuradas. En términos de Corbetta (2003), “su objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, percepciones y sentimientos (...)” (p. 344). Siguiendo al autor, la entrevista en el enfoque cualitativo se define como una conversación, guiada por el investigador, que se realiza con sujetos seleccionados de acuerdo a un plan de investigación a partir de una serie de preguntas flexibles no estandarizadas.

Durante el diseño de la guía de entrevista, se tuvieron en cuenta las características particulares del objeto de estudio. Las prácticas de lectura resultan un objeto difícil de indagar sociológicamente por diversos motivos. Por un lado, el conocimiento cualitativo de esta práctica está mediado por los relatos que los sujetos puedan elaborar respecto de ella. Por otra parte, otro obstáculo a ser tenido en cuenta está dado por la posición del/la investigador/a en tanto lector/a. En este sentido, en la interacción con los sujetos de la entrevista se ponen en juego sus propios modos de vincularse con la lectura.

Para la selección de las unidades de observación se escogieron, en primer lugar, cuatro establecimientos educativos que brindarán educación inicial en diferentes partes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, dentro de los establecimientos, se procuró entrevistar a los docentes que permitieran conformar un espectro con la mayor diversidad posible en términos de sexo, edad y años de experiencia en la docencia. La muestra quedó entonces conformada por dos establecimientos de gestión privada y dos de gestión estatal, de los cuales dos (uno de cada tipo de gestión) están ubicados en la zona norte de la ciudad y dos en la zona sur. De los doce entrevistados, once de ellos fueron mujeres, de las cuales seis poseían menos de 5 años de experiencia. Las cinco mujeres restantes y el único entrevistado hombre⁶ poseían más de 5 años de experiencia como docentes de educación inicial.

Bajo estas características, la guía de entrevista contemplaba, en primer lugar, una presentación del estudio y la solicitud de algunos datos de presentación del/la entrevistado/a. Luego, los distintos ítems de la guía se orientaron a cubrir las tres dimensiones seleccionadas para estudiar las “prácticas de lectura”: preferencias, modos de leer y significaciones asociadas a la lectura.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos. La totalidad de ellas se grabó en un sistema audiodigital y fueron, luego, transcritas para su posterior análisis. Para el estudio de las tres dimensiones delimitadas (preferencias, modos de leer y significaciones asociadas a la lectura), se elaboró de manera manual una matriz de análisis a partir de los fragmentos de entrevistas relevantes. A partir de ello, se realizó un análisis temático de las entrevistas.

Resultados: preferencias, modos y significaciones de la lectura

Preferencias de lectura

En cuanto a lectura de libros, los docentes entrevistados manifiestan tener predilección por las novelas de suspenso, policiales y románticas, y los textos de autoayuda⁷. Otros géneros (cuentos, poesía, relatos históricos) están ausentes en sus discursos o se mencionan como materiales que despiertan poco interés.

Casi de manera unánime, los docentes señalan que una condición sine qua non en la elección del texto es que este les resulte *atrapante*⁸. En este sentido, atrapante es un libro que *no se puede parar de leer*. Al indagar respecto de los elementos o condiciones que

hacen que un libro sea definido como *atrapante*, los entrevistados mencionan que el libro debe estar escrito en un lenguaje simple, que debe permitir una lectura rápida y lineal. Así, los docentes entrevistados parecen filtrar la literatura de acuerdo a criterios de complejidad del lenguaje, es decir, evitan aquellos textos cuyo vocabulario y sintaxis hace de la lectura una actividad más *densa*, que exige relecturas y, por lo tanto, *atrapa*.

Nuestros docentes lectores parecen elegir volúmenes que pueden ser identificados como *literatura de masas* (Eco, 2008). En este sentido, estos materiales se caracterizarían por su circulación masiva y operan en el plano de las opiniones establecidas sin promover modificaciones en las sensibilidades de sus lectores. Si bien esta literatura también permite que un amplio grupo social participe con igualdad de derechos en la vida cultural (Eco, 2008).

En cuanto a la selección y adquisición de libros, los docentes mencionan como principal criterio la recomendación. En general, los libros que se leen a partir de recomendaciones provenientes de un rango acotado de actores y, habitualmente, son prestados por quien realiza la recomendación. En este sentido, las recomendaciones funcionan a partir de lazos de confianza vinculados a preferencias estéticas. Otro modo de seleccionar y adquirir libros es la visita a las librerías, lugar en que se toma la decisión de qué libro comprar. Los principales modos de tomar dicha decisión son según los títulos o reseñas en las contratapas y a partir de autores o temáticas predilectas. Todos los docentes entrevistados afirmaron no asistir -y en la mayoría de los casos tampoco haber asistido antes- a bibliotecas.

En cuanto a las revistas, identificamos tres tipos que son frecuentadas por los docentes: las revistas de espectáculos (*Caras, Gente, Paparazzi*, etc.); aquellas que acompañan al diario (*Revista Viva, La Nación Revista*, entre otras) y las revistas educativas de circulación virtual⁹. Las primeras se reservan como material de lectura en momentos no programados, ocupando así los momentos de ocio o tiempos muertos, y por lo general con el objetivo de distenderse, relajarse o distraerse. En relación a las segundas, de interés general, los entrevistados resaltan distintas secciones preferidas, entre las cuales aparece el horóscopo, artículos sobre salud, nutrición y moda. Por último, encontramos algunas variaciones en cuanto a las revistas educativas o boletines de circulación electrónica. Los docentes se muestran más receptivos e interesados tanto en el formato como en el contenido de aquellos textos a los que acceden en forma virtual. Los atractivos que presentan están vinculados a la suscripción gratuita, la posibilidad de leerlas online y de recibirlas con la periodicidad preferida.

Los docentes dicen leer poco o nada los diarios. Entre quienes lo hacen, ninguno compra diarios impresos, algunos los consultan impresos en la casa de padres o suegros, y otros por internet. En todos los casos, la lectura del diario se describe como algo que se realiza en forma superficial, los diarios mencionados son aquellos de mayor circulación (*La Nación, Clarín, Página 12* y, hasta hace algún tiempo, *Crítica*) y entre las noticias o

secciones predilectas, se encuentra Sociedad (en *Clarín* y *Página 12*), Salud (en *La Nación*) y Ciudad (en *Clarín*). La falta de interés por este tipo de texto se atribuye a que es un material aburrido o poco interesante, que o bien es poco inteligible para el lector, o bien es demasiado cercano a la realidad que viven en su labor cotidiana en los jardines de infantes y provoca por ello sentimientos de angustia y desazón. En este sentido, la lectura parecería tener para ellos una significación relacionada a la distracción y la distensión, que retomaremos más adelante.

Además de los casos mencionados de lectura electrónica de diarios y revistas, en todos los casos se realizó algún tipo de mención a los cambios que el acceso a Internet está introduciendo en la práctica de la lectura, más allá de si las valoraciones de los docentes entrevistados son positivas o negativas⁴⁰. Entre otras cuestiones, se mencionó la accesibilidad de la información, los tiempos reducidos de búsqueda y los bajos costos, y parecería que, entre los docentes de este estudio, Internet comenzó a posicionarse como nuevo soporte material de la lectura. Internet es apreciada, no obstante, como un arma de doble filo y los maestros identifican que a través de su uso existen costos y beneficios. Su consumo entre los docentes entrevistados es —al menos por ahora— menos frecuente que el de los textos impresos. Los docentes afirman utilizar la web para búsquedas de información puntual, lectura de noticias del diario y boletines electrónicos relacionados con la educación.

Modos de lectura

Habiendo delineado las preferencias de lectura, identificamos también algunas claves para pensar no ya el qué, sino el cómo de las prácticas lectoras. En primera instancia, si bien las frecuencias e intensidades de lectura manifestadas resultaron ser variadas, muchos docentes afirman no leer ningún tipo de material durante el ciclo lectivo. Así, el receso escolar -tanto de invierno como de verano- se configura como un tiempo en el que un espacio para la lectura es posible, sobre todo en relación a los libros y revistas. En cuanto a los tiempos, los docentes dicen no asignar momentos del día o la semana en particular a la lectura, lo cual guarda relación con las características del período vacacional.

Durante el ciclo lectivo, la carga horaria laboral -en la mayoría de los casos de doble turno- y la extenuación provocada por el trabajo diario con los más pequeños es uno de los factores que no facilitan a los docentes *hacerse el tiempo* para la lectura. A su vez, la práctica de la lectura aparece estrechamente asociada a la escuela, por lo cual los docentes también mencionan que se distancian de la lectura para 'desconectarse' de lo laboral.

Ahora bien, esto abre la pregunta por las actividades vinculadas a la recreación y el tiempo libre que ocupan el tiempo de los maestros jardineros. Durante el ciclo lectivo, la televisión parece ser medio predilecto para informarse y distenderse luego de la jornada laboral. En comparación con la lectura, la televisión requiere menor atención y

concentración, y a su vez permite realizar varias tareas en forma simultánea, lo cual deja a la primera en clara desventaja en tanto -vale la pena recordarlo- *atrapa* o *abstrae* a los lectores. Asimismo, la lectura es una actividad que preferentemente, según los entrevistados, se realiza en soledad por lo cual leer no sólo impide realizar otras tareas en simultáneo, sino que tampoco permite ser realizada cuando se está con otros.

La lectura es, por otra parte, una práctica *transportable* por lo cual otro componente central del modo de lectura está vinculado a los espacios físicos en los que se realiza esta actividad. Los docentes afirman que el lugar por excelencia para la lectura es el propio hogar, y dentro de él, la habitación. En menor medida, se alude al transporte público o a los espacios relacionados al receso escolar. Esto muestra que para los entrevistados no se lee de cualquier manera, como así tampoco en cualquier lugar.

Las respuestas ofrecidas por los docentes ante diversas preguntas parecen dar cuenta de una manera de entender lo que es leer, y de una valoración simbólica del libro. En este sentido, los docentes afirman que, de acercarse a un libro, buscan leerlo completo y argumentan tener una aversión a abandonar los libros. En la misma línea, los entrevistados no marcan de ninguna forma los libros y se pronuncian en desacuerdo con ello. Por un lado, la lectura de un libro completo implicaría la posesión de un cierto saber cultural que está contenido en ese libro; por otra, su conservación de libros propios (sin marcas ni dobleces en las hojas) denota su valor en términos de objeto cultural. Esto es más notorio aún al considerar, en contraposición, lo que ocurre con revistas y diarios, en tanto es una práctica común recortar, marcar y fotocopiar estos materiales de lectura.

Significaciones asociadas a la lectura

Como argumentamos previamente, las significaciones que los docentes atribuyen a la lectura nos permiten dilucidar por qué y para qué leen. Esto es sin duda indisoluble de sus preferencias y sus modos de leer, y a su vez, de sus experiencias personales y sociales.

En cuanto a las significaciones personales, para algunos docentes la lectura implica sensaciones vinculadas a la distracción, la relajación y conectarse con otras realidades posibles. La elección de ciertas palabras -tales como *escaparse*, *volar*, *transportarse*- resultan muy ilustrativos del efecto que asocian los entrevistados a la lectura. En estos casos, es preferida la lectura de novelas que *atrapen* al lector, en detrimento de los diarios, que no permiten este tipo de escape o transportación. En este sentido, el propósito de la lectura es desconectarse tanto del mundo laboral como del personal.

Una segunda significación identifica a la lectura como una práctica vinculada a la instrucción en un sentido amplio, que deja una huella sea en la formación personal o profesional. Esta significación toma al menos dos formas diferentes: la primera asocia la lectura al mantenerse informado, actualizado y aprender contenidos; la segunda, vincula a la lectura con el aprendizaje en términos de formación o superación personal que, a largo plazo, también tendría un efecto en la práctica profesional. En este sentido, la lectura se significa en tanto es una forma de informarse y aprender, y de crecer a nivel personal.

Por último, algunos docentes afirman no encontrar el tiempo para la lectura, y resaltan la imposibilidad de compatibilizar la tarea de enseñar a los más pequeños con la práctica de la lectura. Como contraparte, el mismo grupo de docentes que afirma no encontrar tiempo para la práctica que nos ocupa, la posiciona, desde su discurso, como esencial y procurarían inculcarla en las familias de sus alumnos. Incluso, muchos opinan sobre aquellos que no leen y consideran que 'se pierden un mundo de posibilidades, de conocimiento que tienen al alcance de sus manos.'

La lectura tiene también una dimensión social y cabe también mencionar que los docentes le atribuyen una significación social más allá de la personal. En este plano, un hallazgo interesante es la presencia de experiencias de goce compartido en relación a la lectura entre docentes que pertenecen a un mismo establecimiento, o que habían compartido la formación inicial. Estos lazos se materializan a través de los círculos de préstamos, las recomendaciones y la interacción durante el proceso de lectura. Resulta destacable, además, que muchas de estas interacciones tienen lugar en las salas de maestras, es decir, ocurren adentro de la escuela. La frase que utiliza una de las entrevistadas ('en la docencia se multiplica mucho eso') es, en esta línea, ilustrativa. Esto es, las interacciones informales (recomendaciones, comentarios y discusiones sobre los textos) enriquecen las lecturas personales y dan posibilidad de construir nuevas significaciones respecto de lo leído.

Reflexiones finales

El abanico de lecturas preferidas por los docentes resulta ser escueto y poco diverso en tanto los géneros son limitados y el espectro de lecturas dentro de los mismos también es acotado a ciertas temáticas y autores. Por otra parte, los modos de lectura descriptos por los entrevistados señalan una relación compleja entre la lectura -de libros y revistas especialmente- y las condiciones del trabajo docente. La práctica de la lectura pareciera demandar ciertos hábitos o acciones difíciles de sostener durante el ciclo lectivo por diversos motivos. Finalmente, encontramos en los docentes entrevistados tres respuestas a la pregunta ¿por qué y para qué leer? En primer lugar, para relajarse, distenderse, escaparse de la realidad; en segundo lugar, para informarse, actualizarse, crecer a nivel personal; por último, porque es importante. A partir del discurso de los entrevistados, intuimos que es posible hablar de comunidades de lectura entre grupos de docentes lo cual da cuenta de la significación social que se le atribuye también a esta práctica.

Estudiar las preferencias, modos y significaciones de la lectura para los docentes de nivel inicial nos permite de algún modo conocer ciertos aspectos de su relación con la cultura. En los hábitos de lectura se encuentran representados aquellos problemas que aparecen en otros campos y prácticas culturales (Bourdieu y Chartier, 2010, p. 253).

Nuestro trabajo abre la posibilidad de continuar profundizando sobre esta temática. Una primera línea de indagación que se abre a partir de este análisis es la construcción y

funcionamiento de las comunidades de lectura entre los docentes. En este sentido, sería interesante indagar los mecanismos a través de los cuales estos lazos se constituyen y cómo se ponen en juego en el trabajo cotidiano. Otra potencial línea puede desplegarse a partir del estudio de las relaciones entre la práctica de la lectura con otros consumos culturales (televisión, deportes, entre otros) asociados a la recreación y al tiempo libre y sus jerarquías y significaciones entre los docentes. Un mayor conocimiento de esta relación podría arrojar luz sobre el par trabajo-ocio asociado al oficio docente. Por último, cabe resaltar la importancia de explorar en profundidad qué vinculaciones posibles pueden establecerse entre la práctica de la lectura y las prácticas de enseñanza que tienen lugar en el aula.

Notas

¹ El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. Las autoras entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

² La traducción es propia.

³ Puntualmente, la lectura por recomendación vuelve a retomarse luego desde las significaciones, poniendo foco en los sentidos sociales de la lectura.

⁴ En línea con lo que argumentamos previamente, ambas partes ponen condiciones en este pacto. Como muestra Piglia en *El último lector* (2005), Borges, Cervantes, Kafka y Joyce no se leen de la misma forma. Paradójicamente, tampoco existe una única forma de leer a estos autores.

⁵ Entendemos el acceso a un texto en un sentido amplio que no implica solamente su comprensión formal (sintaxis y semántica) sino que va más allá, involucrando la posibilidad de goce del mismo.

⁶ En ninguno de los establecimientos de la muestra se contó con docentes de sexo masculino además del entrevistado. Lo mencionado responde a la escasa cantidad de maestros jardineros varones que forman parte del sistema educativo argentino (Brailovsky, 2006).

⁷ También son denominados libros de formación o superación personal. Los autores más mencionados por los entrevistados son Jorge Bucay y Gabriel Rolón, ambos autores que tienen formación en psicología y publicaron numerosos libros que fueron y son record de ventas en Argentina.

⁸ La bastardilla indica que se refiere a lenguaje nativo.

⁹ Si bien la literatura especializada no forma parte de este estudio, decidimos en este caso mencionar las revistas educativas electrónicas en tanto fueron mencionadas en tres de las entrevistas.

¹⁰ Todavía no se encuentra resuelta la discusión respecto de si Internet debe considerarse un lenguaje, un medio o un género nuevo. Con fines prácticos, en este trabajo será entendida como un nuevo soporte material.

Referencias bibliográficas

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo Nacional de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). La lectura: una práctica cultural. En P. Bourdieu. (comp.) *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (2006). *Los muy señoritos. Los maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de San Andres, Buenos Aires, Argentina.
- Corliss, J.C. (2008). *A journey through the reading lives of eleven elementary teachers: A phenomenological study of elementary teachers as readers*. (Thesis Ph.D). Claremont Graduate University, California, Estados Unidos.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Chartier, R., Anaya, C. A., Rosique, J. A., Goldin, D., & Saborit, A. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. México: Fondo Nacional de Cultura Económica.
- Donnat, O. (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método en Lahire, B. (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (2006). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Tusquets.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sarlo, B. (1994). Retomar el debate. *Punto de Vista*, (55) 38-42.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zancanella, D. (1991). Teachers Reading/Readers Teaching: Five Teachers' Personal Approaches to Literature and Their Teaching of Literature. *Research in the Teaching of English*, (25)(1) 5-32.
- Zizek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Comparación de los niveles de burnout (quemarse por el trabajo), actividad física, somatización y variables sociales, en docentes de diferentes modalidades de educación secundaria en Costa Rica

Comparison of work burnout, physical activity, somatization, and social variables among teachers in four different types of secondary schools in Costa Rica

Juan José Ramírez Ulloa

Universidad Nacional, Costa Rica
E-Mail: juan.ramirez.ulloa@una.ac.cr

Andrea Mora Campos

Universidad Nacional, Costa Rica
E-Mail: andrea.mora.campos@una.ac.cr

Milena Hernández Chacón

Hospital México, Caja Costarricense de Seguro Social, Costa Rica
E-Mail: mhernandezhm@ccss.sa.cr

Resumen

Comparación de los niveles de burnout, actividad física y somatización en docentes. Participan 94 docentes del sistema de educación pública costarricense, en distintas modalidades educativas. Se utilizaron tres instrumentos: CESQT-Burnout, la CISSQT-Somatización y el IPAQ-Actividad física. La normalidad de los datos se evaluó con Kolmogorov Smirnov Test, la homogeneidad de las varianzas mediante el Test de Levene. Se realizaron ANOVA para grupos independientes de 10 vías, con un alfa fijado de 5 %. Hubo diferencias estadísticamente significativas en la variable somatización entre colegio académico ($14,22 \pm 9,49$ puntos) y laboratorio ($29,29 \pm 11,32$ puntos) y entre la categoría "De 10 hasta 25 lecciones" ($20,88 \pm 19,71$ puntos) y "De 41 hasta 60 lecciones" ($21,22 \pm 12,76$ puntos). Hubo correlación positiva ($p < 0,05$; $r = ,589$), entre somatización y burnout. Profesores de colegio laboratorio presentan mayores niveles de somatización que el colegio académico.

Palabras Clave: Burnout, somatización, actividad física, secundaria.

Abstract

This research was carried out with the participation of 94 teachers from the Costa Rican public education system; from four different types of secondary schools. Three instruments were used in this study: CESQT-Burnout; CISSQT-Somatization and IPAQ-Physical Activity. The normality of the data was evaluated using the Kolmogorov-Smirnov test, and the homogeneity of variances was evaluated using the Levene Test. A 10-way ANOVA was performed for independent groups, with a fixed alpha of 5%. There were statistically significant differences in mean somatization index scores between academic teachers in academic schools (14.22 ± 9.49) and laboratory schools (29.29 ± 11.32) and between the "From 10 to 25 lessons" category (20.88 ± 19.71), and the "From 41 to 60 lessons" category (21.22 ± 12.76). A positive correlation ($p < 0.05$, $r = .589$) was also found between somatization disorder and burnout. Teachers in laboratory schools show higher levels of somatization disorder than those in academic schools.

Key words: Burnout, somatization disorder, physical activity, secondary education.

RAMÍREZ ULLOA, J., J.; MORA CAMPOS, A. y HERNÁNDEZ CHACÓN, M. (2019) "Comparación de los niveles de burnout (quemarse por el trabajo), actividad física, somatización y variables sociales, en docentes de diferentes modalidades de educación secundaria en Costa Rica". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 129-146. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-268>

RECIBIDO: 20/03/2019 – ACEPTADO: 21/05/2019

Introducción

La salud individual y colectiva son procesos dinámicos producto de una interacción de factores biológicos, económicos, sociales, culturales y psicológicos que influyen sobre estas y las modifican. Precisamente, en relación con los factores sociales, el ámbito laboral es una de las causas que inciden en la calidad de vida de las personas, tanto para su mejoramiento, como para su deterioro (Langer y Lozano, 1998).

Un síndrome conocido en la actualidad y que repercute, negativamente, en el ámbito laboral y sobre la calidad de vida de las personas, es el denominado síndrome *burnout* (SB) o síndrome del trabajador quemado, que es un proceso multicausal y complejo, asociado a elevadas cargas de trabajo, que tiene síntomas y signos como: despersonalización, fatiga crónica, estrés, cansancio, la disminución de la realización personal, agotamiento emocional y sobrecarga laboral, entre otros; además, tiene como factores desencadenantes componentes sociales e interpersonales, laborales y relacionados con la organización (León, 2011), de infraestructura del trabajo (Quinceno y Vinaccia, 2009) e individuales como sexo, edad, nivel educativo, estado civil, personalidad, estrategias de afrontamiento, entre otros (Aranda, 2011). Por lo tanto, como consecuencia de estas respuestas, emerge un conjunto de alteraciones, psicológicas, fisiológicas y conductuales que van a tener secuelas en las personas y en la sociedad (Cruz, 2013 y Alpizar, 2014).

Según varias investigaciones desarrolladas, los campos laborales con mayor incidencia son salud, educación, servicios sociales y administración pública (Gil-Monte, 2005; Félix et al. 2010; Pérez, 2014; Saborío e Hidalgo, 2015 y Castillo y Alzamora, 2015).

Como se indicó en el párrafo anterior, la docencia es uno de los grupos con mayor incidencia, ya que tanto León (2011) como Félix et al. (2010) indican que es un trabajo altamente demandante y estresante que induce a enfermedades neuropsiquiátricas, lo que ha provocado bajas laborales y que ha ido en aumento (Prieto y Bermejo, 2006 y Amezcua et al., 2011). Adicional, Manassero et al. (2005) concuerdan con que los cambios sociales y de la educación producen que exista un rol docente con mayor complejidad.

Aunado a esto, la población docente igual que el resto de las personas, mantiene niveles altos de inactividad física, y tal como lo indica Ambroa (2016), muchos estudios han demostrado que la inactividad física aumenta el riesgo de padecer enfermedades físicas y mentales. No obstante, cuando la actividad física se realiza con la frecuencia, intensidad y cantidad adecuada puede funcionar como terapia preventiva y de múltiples beneficios para la salud integral (American College of Sports Medicine, 2017). Lamentablemente, en esta población, debido a las exigencias de los tiempos labores y el uso de los medios de transporte "pasivos", han aumentado los niveles de sedentarismo (Organización Mundial de la Salud, 2014 y 2016).

Entonces, al unir el sedentarismo a los estados emocionales negativos, productos del SB, que incluso puede provocar somatización, se produce el deterioro de la salud de la población docente. Se hace ahínco en la somatización, porque tal y como lo indica Sánchez (2013), esta puede provocar una conversión de los estados emocionales en síntomas

físicos, tal y como lo determinan Florenzano et al. (2002), con respecto a que la somatización se asocia con múltiples síntomas físicos que inhabilitan a las personas y generan mayor demanda en los servicios de salud, lo cual ha sido un dato comprobado en esta población (Amezcueta et al., 2011).

El deterioro en el estado de salud de esta población tiene un efecto inevitable en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Alarcón, et al., 2001), por lo que incidirá en la formación del estudiantado.

Por estas razones, es necesario implementar proyectos de investigación relacionados con el SB, sus niveles de afectación, por ejemplo, con respecto a la somatización y el nivel de actividad física, luego, con base en los resultados señalar medidas preventivas que puedan impactar positivamente, en la calidad de vida del profesorado y el estudiantado, así como la eficiencia del sistema de educación pública. Por tal razón, el objetivo de este estudio es realizar una comparación de los niveles de *burnout* (quemarse por el trabajo), actividad física y somatización, en docentes de diferentes modalidades de colegios costarricenses y variables sociales. La razón de estudiar las modalidades de colegio se debe a que en Costa Rica existen cuatro modalidades diferentes que se explicarán en la metodología.

Metodología

Participantes

La muestra es de 94 docentes, quienes laboran en el sistema de educación pública costarricense, la distribución por cada modalidad se puede observar en la tabla 1. Se consideró tanto educadores de materias académicas como de materias especiales. En un principio, se escogieron 25 profesores al azar de cada colegio para completar una muestra de 100 sujetos, sin embargo, seis instrumentos tenían respuestas confusas, por lo que se desecharon, de tal manera que la muestra total final fue de 94 participantes.

En la tabla 1 se puede ver la distribución de la muestra por modalidad académica, género, grupo profesional de acuerdo con las categorías existentes en el Ministerio de Educación Pública.

Tabla 1.
Distribución de frecuencia según las variables sociodemográficas

Modalidad de colegio	Frecuencia	Porcentaje	Género	Frecuencia	Porcentaje
Académico	23	24,5			
CTP	24	25,5	Femenino	51	54,3
Deportivo	26	27,7	Masculino	43	45,7
Laboratorio	21	22,3	Total	94	100,0
Total	94	100,0			

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller	9	9,6
Doctorado	1	1,1
Licenciatura	65	69,1
Maestría	13	13,8
Universidad	3	3,2
Otros	3	3,2
Total	94	100,0
Bachiller	9	9,6

Grupo profesional	Frecuencia	Porcentaje	Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
MT4	8	8,5	Otros	2	2,2
MT5	24	25,5	Casado	53	56,4
MT6	23	24,5	Con pareja	1	1,1
VT5	6	6,4	Divorciado	6	6,4
VT6	32	34,0	Soltero	30	31,9
Total	93	98,9	Unión libre	1	1,1
999	1	1,1	Viuda	1	1,1
Total	94	100,0	Total	94	100,0

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos y materiales

Se utilizaron tres instrumentos para la recolección de la información. El primero es el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) de Gil-

Monte (2011) para medir los niveles de *burnout*, con coeficientes alfa de Cronbach con valores superiores a ,70 en las cuatro subescalas del CESQT, y para su composición total de 15 ítems (se excluyen los ítems de culpa) ($\alpha = ,84$). Los valores obtenidos son los siguientes: Ilusión por el trabajo presenta el alfa = ,85; para desgaste psíquico, el alfa = ,84; para Indolencia, el alfa = ,75 y para culpa, el alfa = ,72.

El segundo se utiliza para la medición de la somatización, para este estudio es una escala CISSQT; según Gamboa (2011), este instrumento evalúa los síntomas asociados al estrés laboral, denominado "Cuestionario de Incidencia Sintomatológica del Síndrome de Quemarse por el Trabajo o *Burnout*" CISSQT y posee un alfa de Cronbach de un 96 %.

El tercero se implementa para determinar el nivel de actividad física, y es el Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ) (Craig et al., 2003). Este instrumento está recomendado para usarse en diferentes lugares e idiomas, y que es apropiado para estudios nacionales poblacionales de prevalencia de participación en actividad física. La versión usada en este estudio fue la corta y tiene una fiabilidad de 0,65 ($r = 0,76$; IC 95 %: 0,73-0,77) (Mantilla Toloza y Gómez-Conesa, 2007).

Por último, para efectos de este estudio, se diseña un instrumento para recolectar datos sociodemográficos con 11 variables como: sexo, edad, estado civil, años con la actual pareja, existencia de hijos, cuántas personas viven con él/ella, nivel de estudios, tipo de contrato laboral (interino o en propiedad), horario de trabajo, tiempo en su trabajo actual y tiempo en su profesión. Este instrumento fue validado por especialistas en investigación, movimiento humano y filología.

Procedimiento

Se establece un primer contacto con la dirección de cada centro educativo seleccionado para explicar el objetivo del estudio y la metodología de trabajo, y después de contar con el visto bueno de cada director de colegio (a), la dinámica de aplicación se realiza durante reuniones de profesores, en un espacio exclusivo para la explicación y aplicación de los tres instrumentos, previo a que se completara la hoja de consentimiento informado. Los tres instrumentos son autoadministrados por cada participante, con el personal investigador presente durante la aplicación para guiarles en el proceso y evacuar las dudas existentes.

Análisis estadístico

La información recolectada se analiza mediante el paquete estadístico de ciencias sociales (SPSS) versión 22 para Windows. Se calcula la estadística descriptiva (promedios, desviaciones estándar ver anexo 1, 2 y 3). La normalidad de los datos se evalúa por medio del Test de Kolmogorov Smirnov. La homogeneidad de las varianzas mediante el Test de Levene. Para la comparación de las distintas variables dependientes entre especialidad académica, se realizan tres Análisis de Varianza de 10 vías ($4 \times 2 \times 5 \times 5 \times 5 \times 3 \times 3 \times 3 \times 5 \times 37$) en los

índices de CISSQT, Actividad Física y CESQT y cada una de las variables sociodemográficas: modalidades educativas, género, nivel académico, grupo profesional, estado civil, edad, años de servicio, lecciones que imparte, cantidad de funcionarios a cargo y materia que imparte. Posteriormente, se realizan correlaciones de Pearson para las variables dependientes. Para este estudio se fija un alfa de 5 %.

Resultados

Para la escala CESQT y con la utilización de los ítems de la escala del primer análisis se extrae un alfa de Cronbach de 0,816, esto quiere decir que los ítems utilizados están midiendo el constructo estudiado como se esperaba. De tal manera que al ser una escala probada se decidió que lo mejor es sumar los 20 ítems.

Mediante un análisis multivariable de componentes principales de rotación VARIMAX con las variables seleccionadas, pese a que se identificaron cinco componentes, el valor propio del primero es mucho mayor que los otros. Asimismo, se identifica solo un constructo en el análisis, el cual explica un 36,98 % de la variabilidad total.

Con la utilización de los ítems de la escala del primer análisis se extrae un alfa de Cronbach de 0,953 con un alfa fijado de 5 %, lo cual es excelente para cuantificar el constructo, esto quiere decir que los ítems utilizados están midiendo el constructo estudiado como se esperaba.

Además, se realizaron Análisis de Varianza en los índices de CISSQT, Actividad Física y CESQT para cada una de las variables sociodemográficas, los resultados se muestran a continuación:

Tabla 2.
Valores de F y significancia de los resultados de ANOVA para las variables de somatización, burnout y actividad física.

	F	Sig.
Somatización	5,411	,002 *
Actividad física	1,001	,399
Burnout (quemarse por el trabajo)	1,260	,293

* $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que no hubo diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables independientes estudiadas, con excepción del

índice de CISSQT en la variable de colegios y CESQT en cantidad de lecciones que imparte. Para estas dos excepciones se realizó la prueba de Tukey.

Tabla. 3.
Comparaciones múltiples en índice de CISSQT (somatización) en la variable de colegios.
HSD de Tukey

Variable dependiente		Sig.	
CISSQT	Deportivo	CTP	,998
		Académico	,180
		Laboratorio	,141
	CTP	Deportivo	,998
		Académico	,262
		Laboratorio	,108
	Académico	Deportivo	,180
		CTP	,262
		Laboratorio	,001
Laboratorio	Deportivo	,141	
	CTP	,108	
	Académico	,001	

*** p < 0,05**

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que hay una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$) entre colegio académico ($14,22 \pm 9,49$ puntos) y laboratorio ($29,29 \pm 11,32$ puntos), es decir que el laboratorio presenta un nivel más alto de somatización que el colegio académico, y como se indicó, anteriormente, con la teoría la somatización, esta es una manifestación a nivel de síntomas físicos producto de una sobrecarga laboral física y psicológica.

Adicional, se encuentran diferencias con una significancia del 0,05 en la media del índice de *burnout* en la categoría “De 10 hasta 25 lecciones” ($20,88 \pm 19,71$ puntos) y “De 41 hasta 60 lecciones” ($21,22 \pm 12,76$ puntos), es decir que existe mayor somatización en el grupo que tiene mayor cantidad de lecciones (ver anexo 3).

Por último, se realiza una correlación de Pearson entre las variables dependientes, a continuación, se observan los resultados.

Tabla 4.

		Actividad física	Somatización	Burnout
Actividad física	Correlación de Pearson	1	-,007	,146
	Sig. (bilateral)		,959	,261
Somatización	Correlación de Pearson			,589
	Sig. (bilateral)			,000*
Burnout	Correlación de Pearson			1
	Sig. (bilateral)			

Nota: el alfa fijado fue de 5 %. * p < 0,05

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que hay una correlación ($p < 0,05$; $r = ,589$), entre somatización y *burnout*, es decir, a mayor puntaje de somatización mayor puntaje en *burnout*.

Discusión

Este estudio tiene como propósito realizar una comparación entre los niveles de *burnout*, somatización y actividad física en los docentes de cuatro modelos de educación pública costarricense, en donde se toma en cuenta el modelo académico, laboratorio, deportivo y el modelo técnico.

Asimismo, se realizan análisis en los índices de CISSQT, Actividad Física y CESQT para cada una de las variables sociodemográficas, pero no hubo diferencias entre los colegios en cuanto a actividad física ni en *burnout*, solo diferencias en somatización. Luego, se llevan a cabo comparaciones múltiples en índice de CISSQT en la variable de colegios y se evidencia una diferencia significativa entre la modalidad liceo laboratorio y académica, en la cual la primera presenta un nivel mayor de afectación en cuanto a la somatización, esto puede explicarse al analizar el Manual descriptivo de las clases de puestos docentes del Servicio Civil de Costa Rica (2014), ya que no existe diferencia en cuanto a tareas para los puestos de profesores de enseñanza media (III ciclo y IV ciclo) con respecto a un colegio académico, sin embargo, para la clase de puesto de profesor liceo laboratorio se encuentran tres tareas con las que el profesorado de otros modelos educativos no deben cumplir, ya que son exclusivas para el cuerpo docente de los colegios de esta índole:

“Tareas: experimentar nuevos métodos de enseñanza con el alumnado a su cargo o adaptar esos métodos a los sistemas vigentes en el país, ofrecer las demostraciones pedagógicas que le sean solicitadas de acuerdo con los programas educativos que desarrolla y brindar información y consejo a los estudiantes de la Escuela de

Formación Pedagógica que se presentan a observar las diferentes experiencias educativas” (p. 153).

Por consiguiente, los anteriores son elementos adicionales que otros educadores no deben cumplir en instituciones con modelos académicos, y además se le suma el desgaste diario al relacionarse con diferentes personas, de tal manera que aumenta el riesgo de presentar el SB, esto concuerda con Félix et al. (2010), quienes mencionan que la población docente al estar en continuo contacto con personas (alumnos, padres, compañeros, entre otros), son, por definición, un grupo de riesgo con respecto al *burnout* y sus consecuencias, igualmente Prieto y Bermejo (2006) concuerdan con lo anterior, ya que afirman que las personas docentes y el ambiente en el que laboran ya de por sí son un factor de riesgo.

León (2011) agrega que, el profesorado, ya que usualmente suelen llevar la carga de muchos problemas del ambiente educativo, un claro ejemplo son las relaciones docente-educando (situaciones personales, de contenido curricular, entre otros), así como factores sociales, (agresión intrafamiliar, otros). Es decir, las situaciones en el ambiente educativo pueden provocar desmotivación, si hay carencia de estrategias para superar este tipo de situaciones en el contexto escolar.

Además, todas las cargas de trabajo aunadas a la frustración, que puede generarse según lo que menciona anteriormente León (2011), puede originar una relación directa entre *burnout* y somatización, como se evidencia en este estudio al encontrar una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$; $r = ,589$), en cuanto al nivel de *burnout* entre los modelos educativos liceo laboratorio y colegio académico.

También, se pudo observar que al presentar mayores cargas de trabajo dentro de la muestra del liceo laboratorio, los docentes, que imparten entre “41 a 60 lecciones”, presentan mayores niveles de estrés laboral y que esto a su vez genera un mayor nivel de somatización, esto concuerda con lo que mencionan Ibañez et al. (2012), quienes demostraron que existe una asociación directa entre la cantidad de horas de trabajo y las manifestaciones del SB. Por lo tanto, es de suma importancia tomar en cuenta las cargas laborales que existen en las instituciones educativas según la modalidad a la que pertenecen, ya que sí evidencian diferencias que pueden afectar al personal docente y que esto puede repercutir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que la calidad de la educación sería diferente de una institución a otra.

Al realizar correlación entre las tres variables dependientes se evidencia que las variables de *burnout* y somatización aumentan juntas, en otras palabras, que a mayor nivel de *burnout* se presenta una mayor afectación de somatización en toda la muestra, lo cual muestra una relación estrecha con el síndrome de *burnout*, que al ser considerado un síndrome agrupa un conjunto de síntomas y signos que, según Boada, et al. (2004), los estados psicológicos críticos se correlacionan directamente con el *burnout* y sus manifestaciones relacionadas. También, León (2011) menciona que el SB es un trastorno

de la adaptación ante el estrés crónico del trabajo que desencadena dolencias físicas y psicológicas, lo afecta negativamente la labor profesional cuyos servicios es la satisfacción de necesidades de terceros. Adicionalmente, Tonon (2003) concuerda con lo anterior y señala que este síndrome puede provocar problemas en las relaciones con otras personas y uso excesivo de drogas. Para concluir, la American Psychiatric Association (2013) expone que la presencia de múltiples síntomas físicos puede provocar disminución en la capacidad de las personas, otro aspecto importante por analizar y que se encuentra presente en este estilo laboral.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, J., Vaz, F., y Guisado, J. (2001). Análisis del síndrome de burnout: psicopatología, estilos de afrontamiento y clima social (I Parte). *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 28(6), 358-381. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=143824>
- Alpizar, H. (2014). *Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes universitarios y su relación con variables sociodemográficas y laborales*. (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Ambroa, G. (2016). Impacto del Sedentarismo sobre la práctica de actividad física y la salud. Análisis de la situación en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 412(1), 33-44. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/173/165>
- American College of Sports Medicine. (2017). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (10 th ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer. Recuperado de: <https://shop.lww.com/ACSM-s-Guidelines-for-Exercise-Testing-and-Prescription/p/9781496339065>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. España: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de:
<https://www.medicapanamericana.com/Libros/Libro/4949/DSM5-Manual-Diagnostico-y-Estadistico-de-los-Trastornos-Mentales.html>
- Amezcuza, M., Preciado, L., Pando, M., y Salazar, J. (2011). Factores psicosociales laborales y trastornos de sueño en docentes de educación especial. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2) 67-72. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/13-2.pdf>
- Aranda, C. (2011) El síndrome de burnout o de quemarse en el trabajo: un conflicto en la salud de los profesionales. *Revista IIPSI Facultad de Psicología*, 14(2), 45-54.
doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i2.2099>
- Boada, J., De Diego, R. y Agulló, E. (2004). El Burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Revista Psicothema*, 16(1), 125-131. Recuperado de: <http://www.psycothema.com/pdf/1171.pdf>
- Castillo, D. y Alzamora, M. (2015). Síndrome de Burnout en docentes que se desempeñan en escuelas públicas vulnerables de la ciudad de Santiago. *Revista Akademeia*, 6(1), 27-41. Recuperado de: <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/viewFile/187/189>
- Craig, C., Marshall, A., Sjöstrom, M., Bauman, A., Booth, M., Ainsworth, B., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J., y Oja, P. (2003). International Physical Activity Questionnaire: 12 country reliability and validity [Cuestionario Internacional de Actividad Física: confiabilidad y validación en 12 países]. *Medicine & Science in Sport Exercise*, 1381-1395. doi: 10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB
- Cruz, M. (2013). *Manual De Riesgos Psicosociales: El Estrés y El Síndrome de Burnout*. Madrid: Editorial CEP, S.L.. Recuperado de: <http://www.worldcat.org/title/manual-de-riesgos-psiocosociales-el-estres-y-el-sindrome-de-burnout/oclc/900686972>

- Félix, A., Moriana, J.A., y Herruzo, J. (2010) Relación entre el Síndrome de Burnout y el patrón de Conducta Tipo A en profesores. *Revista Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS)*, 16(1) 61-70. Recuperado de: <http://www.ansiedadestres.org/content/vol-161-pp-61-70-2010>
- Florenzano, R., Fullerton, C., Acuña, J. y Escalona, R. (2002). Somatización: aspectos teóricos, epidemiológicos y clínicos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40(1), 47-55. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272002000100006&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-92272002000100006.
- Gamboa, E. (2011). *Modelo Teórico del Cuestionario de Incidencia Sintomatológica del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CISSQT) procedimientos para su aplicación e interpretación y medidas de prevención e intervención ante el Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. Costa Rica: Universidad Fidélitas.
- Gil-Monte, P. (2005). *El Síndrome De Quemarse Por El Trabajo (Burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2011). *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el trabajo (CESQT)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Ibáñez, J., López, J., Márquez, A., Sánchez, N., Flórez-Alarcón, L. y Anderssen, V. (2012). Variables sociodemográficas relacionadas al Síndrome de Burnout en docentes de colegios distritales. *Psychologia*, 6(2), 103-116. doi: <https://doi.org/10.21500/19002386.1187>
- Langer, A. y Lozano, R. (1998). Condición de la mujer y salud, en JG Figueroa (comp.). Figueroa, JG. y Salas, G. (1998) *La condición de la mujer en el espacio de la salud*. El Colegio de México. México. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctv6mtcwj.4>
- León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 177-191. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/890>
- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vásquez, A. y Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 89-105. Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/dd45045f8c68db9f54e70c67048d32e8>
- Mantilla Toloza, S. C. y Gómez-Conesa, A. (2007). El Cuestionario Internacional de Actividad Física. Un instrumento adecuado en el seguimiento de la actividad física poblacional. *Revista Iberoamericana de Fisioterapia y Kinesiología*, 1(10), 48-52. doi: [https://doi.org/10.1016/S1138-6045\(07\)73665-1](https://doi.org/10.1016/S1138-6045(07)73665-1)
- Manual descriptivo de puestos docentes del Servicio Civil de Costa Rica (2014). Recuperado de: <https://www.coprobi.co.cr/contenido/wp-content/uploads/2014/07/manual-de-clases-de-puestos-docente-actualizado-enero.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Actividad física*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Enfermedades no transmisibles*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>
- Pérez, B. (2014). Salud: entre la actividad física y el sedentarismo. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 27(1), 119-128. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07987522014000100017&lng=es&tlng=es
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). Contexto Laboral y bienestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2313/231317045003/>

Quinceno, J. y Vinaccia, S. (2009). Burnout: Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT). *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 117-125 Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-91552007000200012

Saborío, L. e Hidalgo, L. F. (2015). Revisión Bibliográfica Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 1-6. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>

Sánchez, M (2013). Procesos Psicológicos en la somatización: la emoción como proceso. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 13(2), 255-270. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen13/num2/360/procesos-psicologicos-en-la-somatizacin-ES.pdf>

Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada del síndrome de Burnout*. Buenos Aires: Espacio. Recuperado de:

<http://espacio.opac.com.ar/pergamo/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=1.155&n=Calidad-de-vida-y-desgaste-profesional-una-mirada-del-s%EDndrome-del-burnout>

Estadísticas descriptivas de las variables dependientes estudiadas

Anexo 1. Estadísticas descriptivas para la variable de Actividad Física

Variables sociodemográficas		Media	Desviación típica
Género	Femenino	14.27	15.90
	Masculino	23.15	25.90
Colegio	Académico	16.83	11.99
	CTP	16.30	17.70
	Deportivo	26.77	26.36
	Laboratorio	15.14	26.31
Nivel académico	Bachiller	15.14	15.09
	Doctorado	12.39	
	Licenciada	20.50	24.93
	Maestría	14.28	17.80
Grupo profesional	Universidad	28.00	10.77
	MT4	9.75	15.12
	MT5	20.43	27.10
	MT6	18.72	21.81
	VT5	15.61	14.59
	VT6	22.10	22.12
Estado civil	Casada	17.17	19.87
	Divorciada	19.83	24.51
	Soltero	22.19	26.41
	Unión Libre	20.92	
Edad	Viuda		
	De 26 hasta 35	19.97	24.13
	De 36 hasta 50	20.68	22.84
	De 51 hasta 61	11.81	10.54
Años de servicio	De 2 hasta 10	18.73	22.19
	De 11 hasta 20	21.69	25.51
	De 21 hasta 36	13.36	11.19
Lecciones que imparte	De 10 hasta 25	23.17	32.44
	De 26 hasta 40	20.92	25.94
	De 41 hasta 60	15.95	14.21
Cantidad de funcionarios a cargo	0	20.90	1.98
	menos de 10 personas	20.43	20.16
	entre 10 y 15 personas	11.35	
	entre 16 y 20 personas	6.89	4.41
	más de 20 personas	23.68	24.06
Materia que imparte	Administración		
	Artes Industriales	25.63	17.03
	Artes Plásticas y Diseño Publicitario		
	Atletismo		
	Auxiliar Administrativo	7.75	

Baloncesto	31.40	
Bibliotecólogo	1.58	
Ciencias	16.39	15.92
Ciencias e Investigación	3.25	
Ciencias Naturales		
Ciencias y Biología	25.58	11.19
Diseño Publicitario		
Educación en el hogar		
Educación Física	17.01	18.01
Educación Física	18.18	19.95
Educación Hogar		
Educación Musical		
Educación Religiosa		
Electrónico	3.22	
Español	21.06	26.71
Estudios Sociales	10.95	7.12
Estudios Sociales y Cívica	15.90	21.24
Filosofía	100.00	
Física Matemática	20.92	
Formación Personal y Social	5.91	
Francés	35.79	46.06
Fútbol	57.39	33.91
Industria	9.54	
Informática	7.41	2.20
Inglés	16.17	27.32
Matemática	4.87	4.80
Natación	11.56	.31
Orientación	27.76	24.35
Psicología	8.65	
Química	3.25	
Tecnología		
Turismo	17.31	26.02
Voleibol		

Anexo 2. Estadísticas descriptivas para la variable CISSQUT

Variables sociodemográficas		Media	Desviación típica
Género	Femenino	20.90	12.10
	Masculino	21.95	14.40
Colegio	Académico	14.22	9.49
	CTP	20.89	13.14
	Deportivo	21.49	14.12
	Laboratorio	29.29	11.32
	Bachiller	21.90	6.78
Nivel académico	Doctorado	49.17	
	Licenciada	22.38	13.50
	Maestría	17.79	12.56
	Universidad	17.22	16.14
Grupo profesional	MT4	23.02	9.35
	MT5	22.03	14.18
	MT6	21.23	13.87
	VT5	22.29	8.53
	VT6	19.48	13.04
Estado civil	Casada	21.82	13.26
	Divorciada	9.86	8.65
	Soltero	24.51	12.86
	Unión Libre	6.04	3.24
Edad	Viudo	10.42	
	De 26 hasta 35	21.92	13.76
	De 36 hasta 50	22.27	12.93
	De 51 hasta 61	18.07	11.90
Años de servicio	De 2 hasta 10	21.13	13.58
	De 11 hasta 20	22.48	13.05
	De 21 hasta 36	19.61	12.57
Lecciones que imparte	De 10 hasta 25	20.88	19.71
	De 26 hasta 40	21.63	12.18
	De 41 hasta 60	21.22	12.76
Cantidad de funcionarios a cargo	0	10.56	9.77
	menos de 10 personas	25.54	15.15
	entre 10 y 15 personas	14.17	
	entre 16 y 20 personas	15.69	9.45
	más de 20 personas	21.03	11.97
Materia que imparte	Administración	17.50	
	Artes Industriales	21.75	16.54
	Artes Plásticas y Diseño Publicitario	37.50	
	Atletismo	46.67	
	Auxiliar Administrativo	18.75	
	Baloncesto	9.17	
	Bibliotecólogo	4.58	

Ciencias	25.50	14.50
Ciencias e Investigación	37.50	
Ciencias Naturales	7.50	
Ciencias y Biología	31.46	6.19
Diseño Publicitario	30.63	6.19
Educación en el hogar	15.83	
Educación Física	12.29	9.13
Educación Física	25.83	15.91
Educación Hogar	21.25	
Educación Musical	15.83	
Educación Religiosa	10.42	
Electrónico	5.00	
Español	26.04	12.03
Estudios Sociales	22.74	11.12
Estudios Sociales y Cívica	19.58	8.36
Filosofía	31.67	
Física Matemática	8.33	
Formación Personal y Social	33.75	
Francés	46.25	24.16
Fútbol	12.92	5.72
Industria	26.67	
Informática	18.75	7.66
Inglés	25.12	13.51
Matemática	16.88	11.85
Natación	18.54	6.19
Orientación	7.92	5.65
Psicología	40.42	
Química	35.42	
Tecnología	2.92	
Turismo	21.04	16.38
Voleibol	11.67	

Anexo 3. Estadísticas descriptivas para la variable

Variables sociodemográficas		Media	Desviación típica
Género	Femenino	44.13	12.05
	Masculino	44.97	12.50
Colegio	Académico	42.26	14.20
	CTP	42.34	9.48
	Deportivo	45.00	12.61
	Laboratorio	48.51	11.92
Nivel académico	Bachiller	40.36	9.32
	Doctorado	45.00	
	Licenciada	45.53	12.37
	Maestría	44.33	12.35
Grupo profesional	Universidad	45.00	17.37
	MT4	39.64	10.25
	MT5	45.16	11.20
	MT6	46.65	14.93
	VT5	42.00	12.33
	VT6	43.98	11.72
Estado civil	Casada	44.47	11.89
	Divorciado	36.88	9.93
	Soltero	47.81	12.03
	Unión Libre	25.00	0.00
Edad	Viuda	33.75	
	De 26 hasta 35	44.72	12.42
	De 36 hasta 50	45.04	12.91
	De 51 hasta 61	42.75	10.44
Años de servicio	De 2 hasta 10	43.20	11.97
	De 11 hasta 20	45.48	13.17
	De 21 hasta 36	46.16	10.74
Lecciones que imparte	De 10 hasta 25	36.11	14.88
	De 26 hasta 40	43.55	10.70
	De 41 hasta 60	47.50	12.33
Cantidad de funcionarios a cargo	0	35.83	4.39
	menos de 10 personas	45.00	10.54
	entre 10 y 15 personas	33.75	
	entre 16 y 20 personas	40.83	3.15
	más de 20 personas	46.69	12.48
Materia que imparte	Administración	57.50	
	Artes Industriales	40.75	10.67
	Artes Plásticas y Diseño Publicitario	47.50	
	Atletismo	55.00	
	Auxiliar Administrativo	36.25	
	Baloncesto	36.25	

Bibliotecólogo	25.00	
Ciencias	45.63	2.39
Ciencias e Investigación	50.00	
Ciencias Naturales	47.50	
Ciencias y Biología	50.00	5.30
Diseño Publicitario	41.88	9.72
Educación en el hogar	30.00	
Educación Física	42.50	1.77
Educación Física	56.25	18.48
Educación Hogar	42.50	
Educación Musical	58.13	13.26
Educación Religiosa	33.75	
Electrónico	37.50	
Español	49.17	12.52
Estudios Sociales	53.13	9.35
Estudios Sociales y Cívica	34.58	5.77
Filosofía	56.25	
Física Matemática	25.00	
Formación Personal y Social	57.50	
Francés	60.00	12.37
Fútbol	41.88	10.03
Industria		
Informática	36.88	7.95
Inglés	46.79	16.34
Matemática	43.13	16.03
Natación	37.50	5.30
Orientación	39.75	5.41
Psicología	41.25	
Química	27.50	
Tecnología	45.00	
Turismo	36.25	11.37
Voleibol	46.25	

La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26.565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa

The Argentine Law of Educational Stimulus (26.565/11) and the correctional education. An analysis from the perspective of educational planning

Camila Pérez

Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
E-Mail: camilaperez8@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo me propongo analizar desde la categoría de planificación educativa las modificaciones que introdujo la Ley 26.565/11 en relación a la educación en contextos de encierro en Argentina. Me interesa avanzar sobre el análisis del marco normativo vigente y sus recientes modificaciones para responder los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la definición de planificación educativa que resulta más pertinente para analizar la Ley 26.565/11? (propongo analizar la evolución de este concepto). ¿Cuáles fueron los debates previos a la sanción de la ley?, ¿Quiénes fueron los actores sociales que impulsaron esta modificación legislativa? (aquí busco destacar los múltiples procesos de planificación y participación). ¿En qué consiste la modificación? ¿Cuáles fueron los principales debates que surgieron a partir de su sanción? (aquí busco destacar los procesos de planificación e investigación: en la formulación de la Ley 26.565/11, en su ejecución y en su evaluación posterior).

Palabras Clave: Educación, cárceles, planeamiento educativo, derecho penal, universidad.

Abstract

In this article I propose to analyze from the category of educational planning the modifications introduced by Law 26,565 / 11 in relation to education in confinement contexts in Argentina. In this paper I intend to advance on the analysis of the current normative framework and its recent modifications to answer the following questions: What is the definition of educational planning that is more relevant to analyze Law 26.565/11? (I propose to analyze the evolution of this concept).

What were the debates prior to the enactment of the law? Who were the social actors that drove this legislative amendment? (here I want to highlight the multiple processes of planning and participation). What is this modification about? What were the main debates that arose from its sanction? (here I want to highlight the planning and research processes: in the formulation of Law 26.565/11, in its execution and in its subsequent evaluation).

Key words: Education, prisons, educational planning, criminal law, university

PÉREZ, C. (2019) "La Ley Argentina de Estímulo Educativo (26.565/11) y la educación en contextos de encierro. Un análisis desde la perspectiva de la planificación educativa". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 147-158. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-269>

RECIBIDO: 24/04/2019 – ACEPTADO: 01/07/2019

¿Cuál es la definición de planificación educativa que resulta más pertinente para analizar la Ley 26.565/11¹? La evolución del concepto de planificación educativa

Me parece interesante retomar el concepto de planificación educativa para analizar la modificación de la Ley de Ejecución Penal (24.660) porque permite comprenderla teniendo en cuenta su complejidad. Sin embargo, inicialmente considero pertinente comenzar recuperando la multiplicidad de definiciones y usos que se le atribuyeron a esta categoría en la historia de nuestra región (puntualmente en la política educativa latinoamericana a partir de 1940) y en nuestro país. Esto nos permitirá comprender su riqueza conceptual y analítica.

El concepto de planificación educativa en América latina emergió durante la segunda mitad de la década de 1940 y comienzos de 1950 en un contexto internacional de posguerra, de la mano de distintos gobiernos que consideraban al Estado como el principal impulsor del desarrollo social y económico (Fernández Lamarra, 2006). Desde una óptica con una fuerte impronta economicista la inversión en educación debía corresponderse con la formación de los recursos humanos requeridos por los planes de desarrollo económico. El organismo regional de referencia será la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que se ocupó de la formación de los planificadores. En Argentina se conformó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) que contó con un sector de educación y fue capaz de producir una prolífica literatura vinculada al diagnóstico de la educación argentina.

Sin embargo, la escasa articulación entre la información producida por estos organismos y las decisiones políticas provocaron la crisis del modelo tradicional de planificación². Esta categoría que había emergido como la principal herramienta para el desarrollo social y económico latinoamericano en la práctica quedó reducida a la producción de documentos oficiales. Aquello que De Mattos (1979) denominó como el “plan-libro”.

Existen tres características³ constitutivas del proceso que este autor define como una ortodoxia latinoamericana de planificación (De Mattos, 1987) y que utiliza para explicar la crisis y el fracaso de este modelo tradicional. La primera es el *voluntarismo utópico* de los planificadores quienes, en general, redactaron los planes en función de sus intereses ideológicos en lugar de considerar los intereses de los grupos decisores. Primaba una imagen que consideraba al planificador desde un rol “técnico y neutral” capaz de generar ciertos cambios sociales fundamentales a partir de sus descubrimientos metódicos y sus propuestas consecuentes. Esta ilusión no supo recuperar la dimensión política de la planificación (vinculada a las relaciones de poder) y este fue uno de los motivos principales de su fracaso. Según De Mattos (1987) la concreción de lo planificado en las oficinas gubernamentales supone cierta coherencia con el proyecto de la clase dominante (como esto no sucedió sólo fue considerada como una fuente de diagnóstico e información).

La segunda característica de este modelo de planificación fue caer en cierto *reduccionismo economicista*. Es decir, se pretendió explicar el funcionamiento de los sistemas nacionales únicamente a través de su dimensión económica. Esto generó una lectura parcial e incompleta de la compleja realidad social.

La última característica señalada por el autor se refiere a un marcado *formalismo* tanto de los procedimientos adoptados como de la organización institucional. Se formulaban planes económicos globales excesivamente rígidos en su enumeración de etapas y en los compromisos asumidos. Fernández Lamarra (2006) refuerza esta idea al señalar que los planes de educación formulados presentaban metas muy ambiciosas sin un análisis de su viabilidad y se basaban en la información producida por los organismos internacionales (UNESCO) y no en las realidades nacionales.

En coherencia con esta caracterización Gurrieri (1987) detalla las principales críticas a la concepción de Estado que sostuvo la CEPAL. De acuerdo a su análisis se lo consideraba como un agente económico múltiple, con un rol decisivo en la formulación y aplicación de las estrategias para el desarrollo, y no se tomaba en cuenta el conflicto social. Se le reconocían de forma acrítica determinados rasgos “esenciales” como su unidad y coherencia internas, su autonomía, la concentración del poder político y económico, su capacidad técnica-administrativa y de gestión y su capacidad de control de las relaciones económicas externas. La mencionada publicación de Gurrieri resulta de vital importancia en un momento donde varios países latinoamericanos estaban recuperando sus gobiernos democráticos luego de años de dictaduras militares. Su caracterización de la fórmula política deseable para los Estados latinoamericanos resulta una síntesis de la fórmula liberal (que prioriza los intereses privados), la estatal (caracterizada por su rol social) y la democrática (que percibe al Estado como un campo de lucha y armonización de intereses de los distintos actores sociales). El autor advierte que superar las tensiones que surjan entre ellas requeriría originalidad y flexibilidad.

Los nuevos modelos de la planificación: la planificación estratégica situacional y el planeamiento dinámico

Si bien me focalizaré en desarrollar las dimensiones del planeamiento dinámico, del modelo de planificación estratégica situacional (Matus, 1992) me parece importante recuperar la concepción de estrategia y la definición de problema. Para este autor el sistema social podría definirse como un juego dialéctico. Esto significa que los actores sociales son jugadores situados históricamente con intereses antagónicos, por este motivo el conflicto resulta una característica inherente de la vida social. En este juego se debe avanzar ganando la mayor libertad de acción posible frente a los oponentes, obteniendo con ese desbalance la posibilidad de alcanzar los objetivos previstos. En este sistema las reglas son flexibles, modificables y abiertas a la capacidad creativa de los actores. Lo estratégico es definido como la capacidad de determinados actores sociales de imponer

su proyecto (temporalmente), resolviendo la situación-objetivo que habían identificado como problema cuasi-estructurado (Matus, 1992).

Definir un problema implica reconocer una situación relativa a la posición de un actor social determinado quién percibe una diferencia entre lo que sucede y aquello que debería suceder y la asume como evitable e indeseable (y por lo tanto buscará su resolución). Para una buena planificación los problemas deben pensarse como dinámicos y se requiere desarrollar la capacidad de anticipar las situaciones futuras si las tendencias presentes se mantienen (el autor denomina este cálculo: *prognosis*). Matus sostiene que las soluciones rutinarias son siempre obvias y que lo necesario es buscar e implementar situaciones creativas. Su definición de creatividad me parece destacable por su singularidad y lucidez: *“consiste principalmente en describir las “restricciones autoimpuestas” removerlas y explorar las consecuencias y legitimidad de tal remoción”* (p. 348).

El planeamiento dinámico (Fernández Lamarra y Aguerrondo, 1978; Fernández Lamarra, 2006) recupera esta mirada al considerar que la planificación en educación debe ser lo suficientemente flexible como para contribuir en la autocorrección de los procesos educativos teniendo en cuenta los veloces y constantes cambios de los procesos sociales y económicos contemporáneos. Los dos pilares de esta concepción son la investigación y la participación que deberán considerarse de forma permanente. La investigación resulta fundamental para la descripción inicial del problema (diagnóstico y revisión de expectativas), para la proposición de diversas resoluciones (análisis de tendencias, propuestas innovadoras, creativas y múltiples) y para la evaluación posterior a la ejecución del plan (identificando las posibles desviaciones y sus causas). La participación es un derecho y un deber inherente a la democracia. En este sentido, resulta fundamental recordar las violaciones a los derechos humanos en manos de las dictaduras militares latinoamericanas y su adhesión a los modelos económicos y sociales neoliberales, estos acontecimientos históricos redefinieron el rol de la ciudadanía y promovieron un alejamiento de la participación política. En lo que respecta a la planificación educativa resulta deseable que toda la comunidad educativa forme parte de la identificación de los problemas y se comprometa en su resolución garantizando su compromiso con la planificación asumida. Esto posibilita que los planes educativos dejen de ser considerados documentos analíticos o normativas que se “bajan” a los actores sociales principales⁴ (docentes, directivos, estudiantes y padres) y que al ser incomprendidos o legitimados desde la coacción encuentran límites insoslayables para su ejecución y adhesión (Gurrieri, 1987).

La identificación del problema: la gestión de la educación en contextos de encierro y la lógica tratamental de la Ley 24.660/96 de Ejecución de la pena privativa de la libertad

La dimensión normativa en lo que respecta a la educación en contextos de encierro propone cierto horizonte de acción para los sujetos que transitan ambas instituciones (la

institución penitenciaria y la institución educativa). No me refiero a la ley en un sentido estanco, como una teoría axiológica que se aplica en estado puro, por el contrario, la entiendo como un fenómeno cultural, como un conjunto de sentidos que se ponen en juego, usan y ejercitan (Kalinsky, 2004, p. 9). En la legislación argentina, antes de la modificación de la Ley de Ejecución Penal, existían dos sentidos explícitos y contradictorios acerca de la finalidad de la educación intramuros.

En un caso, la Ley de Ejecución Penal definía educación y trabajo como los pilares para la resocialización de las personas privadas de su libertad⁵ siendo el Servicio Penitenciario respectivo el responsable de su gestión. Esta ley, aún con sus recientes modificaciones, propone mejorar el *tratamiento* de las personas privadas de su libertad estableciendo cierta *progresividad* en el régimen penitenciario. La mirada correctiva y paternalista de las filosofías “re” (que proponen resocializar, reinsertar, readaptar a los internos) funciona como su marco teórico y su fundamento ideológico. Esta posición fue ampliamente criticada desde las ciencias jurídicas y sociales (Garland, 1990; Daroqui, 2000; Caimari, 2004 y 2007) y si bien, no resulta la finalidad de esta producción recuperar estos debates teóricos, sí pretendo señalar su absoluta vigencia en las prácticas y en los discursos de jueces y agentes del Servicio Penitenciario como uno de los sentidos de la educación intramuros. Por otro, la Ley Nacional de Educación 26.206, promulgada en el 2006, otorgó un capítulo específico –XII- a la Modalidad Educativa en Contextos de Encierro reconociéndola como un Derecho Humano imprescindible de ser garantizado⁶.

La gestión de la educación en contextos de encierro

En el año 2000 desde el Ministerio de Justicia de la Nación se comunicaron con la Unidad de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación para revisar la oferta educativa en contextos de encierro que hasta ese momento era impartida por los agentes del Servicio Penitenciario y contemplaba únicamente el nivel primario. Ese mismo año se firmó el primer Convenio de Cooperación educativa entre ambos ministerios que comprometía al primero a asumir los gastos de infraestructura y administración y a garantizar el acceso de los docentes y estudiantes a las aulas intramuros y al segundo a proveer docentes y directivos capacitados, equipamiento tecnológico y materiales educativos de apoyo (Herrera y Frejman, 2010). Más allá de estos compromisos escritos (y reafirmados por la Ley Nacional de Educación) en lo que respecta a la accesibilidad de las personas privadas de la libertad a las aulas continuó primando por parte del Servicio Penitenciario el criterio, discrecional, que privilegia exigencias de seguridad y disciplina institucional (Daroqui, 2000; Herrera y Frejman, 2010; Calcagno y Cucut, 2012; Parchuc, 2015). En el informe publicado por el Comité contra la Tortura⁷ en el año 2010 los mismos detenidos sostienen que la educación es un *beneficio* al cual acceden muy pocos porque hay que ganárselo. Los propios docentes señalan: "en un curso que comienza con 20 alumnos, a los 2 meses sólo quedan 3, el resto deja porque sale de traslado o se va en

libertad” (Informes del Comité contra la Tortura, 2007/2010). También se perciben abusos en relación a los usos del tiempo en lo que hace a la administración del castigo por parte de los agentes del servicio penitenciario.

Si retomamos la definición de Matus (1992) el problema aquí sería la diferencia entre *lo que sucede*: el acceso a la educación de las personas privadas de su libertad es entendido y administrado como un beneficio por parte de los agentes del Servicio Penitenciario, y *lo que debería suceder*: el acceso a las aulas debería estar garantizado para todas aquellas personas privadas de su libertad que voluntariamente lo solicitaran. Esta situación fue asumida como indeseable y evitable por parte de los estudiantes del Centro Universitario de Devoto que escribieron el pre-proyecto de la Ley 26.695 (Thisted, 2013).

¿Quiénes fueron los actores que impulsaron esta modificación legislativa? Planificación y participación: El Programa UBA XXII y el Centro Universitario de Devoto (CUD)

Me interesa sintetizar brevemente la historia del Programa UBA XXII ya que resulta un antecedente (y la condición de posibilidad) de la conformación del Centro Universitario Devoto, espacio donde comenzó a gestarse la Ley 26.695/11.

El Programa UBA XXII, es un programa de extensión universitaria que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y surge a partir del convenio firmado el 17 de diciembre de 1985 con la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario Federal (SPF). La iniciativa de llevar la universidad a la cárcel fue una experiencia inédita a nivel mundial que asumió los compromisos políticos de convertirse en un espacio de libertad intramuros, de ejercicio de los derechos, una herramienta de transformación de la realidad carcelaria (Laferriere, 2000 y 2006; Pegoraro, 2012). El Programa pretende transmitir determinados conocimientos, pero también generar un espacio de encuentro, de respeto por la diversidad, de adquisición de la palabra. Estudiar una carrera universitaria para obtener un trabajo al salir de la cárcel en muchos casos no resulta la única motivación de las personas privadas de su libertad. Ir a estudiar habitualmente se convierte en una manera de “ganarle tiempo” a los traumas del encierro. Al respecto de las torturas y tratos degradantes en las cárceles argentinas se pueden consultar en línea los Informes del Comité Contra la Tortura, los Informes Anuales de la Procuración Penitenciaria de la Nación y los Informes del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). Las coordinadoras del Proyecto Ave Fénix⁸ sostienen que (este espacio):

“se enmarca como dispositivo insurgente intentando acompañar la creación de un poder contra-hegemónico que visibilice en el encierro una línea de fuga, un espacio posible para, justamente, la disidencia; disentir en la unidireccionalidad de los destinos que la prisión refuerza y fomenta” (Calcagno y Cucut, 2012, p. 22).

Actualmente, a través del Programa UBA XXII, se dictan de manera presencial varias carreras de grado⁹ y se organizan diversas actividades extracurriculares, de investigación y extensión en los espacios educativos de seis unidades y complejos penitenciarios

federales. En cuanto a su financiamiento resulta relevante destacar que el Programa no cuenta con fondos propios, cada Facultad aporta los docentes y los materiales necesarios para el estudio, mientras que la coordinación y la movilidad para ir a los penales alejados de la Capital Federal dependen del Rectorado (Laferriere, 2000).

El Centro Universitario Devoto (CUD) fue construido en 1986 en un espacio de 1500 metros cuadrados cedido por el SPF en la Unidad 2 del Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este lugar permanecía clausurado a causa de un incendio generado en un motín de menores. Frente a la ausencia de financiamiento por parte de ambas instituciones (el SPF y la UBA), las personas privadas de su libertad asumieron su reconstrucción con materiales que recibieron por donaciones (a través de cartas que ellos mismos redactaron). Esto es relevante porque da cuenta de la posibilidad (y necesidad) de autonomía y autogestión que habilita la apertura de estos espacios educativos intramuros. A más de treinta años de la conformación del Centro Universitario Devoto (CUD) podríamos decir que se trata de un espacio de formación consolidado. Parchuc (2015) define los centros universitarios intramuros como cajas de resonancia acerca de la problemática carcelaria. Un lugar de confluencia de personas privadas de la libertad, que provienen de distintos pabellones y módulos (y que cargan con sus trayectorias personales intramuros) y gente de "afuera", artistas, profesores, militantes, pasantes, donde se intenta canalizar denuncias, pero también pensar soluciones. Por eso es que los participantes de esta experiencia han sido considerados como un actor social experto para proponer la modificación legislativa a la que se hace referencia en este trabajo.

Rodolfo Rodríguez, es sociólogo y estudió en el CUD. Comenzó a participar en el Programa UBA XXII en el año 1989 y a partir del año 1998 obtuvo salidas transitorias para dar clases como docente de la materia de Sociología del Ciclo Básico Común. Una vez en libertad se desempeñó como uno de los docentes del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Contextos de Encierro. Sin la voluntad de reconstruir la totalidad de su relato me interesa destacar que en la entrevista realizada¹⁰ Rodolfo puntualizó que su mayor aprendizaje al participar en el CUD fue comprender que: *"solo no se salva nadie, la única forma de avanzar en la vida es hacerlo colectivamente"*. En su relato describe al CUD como una organización gremial, con estatuto, asambleas y elecciones democráticas. Por lo tanto, en términos de Gurrieri (1987), nos encontramos frente a un espacio de formación y activación de sujetos con plena conciencia democrática y capacidad de organización y lucha en defensa de los derechos humanos, sistemáticamente violados por la condiciones de detención y administración de las cárceles argentinas.

¿En qué consisten las modificaciones a la Ley de Ejecución Penal 24.660?

De acuerdo a lo narrado por Thisted (2013) la Ley 26.695/11 tiene su origen en un trabajo final solicitado a los estudiantes de Derecho del CUD. La consigna consistía en que

redactaran un proyecto de ley a partir de las violaciones que denunciaban en relación al acceso a la educación intramuros. El proyecto inicial (Expediente 4167D-2008) no tenía en cuenta los cambios introducidos por la Ley Nacional de Educación y debió ser modificado. En su reformulación se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones (Thisted, 2013; Monclús Masó y Piechestein, 2012, p. 1). Que se reconozca el Derecho a la Educación Pública de las personas privadas de su libertad 2. Que se complete la escolaridad obligatoria fijada por la ley. 3. Que se cree un régimen de estímulo educativo. 4. Que se establezca un mecanismo de fiscalización de la gestión educativa.

Existiendo ya en la Ley Nacional de Educación, con su específica mención a la modalidad de Contextos de Encierro, el compromiso por parte del Ministerio Nacional de Educación de garantizar el derecho a la educación en contextos de encierro, resulta pertinente señalar cuál es la novedad que propone esta ley y por qué lo hace. La Ley 26.565 modifica la Ley de Ejecución Penal en el capítulo vinculado a la educación para ratificar que se la concibe como un derecho y no de un pilar del tratamiento resocializador. Y también establece el régimen de estímulo educativo que debería funcionar de la siguiente manera:

“Artículo 140: Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su Capítulo XII:

- a) Un (1) mes por ciclo lectivo anual;
- b) Dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;
- c) Dos (2) meses por estudios primarios;
- d) Tres (3) meses por estudios secundarios;
- e) Tres (3) meses por estudios de nivel terciario;
- f) Cuatro (4) meses por estudios universitarios;
- g) Dos (2) meses por cursos de posgrado.

Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses” (Ley 26.565/11).

Los motivos que llevaron a la formulación de este régimen de estímulo fueron causales de múltiples debates y su entrada en vigencia despertó controversias aún mayores. Dentro de las motivaciones que podemos identificar, se destaca la voluntad de los estudiantes privados de su libertad, que participaron de la redacción del proyecto, de ver acortarse su tiempo de pena en el mejor de los casos nos referimos a reducirla en un año y ocho meses (Gutiérrez, 2012).

Otra motivación parece ser la superposición con la realización de las actividades laborales. Las personas privadas de la libertad deben optar por estudiar o trabajar (por motivos de superposición horaria y porque generalmente no existen condiciones materiales en las cárceles argentinas que posibiliten la accesibilidad a ambos derechos). De acuerdo a los argumentos que sostienen quiénes defienden el artículo 140, la

educación no se encontraba lo suficientemente estimulada porque no podía competir con la remuneración que las personas privadas de su libertad reciben si optan por trabajar (Monclús Masó y Piechestein, 2012). Otro argumento a favor de esta ley resulta su capacidad para llamar la atención de los jueces de ejecución respecto de lo que sucede en las cárceles. Gutierrez (2012) describiendo de forma crítica el desconocimiento de los juristas expertos en la cuestión procesal carcelaria con respecto a la Ley Nacional de Educación señala: *“Lo que no habla el lenguaje penal y no está en una ley penal no existe en el mundo penal”* (p. 246). Efectivamente esta ley logró captar la atención de los jueces de Ejecución porque luego de su sanción comenzaron las demandas por parte de las personas privadas de su libertad para la aplicación de la misma. Sin embargo, a diferencia de lo que probablemente anhelaban quienes la impulsaron, su implementación llevó a múltiples interpretaciones y consecuencias diversas.

Hecha la ley, hecha la trampa: la jurisprudencia de la Ley 26.695 y sus múltiples interpretaciones

Parece que por una imprecisión en la redacción se puede interpretar que el Artículo 140 debería aplicarse únicamente durante el período de prueba¹¹. Dos jueces titulares de Juzgados Nacionales de Ejecución Penal rechazaron la aplicación del estímulo educativo argumentando que

Los institutos de salidas transitorias, libertad condicional y asistida no se hallan comprendidos dentro de las fases y períodos de la progresividad y, por lo tanto, que la letra de la ley no contempla esas instancias como formando parte de los plazos a ser reducidos por el estímulo educativo, concluyendo que el único período que establece requisitos temporales para su acceso es el período de prueba. (Fallo del JEP nº 3, “Prieto, María Silvina” legajo nro. 8134, rta. 28 de septiembre de 2011 citado en Monclús Masó y Piechestein, 2012, p. 168 y Monclús Masó, 2013).

Esta lectura restringe el número de casos alcanzado por el beneficio legislativo y genera el efecto contrario que se había propuesto inicialmente porque inhibe la motivación por el estudio. Para intentar revertir esa situación la Procuración Penitenciaria de la Nación se presentó como Amigo del Tribunal en varias de las causas que trató la Cámara Nacional de Casación Penal proponiendo una interpretación amplia de la legislación mencionada y logrando con éxito fallos favorables en la aplicación del Artículo 140.

Desde una lectura crítica Gutiérrez (2012 y 2013) señala que la Ley 26.695 implicó un retroceso al ejercicio del derecho a la educación en contextos de encierro porque la instalación del estímulo educativo legitima la lógica de premios y castigos ya utilizada por el Servicio Penitenciario aunque de manera implícita. De acuerdo a este autor, en esta ley se confunde el arco de la política educativa con la política penal devolviéndole a esta última (es decir a los jueces y penitenciarios) el poder de controlar la garantía del derecho a la

educación que la Ley 26.206 les había quitado. A partir de esta medida el objetivo educativo pasa a estar directamente influenciado por el objetivo penitenciario porque aprobar a un estudiante implica que pueda avanzar en su progresividad y reprobarlo implica exactamente lo contrario.

Conclusiones

El ejercicio de revisar la Ley 26.695 desde la categoría de planeamiento dinámico permite comprender la complejidad inherente a este proceso de reforma legislativa. Por un lado, considerar la *participación* nos permite identificar a los actores sociales involucrados en su formulación, pero también posibilita identificar a aquellos actores que no fueron tenidos en cuenta durante el proceso (me refiero a los actores judiciales y penitenciarios). Además, los autores destacan la pertinencia de la *investigación* resaltando su importancia en la evaluación posterior a la ejecución del plan (para identificar las posibles desviaciones y sus causas). Este artículo buscó ser una primera aproximación a este ejercicio de evaluación dando cuenta de algunas desviaciones posibles que transitó esta reforma legislativa. Queda por delante un trabajo más exhaustivo, con datos empíricos, que incluya su aplicación a escala nacional, tanto para los Sistemas Penitenciarios Federales como para los Provinciales y que nos brinde información sustancial acerca del incremento de la matrícula, la cantidad de estudiantes que culminan los ciclos lectivos, los cambios posibles en la percepción del acceso a la educación (incluyendo a los actores judiciales y penitenciarios), entre otros factores a tener en cuenta.

Frente a la situación de emergencia carcelaria que atraviesa la Argentina y toda América Latina, conocer y defender la educación en contextos de encierro como un derecho humano es una obligación que se nos impone desde el ejercicio de una ciudadanía responsable y democrática. Este trabajo buscó ser una contribución al fortalecimiento de esta posición a partir de una revisión analítica y crítica de una reforma legislativa fundamental para su garantía en nuestro país.

Notas

1 En este trabajo haré referencia a la modificación de una Ley nacional cuyo impacto alcanza a las personas privadas de su libertad alojadas tanto en las cárceles federales como en las cárceles provinciales de Argentina. Las leyes nacionales funcionan como un marco legal obligatorio para las normativas provinciales. Por un lado, la legislación provincial debe respetar, o en su defecto mejorar, el acceso a los derechos que las leyes nacionales garantizan a las personas privadas de su libertad. Por otro lado, el artículo busca identificar la génesis de esta normativa y para esto haré mención a un Programa Universitario (UBAXXII) y a su Centro Universitario que funcionan en una cárcel federal ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2 Considero que la definición tradicional de planificación (De Mattos, 1987) resulta análoga a la categoría de planeamiento reactivo (Fernández Lamarra y Aguerro, 1978). Los autores la definen como aquella planificación que emerge como una reacción a determinados problemas urgentes del sector educativo percibiéndolos de forma unilateral (focal). Esta fase resultó predominante en nuestro país y en la mayoría de los países latinoamericanos. Cabe mencionar que hacia fines de los años 1960 y comienzos de los 1970 en algunos países latinoamericanos (como Perú) tuvo lugar el planeamiento programático que proponía una visión más amplia de los problemas educativos y postulaba una planificación integral de la educación.

3 Me parece relevante considerar estas características porque en algunos aspectos percibo cierta afinidad con las motivaciones que llevaron a redactar la Ley 26.695. Este punto será desarrollado más adelante.

4 La cantidad de actores sociales en la planificación de la política educativa intramuros se incrementa, sumándose los jueces y los agentes de servicio penitenciario, esta singularidad será recuperada más adelante.

5 Continúa apareciendo de este modo en la página web del Servicio Penitenciario Federal, en el apartado: Educación para internos. Se puede ver en <http://www.spf.gov.ar/www/educacion>

6 Existen múltiples Tratados Internacionales vinculados al Derecho a la Educación que ya contaban en nuestro país con jerarquía constitucional y fueron un antecedente para la redacción de esta Ley. Entre ellos: La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, La Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sólo por mencionar algunos.

7 Estos son Informes Anuales que denuncian la violación de los Derechos Humanos que sufren las personas privadas de su libertad en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense. Los mismos están a cargo del Comité contra la Tortura, que es un organismo creado en el año 2002, con el objetivo de monitorear lugares de detención y prevenir y denunciar violaciones a los derechos humanos de las personas privadas de su libertad. Su accionar, por ser un área de la Comisión por la Memoria, se inscribe en los principios de autonomía funcional y financiera establecidos en el Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura de Naciones Unidas para el control de lugares de encierro. Resultan un material exhaustivo e imprescindible para conocer la situación de las cárceles de la Provincia de Buenos Aires, gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense, por la cantidad y calidad de información que producen y que es el resultado de su trabajo de inspección, investigación y evaluación del campo. Los datos a los que me refiero, si bien serán la única referencia que haré al Servicio Penitenciario Bonaerense, resultan pertinentes en la medida en que confirman la idea expresada previamente respecto al modo en el que se gestiona el acceso a la educación en contextos de encierro.

8 Es un proyecto de la Secretaría de Cultura y Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) que busca subvertir los efectos del encierro que produce la institución carcelaria en las personas detenidas, a fin de facilitar su inclusión social en el momento de recuperación de su libertad ambulatoria. Funciona en el Complejo Penitenciario de la Ciudad de Buenos Aires (Devoto) y forma parte de las actividades que se desarrollan desde el Programa UBA XXII.

9 Entre ellas: Abogacía, Psicología, Ciencias Económicas, Letras y Sociología.

10 En el marco de la Especialización Docente en Desarrollo de Proyectos Socioculturales y Educativos en Contextos de Encierro que cursé en el 2015. También se realizó una entrevista para La Nación, el artículo está disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1774947-como-funciona-el-sistema-educativo-en-las-carceles-argentinas>.

11 Los períodos que atraviesa una persona privada de su libertad durante la ejecución de su pena son cuatro: observación, tratamiento (que se despliega a la vez en tres fases: socialización, consolidación y confianza) de prueba y salidas transitorias. El período de prueba comprenderá sucesivamente: a) La incorporación del condenado a establecimiento abierto o sección independiente de éste, que se base en el principio de autodisciplina; b) La posibilidad de obtener salidas transitorias del establecimiento; c) La incorporación al régimen de la semi libertad.

Referencias bibliográficas

- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Caimari, L. (2007). Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940). *Nueva Doctrina Penal*, Vol.3 (2), pp. 427-450.
- Calcagno P. y Cucut L. (2012). Las relaciones de poder entre la universidad de Buenos Aires y el Sistema Penitenciario Federal: construir conocimientos o dominar cuerpos. En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Comité contra la tortura (2007). *Informe anual sobre Derechos Humanos: El sistema de la Crueldad III*. Comisión Provincial por la Memoria Provincia De Buenos Aires. La Plata, Argentina.
- Comité Contra La Tortura (2010). *Informe anual sobre Derechos Humanos: El sistema de la Crueldad V*. Comisión Provincial por la Memoria. Provincia de Buenos. Aires, La Plata, Argentina.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. En Marcela Nari y Andrea Fabre (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Catálogos.
- De Mattos, C. (1979). Planes versus planificación en la experiencia latinoamericana. *Revista de la CEPAL*, nº 8, pp. 79-96
- De Mattos, C. (1987). Estado, procesos de decisión y planificación en América Latina. *Revista de la CEPAL*, nº 31, pp. 119-137

- Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I. (1978). Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina. *Revista Perspectivas*, vol VIII, nº 3, pp.352-361.
- Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En Fernández Lamarra, N. (Comp.) *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*. Caseros: EDUNTREF.
- Garland, D. (1990). *Castigo y sociedad moderna*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir. En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Gutiérrez, M. (2013). La educación en cárceles. ¿Política criminal o política educativa? En *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN, 10 de julio de 2013. Recuperado de <http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa>
- Guirri, A (1987). Vigencia del Estado planificador en la crisis actual. *Revista de la CEPAL*, nº 31, pp. 201-217.
- Herrera P. y Frejman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kalinsky, B. (2004). La antropología social en contextos frágiles de investigación. Un estudio de caso: las cárceles estatales. Provincia del Neuquén. Argentina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, No. 179. pp. 161-179
- Laferriere, M. (2000). Un desafío con más de veinte años de historia. *Revista Encrucijadas Nro. 43*, pp. 28-31
- Laferriere, M. (2006). *La Universidad en la cárcel*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Matus, C (1992). *Política, Planificación y Gobierno*. Caracas, Venezuela: Fundación Altadir (ILPES/OPS).
- Monclús Masó M. y Piechestein A. (2012). La reforma educativa en la Ley Nacional de Ejecución Penal: Reflexiones en torno de su sanción y su aplicación en la práctica (o de los peligros que quede en letra muerta). En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Monclús Masó M. (2013). La aplicación jurisprudencial de la nueva ley de estímulo educativo. La educación en las cárceles bajo la lupa. UNICEN, 10 de julio de 2013. Recuperado de <http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa>
- Parchuc, J. (2015). La Universidad en la cárcel: teorías, debates, acciones. *Revista Redes de extensión*, N° 1. pp. 18-36. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/issue/view/171>
- Pegoraro J. (2012). La cárcel, las cárceles: ¿la educación salvadora?. En Gutiérrez M. (Comp.) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Thisted, S. (2013). El derecho a la educación en contextos de encierro: redefiniciones en la Ley de Ejecución Penal de la Pena Privativa de la Libertad. La educación en las cárceles bajo la lupa. UNICEN 10 de julio de 2013. Recuperado de <http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa>

Efectos del sorteo en una escuela secundaria pre-universitaria

Effects of the draw in a pre-university secondary school

Mariano Anderete Schwal

Universidad Nacional del Sur, Argentina.

E-mail: marianoand3@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se analizan las consecuencias de la reciente incorporación del sorteo parcial al sistema de ingreso de una escuela secundaria pública pre universitaria de Bahía Blanca, la cual sostenía históricamente el examen de ingreso. En tal sentido se determinará la eventual eficacia del sorteo como práctica democratizadora y socialmente heterogeneizante respecto de la composición de su alumnado, tal como lo proponía el Consejo Superior Universitario de la UNS al aprobar su reforma. Se utiliza un método cuantitativo donde se compara el origen de los estudiantes antes de la incorporación del sorteo y la situación cinco años después, indagando de qué manera se refleja la segregación educativa en la escuela.

Palabras Clave: Segregación educativa, meritocracia, sistema de ingreso, educación secundaria, sorteo ponderado.

Abstract

In this paper we analyze the consequences of the recent incorporation of the partial draw at the admission system in a pre-university secondary school of Bahía Blanca, which has historically maintained the entrance exam. In this sense, the eventual effectiveness of the draw will be determined as a democratic and socially heterogeneous practice regarding the composition of its students, such as the proposal of the University Superior Council of the UNS when approving its reform. A quantitative method is used where the origin of the students is compared before the incorporation of the draw and the situation five years later, investigating how it relates to educational segregation in the school.

Key words: Educational segregation, meritocracy, admission system, secondary education, weighted lottery.

ANDERETE SCHWAL, M. (2019) "Efectos del sorteo en una escuela secundaria pre-universitaria". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol.1, ene./jun. 2020, pp. 159-177. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-270>

RECIBIDO: 16/07/2019 – ACEPTADO: 08/08/2019

“Somos todos iguales, pero algunos somos más iguales que otros”
George Orwell (Rebelión en la granja, 1945).

Introducción

El sorteo se presenta como el sistema más igualitario posible para asignar puestos en las escuelas secundarias pre universitarias, es decir todos los aspirantes tienen matemáticamente la misma oportunidad de entrar. Bourdieu (2001) dice que la ruleta representa la igualdad perfecta de oportunidades, donde no hay acumulación, ni transmisión hereditaria de posesiones, ni ventajas adquiridas. Di Piero (2014) sostiene que el sorteo permite la democratización y la heterogeneidad social en el acceso a la institución. Pero la igualdad matemática de posibilidades puede atender contra la heterogeneidad social del ingreso si es que la gran mayoría de los inscriptos pertenece a un mismo sector social, de tal manera el azar se convierte en un sorteo ponderado que reproduce la segregación educativa.

Por segregación educativa se entiende aquella situación en la que los estudiantes están distribuidos de manera tal que la proporción en la que se presenta cierta característica social (por ejemplo, género, etnia, nivel socioeconómico, etc.) en las escuelas es significativamente diferente a la que se observa en la población general (Krüger, 2013). En este trabajo se considera a la segregación educativa según el nivel socioeconómico, Veleda (2009) expresa que ésta consiste en la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que los mismos brindan. En un contexto de segregación tiende a existir cierta homogeneidad en el interior de los centros, lo cual favorece que los alumnos vivencien los procesos de enseñanza y aprendizaje entre pares con características similares a las propias (Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2008). En tal sentido la heterogeneidad social pretendida en el ingreso a las escuelas significa contar con una diversidad de origen socioeconómico dentro del alumnado, lo cual permite ofrecer una educación de calidad de manera equitativa destinada a los distintos sectores de la sociedad.

En el presente trabajo se analizan las consecuencias de la reciente incorporación del sorteo parcial al sistema de ingreso de una escuela secundaria pública pre universitaria de Bahía Blanca, la cual sostenía históricamente el examen de ingreso. En este aspecto se determina la eventual eficacia del sorteo como práctica democratizadora y socialmente heterogeneizante respecto de la composición de su alumnado, tal como lo proponía el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional del Sur al aprobar su reforma.

En función al modo de acceso se determinará la composición social y el origen del alumnado de la Escuela de Ciclo Básico Común (ECBC) de Bahía Blanca, dependiente de la UNS. Se pondrá el foco sobre las escuelas primarias de origen de los ingresantes, con motivo de las razones enunciadas por los consejeros universitarios al momento de aprobar la modificación del histórico sistema de ingreso por examen.

Desde su creación en 1962 el colegio ECBC tuvo al examen de ingreso como único medio de admisión para alumnos de otras escuelas (ya que los provenientes de la escuela primaria UNS ingresan directamente), hasta que a partir del 2014 el Consejo Superior Universitario decidió incorporar al sorteo sosteniendo que el examen promovía un ingreso socialmente desigual porque, según los consejeros, los provenientes de escuelas privadas y los que podían pagar un profesor particular estaban en mejores condiciones para aprobar el examen, generando una selección de tipo económica. En base a dicha afirmación proponemos realizar un análisis cuantitativo sobre la aplicación parcial del sorteo en comparación con el examen de ingreso y, de esta forma, determinar si este sistema logra el objetivo propuesto por los consejeros universitarios de la UNS respecto de las escuelas de origen de sus ingresantes.

2. Las escuelas pre universitarias en Argentina y la meritocracia

Como indica Di Piero (2017) en su estudio sobre el ingreso a las escuelas pre universitarias argentinas, las mismas tienen distintos sistemas de selección: examen de ingreso, sorteo total, curso de ingreso eliminatorio, ingreso directo desde escuelas primarias universitarias, admisión por cupo, acceso por lazos de sangre, cercanía al radio de vivienda, entre otros. No obstante, actualmente el ingreso meritocrático puro es el método más utilizado, sostenido por 24 instituciones, seguido por el ingreso por el azar que fue adoptado por 14 escuelas.

La meritocracia, como modelo de selección académica por exclusión, fue el sistema de ingreso tradicional de las escuelas medias dependientes de Universidades Nacionales en Argentina. A través de los exámenes de ingreso dichas instituciones seleccionaban a los mejores alumnos basándose en el esfuerzo personal y no en otras condiciones como la herencia, el domicilio o la suerte. Hasta finales del siglo XX la sociedad tenía a la meritocracia como principio de justicia, dado que se suponía que todos los niños tenían las mismas oportunidades de llegar al final del recorrido escolar, el éxito dependía del mérito y no de la “cuna” o del dinero. Las desigualdades educativas se consideraban justas si se derivaban de las cualidades individuales de los alumnos (talento y esfuerzo) y no de las características heredadas (origen social, sexo, etc.) (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Con el regreso de la democracia en 1983 se planteó la supresión de los exámenes de ingreso como una medida de “democratización de la educación” por parte del gobierno de Alfonsín, el cual pretendía modificar el sistema educativo autoritario sostenido por la última dictadura argentina (Filmus, 1996). La reforma educativa democratizante, impulsada por el Ministerio de Educación, incluyó, además de la abolición del mérito en el ingreso, la autorización del funcionamiento de centros de estudiantes, la reincorporación de docentes cesanteados durante el gobierno de facto, el ingreso irrestricto a las universidades, la modificación de los planes de estudio, etc. (Braslavsky y Tiramonti, 1990). No obstante las escuelas secundarias pre universitarias no modificaron

automáticamente sus métodos de ingreso, ya que debido a la autonomía de las Universidades Nacionales son ellas quienes deciden dichas modificaciones mediante sus órganos de gobierno.

A partir de la década de los 90' la sociedad argentina se tornó más desigual y fragmentada, sin embargo se pudo observar un incremento considerable en la escolarización secundaria de los sectores más pobres (Kessler, 2011). Ante esta nueva realidad, dicen Tiramonti y Ziegler (2008), el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de los principios meritocráticos que fueron estructurales para la escuela secundaria. Entonces el sistema de ingreso por mérito fue cuestionado por ser elitista (Tiramonti y Ziegler, 2011), por basarse en una falsa "igualdad de oportunidades" y ser cruel con los no ingresantes (Dubet, 2005), por no reconocer las desigualdades existentes entre los estudiantes (Tizziano Fernández, 2013), entre otros fundamentos. Lo cual dio lugar a movimientos tendientes a su remoción y reemplazo por otro sistema de ingreso considerado más "justo", como sería el sorteo.

Es así que las escuelas medias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ya habían considerado estos argumentos en el contexto de las medidas educativas impulsadas por la vuelta a la democracia y adoptaron el azar como método de ingreso en 1986, reemplazando su tradicional método de ingreso por un sorteo que "igualaba las oportunidades" de los ingresantes y "democratizaba" el acceso. Otras escuelas dependientes de Universidades Nacionales como el Colegio Nacional o el Carlos Pellegrini (ambas de la UBA) se aferraron al clásico sistema de ingreso a través de exámenes sin sustituirlos por un sorteo.

Los colegios secundarios pre universitarios creados después del año 2000, como el Colegio Ernesto Sábato de la UNICEN (Tandil) o la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ (Quilmes), optaron por el sorteo total como método de ingreso siguiendo el mandato incluso de las políticas educativas desarrolladas recientemente (Di Piero, 2014). La escuela de Quilmes en su página web¹ indica que *"Por absoluta convicción, la escuela no ha constituido ningún dispositivo de restricción; todas las familias que deseen que sus hijos formen parte de este proyecto educativo tienen la posibilidad de inscribirlos y participar del sorteo"*, asociando el acceso irrestricto con la posibilidad de anotarse en un sorteo general que otorga chances de ingresar a la escuela. En realidad, el "acceso irrestricto" se refiere al listado de aspirantes a la escuela, mas no al acceso en sí mismo ya que depende de la suerte de cada uno. En tal sentido, los exámenes de ingreso también permiten un "acceso irrestricto" al listado de aspirantes al ingreso de la escuela, a diferencia de otro método meritocrático como el de promedio en las escuelas primarias.

Di Piero (2014) plantea que el mejor sistema de ingreso es el sorteo, ya que implica una democratización del acceso a dichas escuelas y permite un proceso de heterogeneización social del estudiantado. Aunque reconoce que en la práctica la democratización pretendida es imperfecta, ya que las escuelas de La Plata que estudió, si

bien tienen un ingreso totalmente por sorteo desde 1986, continuaban siendo “colonizadas” por familias que transitaban la universidad (tal como sucedía durante el anterior sistema de ingreso por examen). Dichas instituciones fallan en la inclusión socioeconómica del alumnado y expulsan a quienes no pertenecen a la clase social pretendida mediante proceso de selección “soft”. Al desarrollar su investigación advierte que el sistema de ingreso se encuentra limitado por el capital informacional y los techos de cristal de las familias que quedan excluidas. Entonces señala que es necesario combinar el sorteo público con una política de cupos o cuotas que garantice el acceso de estudiantes provenientes de sectores populares, repetidores o con trayectorias educativas discontinuadas.

El sistema de ingreso por cupos lo están llevando adelante algunas de las escuelas secundarias pre universitarias creadas en el siglo XXI, como el Colegio Arturo Illía de la UNMdP (Mar del Plata), que dispone un cupo especial para los estudiantes con mejores promedios provenientes de escuelas de gestión pública estatal (provincial o municipal), estableciendo una especie de meritocracia destinada a la educación pública. Por otra parte la Escuela Secundaria de la UNGS (Malvinas Argentinas, provincia de Buenos Aires) tiene un sistema complejo donde establece un sorteo para aquellos aspirantes con domicilio próximo a la escuela y reserva un cupo especial para los pertenecientes a familias beneficiarias de la AUH (Asignación Universal por Hijo) y otro para jóvenes provenientes de escuelas públicas o privadas subvencionadas y con bajos aranceles, según un criterio análogo al que utiliza la Universidad para asignar sus becas de estudio.

La UNS (Bahía Blanca), además de la ECBC, tiene otra secundaria básica denominada “Escuela de Agricultura y Ganadería”, la cual desde el 2011 tiene un sistema donde primero ingresan los egresados de la Primaria de la UNS, en segundo lugar, los provenientes de Escuelas Rurales y por último quienes aprueben el “Taller de Adaptación” (que puntúa las asistencias, el cuestionario de intereses y las evaluaciones de Ciencias Naturales tomadas). Se destaca la novedad del cupo para los estudiantes de primarias rurales y un sistema meritocrático atenuado que valora otras aptitudes distintas de las cognitivas.

3. La incorporación parcial del sorteo en la escuela estudiada

La Escuela de Ciclo Básico Común (ECBC) de Bahía Blanca fue fundada en 1962 complementando a la Escuela Normal y la Escuela de Comercio, las cuales eran secundarias tradicionales de la ciudad creadas a principios de siglo XX, que habían sido transferidas en 1956 a la Universidad Nacional del Sur por el Ministerio de Educación de la Nación. Desde la creación de la escuela se estableció un sistema de selección de ingresantes por mérito. Ante el número de plazas limitadas y la cantidad de aspirantes que superaba ese límite, el sistema previsto consistía en un concurso de aptitudes académicas mediante la aprobación de exámenes de Lengua y Matemática. Esa era la vía de acceso al

primer año de la escolaridad secundaria en las Escuelas de la UNS, las que respondían a las exigencias académicas requeridas por la Universidad y encontraban en el examen un método justo de selección.

En el caso de la escuela estudiada, hasta el año 2013 su cupo de ingreso anual de 260 alumnos se completaba de la siguiente manera: 52 ingresaban directamente de la escuela primaria de la UNS y 208 se incorporaban según los resultados de las pruebas de ingreso en lengua y matemática, ofreciendo la escuela un curso preparatorio público y gratuito de tres meses para todos los aspirantes, el cual tenía el objetivo de nivelar los conocimientos entre quienes fueran a rendir los exámenes de ingreso. Es así como aproximadamente 600 estudiantes se repartían los 208 lugares disponibles según sus méritos propios, demostrados en las pruebas de Lengua y Matemática. Los aspirantes provenían tanto de escuelas públicas como de escuelas privadas de la ciudad.

A partir del año 2014 el Consejo Superior Universitario resolvió por unanimidad incorporar 50 cupos por sorteo al sistema de ingreso, agregándose al sistema meritocrático mencionado -que fue criticado por elitista- y al de continuación de los provenientes de la primaria de la UNS -que no fue objeto de crítica, a pesar de que le otorgan prioridad a los familiares del personal de dicha Universidad-. La mayoría de los consejeros sostuvo que con el examen ingresaban solamente aquellos que podían prepararse en forma privada o tenían una buena educación primaria, y que el curso nivelador no servía para emparejar dichas diferencias de origen. En el debate de la Resolución 696/13 del Consejo Superior de la UNS se observan expresiones como las siguientes:

"La cuestión del ingreso a las escuelas, más allá del negocio en que se había transformado, hacía una selección socioeconómica de los ingresantes que tenía que ver con aquellos con capacidad de pago o que provenían de colegios privados, con lo cual se seleccionaba en ese sentido" (Cons. Silberman).

"Con el curso de ingreso o nivelación no se subsana una marginalidad de origen que hay en aquellos que fueron a un primario deficiente precisamente por razones socioeconómicas, no se puede recuperar en dos o tres meses de curso siete años de mala educación primaria, es imposible" (Rector de la UNS).

"(El sistema de ingreso) se había convertido en algo elitista en cuanto a los que tenían la posibilidad, en términos socioeconómicos, de prepararse en forma particular para los exámenes de ingreso o venían de un primario privado que les garantizaba mejor educación respecto a los que no podían" (Cons. Kreber).

Esas fueron algunas de las justificaciones para incorporar el sorteo como sistema de ingreso, considerando al examen de ingreso como un método que beneficiaba a los estudiantes cuyas familias tenían determinado nivel socioeconómico, en especial aquellos que concurrían a escuelas privadas², y descalificando a las escuelas públicas provinciales, ya que las consideraban como un primario "deficiente" en comparación con las escuelas

privadas. Plantearon que mediante el sorteo habría una mayor heterogeneidad social en el acceso a la escuela.

Finalmente, la reforma del ingreso a la ECBC fue dispuesta por la Resolución 696/13 del Consejo Superior de la UNS de la siguiente manera:

ARTÍCULO 2º: Para el ingreso a la Escuela de C.B.C. se establece en 260 el número de vacantes que serán cubiertas:

a) Por los alumnos que hayan aprobado el sexto año de la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria de la U.N.S.

b) Por 50 (cincuenta) alumnos sorteados de la totalidad de inscriptos. Dicho sorteo se realizará por la Quiniela Nacional Nocturna correspondiente al día viernes posterior a la finalización del período de inscripción, o el mismo día en el caso de que ésta se desarrolle un viernes. Para dicho sorteo, se tendrán en cuenta las 3 (tres) últimas cifras del D.N.I. del aspirante.

c) Por los aspirantes no incluidos en los incisos a) y b) del presente artículo que hayan rendido las evaluaciones de Lengua y Matemática y de acuerdo al orden de mérito surgido de las calificaciones obtenidas, que se establece en los artículos 8 y 9.

4. Metodología

A continuación, se realizará un análisis cuantitativo de los datos arrojados por el sistema de ingreso de los años 2013 y 2018 respecto del origen educativo de los aspirantes. Se trata de la comparación entre la situación anterior a la incorporación del sorteo parcial y quinta cohorte que tiene una composición mixta (entre ingresantes por examen, por sorteo y desde la primaria de la UNS) desde el cambio en el ingreso. Se intentará determinar si el sorteo es una herramienta que lleva a la heterogeneidad social y si los estudiantes provenientes de escuelas públicas son beneficiados por dicho sistema, tal como sería el objetivo de la reforma.

El interés del trabajo no se limita a analizar el caso en particular de la escuela estudiada, sino que se trata de indagar un problema más amplio y general, el cual consiste en determinar si el sorteo, por sí mismo, tiene la característica de ser un método de ingreso democrático y socialmente heterogeneizante para las escuelas públicas pre universitarias, o si por el contrario favorece la composición socialmente homogénea de la escuela.

5. La libre elección de escuela y los techos de cristal

En Argentina rige la libertad de las familias para elegir la escuela en la que inscribirán a sus hijos. Pero esta libertad en los hechos es siempre relativa debido a los desiguales recursos económicos, culturales y sociales con los que cuentan las familias para leer la oferta

educativa y ubicarse en ella (Veleda et al., 2011). De esta forma la libertad de elección se transforma en un medio indirecto de generar segregación educativa.

Tiramonti (2004), respecto de la libre elección escolar, afirma que la idea de un mercado transparente en el que todos los individuos poseen recursos equivalentes para elegir no es más que un supuesto que desconoce que la elección de la escuela para los hijos se halla mediatizada por el capital social y cultural y por los horizontes imaginables por los padres. *“El sistema educativo actúa mediante una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él, de esta forma contribuye a mantener las diferencias sociales”* (Bourdieu, 2008, p.52).

En numerosas ocasiones sucede que los alumnos y sus familias se autoexcluyen de determinadas escuelas regulando sus horizontes según los vean como más o menos factibles, y según entiendan como más o menos distantes sus propios techos de cristal (Dubet, 2012). Los techos de cristal mencionados por Dubet serían las limitaciones de las familias de sectores pobres al momento de seleccionar la escuela secundaria de sus hijos. No los anotarían en las escuelas públicas de elite porque, a pesar de tener un ingreso por sorteo en una aparente igualdad de oportunidades, ellos se autoexcluyen debido a que ese colegio excede sus aspiraciones. Dichas familias transitan por circuitos educativos diferentes a la escuela estudiada.

5.1 Estudiantes provenientes de escuelas públicas

A continuación, se analizará la cantidad de aspirantes que se inscriben en ECBC de la UNS provenientes de las escuelas primarias públicas ubicadas en barrios de la periferia de Bahía Blanca, todos ellos pertenecientes a sectores medios bajos o bajos de la ciudad (Prieto, 2008). La geografía de la ciudad se va fragmentando en zonas diferenciadas por el nivel socioeconómico de la población, las condiciones de vivienda y acceso a servicios. En el Centro y Norte se encuentran los sectores de mayores recursos, mientras que en el Sur y Oeste se localiza la población más carenciada (Malisani, 2017). Las escuelas públicas de la periferia analizadas se ubican en este último sector mencionado, con excepción de Villa Miramar, que se encuentra próxima al centro pero con una realidad socioeconómica similar a las de los sectores más pobres.

Se comparará la concurrencia del ingreso al ciclo 2013 (último año en que se ingresaba únicamente por examen de ingreso) con el ingreso al ciclo 2018 (donde transcurrieron cinco años desde la incorporación parcial del sorteo como método de ingreso). El objetivo es determinar si el sorteo sirvió para atraer a estudiantes provenientes de escuelas públicas de la periferia en condición de aspirantes, aumentando la heterogeneidad social de los interesados en continuar sus estudios en la ECBC.

En los cuadros analizados las variables utilizadas indican la matrícula inicial de las escuelas, el barrio de origen, la distancia a la escuela y la cantidad de inscriptos en el Ciclo

Básico. La matrícula inicial sirve para observar que la cantidad de alumnos que concurren a la escuela primaria no necesariamente indica un porcentaje similar de inscriptos en la ECBC. También se menciona el barrio de origen y la distancia de la escuela primaria hacia la ECBC. Las distancias comprendidas implican que no sea probable trasladarse a pie hacia la escuela secundaria de la UNS, por lo cual deben recurrir a un traslado vehicular: ya sea un vehículo particular o el transporte público. Al tratarse de una ubicación céntrica, la conectividad entre la escuela y los barrios se logra a través de las distintas líneas de colectivos, no obstante, el pago del transporte puede ser un limitante para las familias con menos recursos, ya que en Bahía Blanca no existe el boleto estudiantil gratuito.

Cuadro 1: Aspirantes al ingreso 2018 y 2013 del Ciclo Básico UNS. Escuelas públicas de barrios de la periferia Bahía Blanca.

ESCUELA PRIMARIA	BARRIO	DISTAN-CIA (KM)	MATRÍ-CULA INICIAL (2012)	INSCRIP-TOS CICLO 2013	INSCRIP-TOS CICLO 2018	MATRÍCULA INICIAL (2017)
Nº 62	Villa Miramar	2,2	192	0	0	215
Nº 11	Noroeste	2,7	465	0	1	412
Nº 66	Noroeste	3,1	236	1	0	303
Nº 37	Colón	3,7	236	0	0	282
Nº 76	Avellaneda	3,7	182	1	0	143
Nº 25	Barrio Latino	4,1	155	0	0	105
Nº 55	Kilómetro 5	4,2	259	4	0	250
Nº 65	San Martín	4,2	221	1	0	301
Nº 61	Mariano Moreno	4,3	461	2	0	366
Nº 84	Cooperación 2	4,4	186	2	0	173
Nº 47	Villa Ressia	4,6	185	0	0	278
Nº 38	Villa Nueva	5,2	151	0	0	159
Nº 36	Villa Nocito	5,3	161	0	0	209
Nº 72	Villa Don Bosco	5,4	92	0	0	122
Nº 26	Villa Belgrano	5,6	49	1	1	87
Nº 59	Villa Delfina	5,6	184	0	2	244
Nº 30	Villa Rosas	5,7	527	3	1	530
Nº 50	Villa Muñiz	5,7	409	2	3	463
Nº 70	Loma Paraguaya	5,8	88	0	0	118

Nº 24	Vista Alegre	6,1	361	0	0	475
Nº 23	Villa Rosas	6,4	299	1	0	285
Nº 45	5 de Abril	6,4	245	4	0	222
Nº 52	Villa Talleres	6,5	280	0	1	319
Nº 33	Harding Green	8,3	304	1	0	279
Nº 35	Grunbein	10,2	222	0	0	278
Nº 68	Base Espora	11,3	304	1	0	361
		TOTAL	6262	24 (4% de 587 aspirantes)	9 (1,3% de 653 aspirantes)	6764

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Jefatura Distrital Nº22, provincia de Buenos Aires y ECBC UNS.

En el cuadro precedente se puede observar que la cantidad de alumnos inscriptos provenientes de escuelas públicas de la periferia en el ciclo 2018 es baja, solamente alcanza a 9 interesados (1,3% del total de aspirantes). Si se compara con los 24 inscriptos (4% del total de aspirantes) durante el último año de vigencia del examen de ingreso, se observa que desde la incorporación del sorteo se produjo una baja considerable de anotados provenientes de los sectores más pobres de la ciudad, a pesar de que la matrícula de dichas escuelas aumentó.

El siguiente cuadro indica que de los 9 inscriptos provenientes de escuelas públicas de la periferia de Bahía Blanca para el ciclo 2018 ECBC ninguno fue beneficiado por el sorteo, mientras que de los 6 que rindieron el examen solamente uno de ellos pudo aprobarlo e ingresar a la institución. En este caso el examen de ingreso se tornó más inclusivo que el sorteo, cuya aleatoriedad no beneficia a los sectores con menos recursos sino que lo hace sobre los sectores que están más representados.

Cuadro 2: Resultados Aspirantes al ingreso 2018 de la ECBC UNS de las escuelas públicas de la periferia de Bahía Blanca.

ESCUELA PRIMARIA	BARRIO	INSCRIPTOS CICLO 2018	SORTEADOS	APROBADOS	DESAPROBADOS	AUSENTES
Nº 11	Noroeste	1	0	0	1	0
Nº 26	Villa Belgrano	1	0	0	0	1
Nº 59	Villa Delfina	2	0	0	2	0
Nº 30	Villa Rosas	1	0	0	1	0
Nº 50	Villa Muñiz	3	0	0	1	2
Nº 52	Villa Talleres	1	0	1	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS.

Como contraste a los cuadros anteriores, a continuación se presenta la cantidad de inscriptos pertenecientes a escuelas primarias públicas ubicadas en sectores medios y altos de la ciudad (Prieto, 2008):

Cuadro 3: Aspirantes al ingreso 2018 de la ECBC UNS. Escuelas públicas de barrios de clase media Bahía Blanca.

ESCUELA PRIMARIA	BARRIO	DISTAN- CIA (KM)	MATRÍ- CULA INICIAL (2012)	INSCRIP- TOS CICLO 2013	INSCRIP- TOS CICLO 2018	MATRÍCULA INICIAL (2017)
Nº 7	Centro	0,2	490	22	32	424
Nº 6	Centro	0,7	615	21	20	536
Nº 4	Centro	0,9	604	38	54	583
Nº 18	Centro	1,3	303	4	11	264
Nº 3	Centro	1,6	647	1	35	656
Nº 17	Parque de Mayo	1,6	249	4	10	268
Nº 39	Palihue	1,6	437	39	34	467
Nº 63	Barrio Hospital	2,1	820	45	54	726
Nº 5	Centro	2,4	626	42	27	604
Nº 22	Pacífico	2,6	571	15	16	584
Nº 74	Santa Margarita	2,8	453	14	14	453
Nº 67	Pedro Pico	3,2	512	10	22	423
Nº 69	Patagonia	5,5	405	12	10	422
		TOTAL	6732	267 (45,4% de 587 aspi- rantes)	339 (51,9% de 653 aspi- rantes)	6410

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Jefatura Distrital Nº22, provincia de Buenos Aires y ECBC UNS.

En el cuadro precedente se observa que hay un mayor porcentaje de alumnos provenientes de escuelas públicas del centro y de barrios de clase media desde que se incorporó el sorteo, a pesar de que disminuyó la matrícula de dichas escuelas. El nuevo sistema parece atraer a los sectores medios en mayor medida. Durante su vigencia plena, el ingreso por examen también actuaba en ese sentido atrayendo mayoritariamente a sectores medios, pero permitía el ingreso de becarios (en términos de Bourdieu), es decir “pobres meritorios” que mostraban un desempeño mejor al de los aspirantes de sectores medios.

En “Los Herederos” de Bourdieu y Passeron (2003) se distinguen dos tipos de alumnos que acceden a la educación superior: los herederos y los becarios. Los primeros son aquellos que naturalmente accedían al máximo nivel de educación por su origen burgués, continuaban con su tradición familiar. A diferencia de ellos, los becarios se incorporaban

por sus propios méritos y se movían en el ámbito escolar con menos desventaja, pero con la convicción de aquellos que han sido “elegidos” para formar parte de las elites.

5.2 Estudiantes provenientes de escuelas privadas

En los siguientes cuadros se analizará a los alumnos provenientes de escuelas privadas. Como marco referencial se tomará el porcentaje de subvención estatal que dichas instituciones reciben³, puesto que la ayuda estatal incide en el valor de las cuotas y en la composición socioeconómica de los estudiantes de cada escuela privada.

En la provincia de Buenos Aires el valor de las cuotas de colegios subvencionados se encuentra reglamentado por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)⁴, que determina los topes arancelarios según el porcentaje de aporte estatal que reciben. Aquellos colegios privados que reciben el 100% de la ayuda estatal suelen ubicarse en barrios alejados del centro, son confesionales (la escuela es un anexo edilicio de una iglesia) y tienen una cuota mensual accesible (inferior a los \$1.000 pesos en el año 2018).

Los colegios privados sin subvención estatal se ubican en el centro de la ciudad, son laicos, tiene doble escolaridad, cuentan con talleres varios y son bilingües. De acuerdo al decreto nacional 2417/93 el valor del arancel surge anualmente de la conformidad expresa entre la institución y los padres, madres o responsables de los alumnos y una vez definido el valor no se podrá modificar durante todo el año lectivo, con la única excepción de los porcentajes de incrementos salariales de los docentes. El valor mensual de la cuota convierte a estas escuelas en exclusivas para sectores medios y altos, los cuales cuentan con recursos económicos para poder pagarlas.

De tal manera puede observarse que dentro de la gestión privada se destaca una segregación educativa intra-sectorial más fácil de apreciar que en la esfera pública, en función de la subvención estatal y el valor de su arancel mensual.

Cuadro 4: Aspirantes al ingreso 2013 y 2018 del Ciclo Básico UNS. Escuelas privadas sin subvención estatal

ESCUELA PRIMARIA	CONFESIONAL	SUBVENCIÓN	BARRIO	INSCRIPTOS CICLO 2013	INSCRIPTOS CICLO 2018
Rosario Vera Peñalosa	No	0%	Centro N.	20	35
Victoria Ocampo	No	0%	Centro S.	26	20
Colegio Güemes	No	0%	Centro O.	2	19
Escuela de la ciudad	No	0%	Centro N.	17	16
Colegio del Buen Ayre	No	0%	Centro S.	7	3
TOTAL				72 (12,2% de 587 asp.)	93 (14,2% de 653 asp.)

Fuente: Elaboración propia en base a datos DGCyE, provincia de Buenos Aires y ECBC UNS.

Cuadro 5: Aspirantes al ingreso 2013 y 2018 del Ciclo Básico UNS. Escuelas privadas con 100% subvención estatal.

ESCUELA PRIMARIA	CONFESIONAL	SUBVENCIÓN	BARRIO	INSCRIPTOS CICLO 2013	INSCRIPTOS CICLO 2018
San Cayetano	Sí	100%	San Cayetano	15	23
María Auxiliadora	Sí	100%	Centro O.	14	10
Marina Coppa	Sí	100%	Noroeste	7	6
San Vicente	Sí	100%	Villa Mitre	9	6
San Francisco	Sí	100%	Villa Loreto	6	3
Pompeya	Sí	100%	Pedro Pico	11	3
La Asunción	Sí	100%	12 de Octubre	0	2
Sarmiento	No	100%	Ing. White	3	0
TOTAL				65 (11% de 587 asp)	53 (8,1% de 653 asp.)

Fuente: Elaboración propia en base a datos DGCyE, provincia de Buenos Aires y ECBC UNS.

La escuela María Auxiliadora se encuentra en el centro de la ciudad y la escuela San Cayetano pertenece a un barrio de clase media, a diferencia de las demás escuelas subvencionadas al 100% que se encuentran en barrios alejados del centro y de clase media-baja (Prieto, 2008). La ubicación espacial y composición social parece indicar la cantidad de estudiantes que aspiran al ingreso a la escuela estudiada.

De los cuadros precedentes se observa que a partir de la incorporación del sorteo parcial se amplió la segregación educativa en los aspirantes provenientes de escuelas privadas. Las instituciones de gestión privada donde asisten clases más altas aumentaron el porcentaje de su participación y las privadas más humildes disminuyeron la inscripción de sus estudiantes.

6. Los ganadores del sorteo

Los consejeros universitarios de la UNS sostuvieron que el examen de ingreso beneficiaba principalmente a los alumnos provenientes de escuelas privadas y que el sorteo sería democratizante al compensar las desigualdades entre las escuelas de distinta gestión. A continuación, se analizarán los resultados del sorteo en el año 2018 de acuerdo al tipo de gestión de la escuela primaria de origen de los inscriptos.

Cuadro 6: Resultados Aspirantes al ingreso 2018 del Ciclo Básico UNS por escuelas públicas y privadas

Escuelas de aspirantes:	Inscriptos	Sorteados	Aprobados	Desaprobados	Ausentes
Públicas	410	25	105	202	78
Privadas	243	25	95	74	49

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECBC UNS.

En el ingreso al ciclo 2018 se presentaron 410 (62,8%) estudiantes de escuelas públicas y 243 (37,2%) de escuelas privadas, y salieron sorteados 25 (50%) de escuelas públicas y 25 (50%) de escuelas privadas. En tal sentido el sorteo permitió un ingreso igualitario entre estudiantes de ambos tipos de gestión, aunque el azar se aplica sobre el total de aspirantes y no distingue el tipo escuela de origen. Mientras que en el examen de ingreso aprobaron 105 (52,5%) de las escuelas públicas y 95 (47,5%) de escuelas privadas.

Cuadro 7: Resultados del sorteo para el Ciclo 2018 de la ECBC UNS de las 21 escuelas con más aspirantes, incluidas primarias públicas y privadas

Escuela Primaria	Gestión	Barrio	Inscrip- tos	Sortea- dos	Aproba- dos	Desapro- bados
Nº 4	Pública	Centro	54	7	8	26
Nº 63	Pública	Hospital	54	5	26	17
Nº 3	Pública	Centro	35	0	7	21
R.V.P.	Privada	Centro	35	2	15	12
Nº 39	Pública	Palihue	34	1	15	10
Nº 7	Pública	Centro	32	1	4	22
Nº 5	Pública	Centro	27	0	10	13
La Inmaculada	Privada	Centro	27	0	11	8
San Cayetano	Privada	San Cayetano	23	5	8	6
Claret	Privada	Centro	23	1	8	8
Nº 67	Pública	Pedro Pico	22	0	4	11
Juan José Passo	Privada	Centro	22	6	8	6
Nº 6	Pública	Centro	20	1	4	11
Victoria Ocampo	Privada	Centro	20	1	8	5
Güemes	Privada	Centro	19	3	7	6
Nº 22	Pública	Kilómetro 5	16	1	4	8
Don Bosco	Privada	Centro	16	2	8	2
Escuela de la ciudad	Privada	Centro	16	1	11	1
Nº 74	Pública	Santa Margarita	14	2	3	7
Nº 14	Pública	Gral Cerri	11	2	0	6
María Auxiliadora	Privada	Centro	10	0	5	2

Fuente: Elaboración propia en base a datos DGCyE, provincia de Buenos Aires y ECBC UNS.

El cuadro precedente indica los resultados de la admisión por examen y por sorteo de alumnos provenientes de las veintiuna escuelas que más inscriptos registraron durante el ingreso al año 2018, observándose que se reparten por igual la cantidad de instituciones públicas y privadas. La mayoría de las mismas pertenecen al centro de la ciudad o barrios contiguos. La mayor parte de escuelas privadas pertenecen al sector céntrico de la ciudad y sus alumnos tienen un rendimiento uniforme, siendo más los aprobados que los desaprobados. Las escuelas públicas no representan un rendimiento homogéneo en los exámenes, no obstante algunas se destacan teniendo incluso mejores resultados que las escuelas privadas. Brunner (2012) sostiene que una vez que se controla por el origen socio familiar de los alumnos, las escuelas públicas obtienen, en general, mejores resultados que las privadas. En tal sentido se puede observar que las escuelas públicas con mejor rendimiento pertenecen a sectores correspondientes a clases medias o medias altas de Bahía Blanca, como el Barrio Hospital (próximo al Barrio Universitario) y el Barrio Palihue.

7. El sorteo ponderado

Dowlen y Delgado (2016) sostienen que “un sorteo excluye toda razón y razones: buenas y malas, científicas y acientíficas, egoístas o desinteresadas. No hay favoritismos, prejuicios, chovinismo, pero tampoco inteligencia, simpatía, compasión o sentimientos por tu semejante” (p. 4).

El sorteo destinado a un conjunto donde hay una desigualdad de representantes de sectores sociales se convierte en un sorteo ponderado: Dowlen indica que si coloco tres bolas rojas y una blanca en una bolsa, lo más probable es que salga una bola roja antes que una blanca. El sorteo queda así “compensado” en favor de la suerte de las bolas rojas. El resultado del sorteo ponderado se interpreta en términos de esos grupos y no en términos del estatus de los sorteados como unidades independientes. Si, por un lado, la mayoría de los aspirantes al ingreso de la ECBC pertenecen a la clase media y provienen de escuelas privadas sin aporte estatal o públicas del centro y, por el otro, hay una minoría de estudiantes provenientes de escuelas de la periferia que pertenecen al sector social relegado, entonces el sorteo va a beneficiar a los primeros.

Quien tenga que decidir si usa o no el sorteo, debe considerar las desventajas potenciales de esta forma de elección con relación a sus posibles ventajas. En cualquier escenario donde el sorteo sea posible, quienes tengan el poder de decisión deberán considerar si es la “herramienta adecuada” para la tarea. En el caso estudiado la tarea propuesta por los consejeros universitarios fue reducir las desigualdades socio económicas entre los ingresantes, proponiendo un sorteo que “iguale” las posibilidades de todos, en especial aquellos provenientes de escuelas públicas que según ellos estarían en desventaja respecto de los provenientes de escuelas privadas.

Los miembros del Consejo plantearon la existencia de una segregación inter-sectorial entre escuelas públicas y privadas, donde indican diferencias de rendimiento en los

exámenes de ingreso entre sus alumnos por cuestiones socioeconómicas. Pero sería un error considerar a todas las escuelas públicas y privadas por igual, ya que como afirma Krüger (2013) la segregación también es intra-sectorial, no todas las escuelas públicas se corresponden al mismo sector social y lo mismo sucede con las escuelas privadas. De esta manera se diferencian las escuelas públicas (y privadas) del centro y de la periferia por el nivel socio económico de las familias que las eligen. La mayoría de los inscriptos al ingreso de la ECBC pertenecen a escuelas del centro, mientras que de la periferia son cada vez menos.

El carácter “público” de la escuela dependiente de la UNS puede ser un espejismo desde la perspectiva de la reproducción social, ya que se trata de una escuela pública conformada por alumnos de clase media que se diferencia en todos los aspectos posibles de las demás escuelas públicas provinciales y a su vez cuenta con mayor presupuesto que las escuelas privadas. En tal sentido, Crozier, Reay, James, Jamieson, Beedell, Hollingworth y Williams (2008) analizan la elección escolar de la clase media blanca en el Reino Unido y los llama “los campeones de la educación pública”. Ellos optan por un tipo particular de educación pública, evitando las escuelas privadas siempre y cuando se mantenga la posibilidad de sociabilidad entre familias de clase media en escuelas públicas. Crozier et al. califican esta situación como una ambigüedad moral de clase media en tanto pretenden por un lado ser igualitarios y por el otro mejorar su posición social (Di Piero, 2018).

8. Conclusión

Al analizar la segregación educativa en la provincia de Buenos Aires, Veleda (2009) la relaciona con su generación a través de las disposiciones normativas sobre la distribución de alumnos, los docentes, los recursos materiales y las distintas ofertas pedagógicas entre las escuelas. El sistema de acceso no es lo que diferencia a la ECBC de las demás escuelas públicas, incorporar el sorteo no significó una mayor heterogeneidad social del alumnado porque el ingreso es solamente un elemento más de diferenciación con el resto de las escuelas públicas. La divulgación de la incorporación del sorteo no fue anunciada especialmente a las escuelas de la ciudad, sino que se continuó con el mismo canal de comunicación de todos los años: un correo electrónico al consejo escolar y otro a la DIPREGEP (Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada) local para que ellos lo reenvíen a las escuelas de su dependencia. La secundaria de la UNS no se comunica directamente con ninguna primaria ni comprueba que los correos hayan sido recepcionados por las destinatarias. Mientras la ECBC siga teniendo una reglamentación distinta al resto de las escuelas públicas, un acceso de docentes con perfil universitario, un plan pedagógico diferenciado, mayores recursos económicos, distinta forma de evaluación, expectativas académicas superiores al resto y sin interacción con las demás escuelas provinciales, sus alumnos seguirán perteneciendo a una clase social determinada. El sorteo aislado finalmente servirá para seleccionar aleatoriamente

alumnos de los mismos sectores sociales que tradicionalmente concurren a la escuela, pero esta vez sin tener en cuenta sus aptitudes académicas.

En la escuela estudiada el sorteo parcial no favoreció la heterogeneidad social ni alentó a los sectores populares a inscribirse a la escuela, sino que reprodujo un porcentaje significativo de la clase social mayoritaria de los aspirantes al ingreso. Las escuelas públicas y las escuelas privadas aportan por igual alumnos a la ECBC, y eso no cambia con el sorteo (por el contrario, en el año 2018 el azar benefició por igual a ingresantes de escuelas públicas y privadas). La “igualdad de oportunidades” que aporta el sorteo sería entre los propios miembros de la clase media que eligen la escuela por sus aspiraciones culturales, dándole una chance más a sus miembros que no se destacan en Lengua y Matemática, pero no significa que tengan oportunidades los alumnos de todos los sectores sociales porque las características de la escuela hacen que no se anoten en ella.

La masificación de la educación secundaria y la diversificación de la oferta educativa disponible conducen a la reproducción de la desigualdad social en la ECBC porque la escuela representa una alternativa pública de nivel pre universitario y no todas las familias tienen ese objetivo al seleccionar la escuela de sus hijos, sino que priorizan otras razones como la cercanía al colegio (Gómez Schettini, 2007), la modalidad de cursado, la rápida salida laboral de las escuelas técnicas o la identificación que tienen con otras escuelas secundarias. Asimismo, existen sectores sociales que siguen sin anotarse en la escuela estudiada porque se ponen sus propios techos de cristal (Dubet, 2012), asumiendo que no podrán estudiar allí. La ausencia de dichos sectores no se debe al examen o al sorteo, sino que se trata de un asunto más complejo vinculado con la creciente segregación educativa que afecta al país y a las herramientas adecuadas para poder revertirla.

Las medidas de inclusión social debieran versar sobre la incorporación de sectores sociales relegados mediante políticas activas por parte de la escuela y de la Universidad Nacional a cargo, como por ejemplo acercarse a los barrios, actuar en conjunto con las demás escuelas públicas provinciales u ofrecer becas a quienes no pueden trasladarse al centro. La incorporación de un cupo especial por cuestiones socioeconómicas (destinado por ejemplo a los provenientes de escuelas públicas de la periferia, que es la población excluida actualmente por la escuela) sería un buen punto de partida para desarrollar una institución socialmente inclusiva. Por otra parte, la simple incorporación del sorteo obtiene como resultado la reproducción de la desigualdad, ya que se convierte en un sorteo ponderado donde se favorece a las familias de clase media que representan a la mayoría de los inscriptos.

Notas

¹ <http://www.unq.edu.ar/secciones/370-escuela-secundaria-t%C3%A9cnica/>

² Las escuelas privadas mencionadas son aquellas de gestión privada, en oposición a las escuelas públicas de gestión estatal.

³ <http://servicios2.abc.gov.ar/escuelas/consultas/establecimiento/>

⁴ <http://www.abc.gov.ar/educaci%C3%B3n-regula-los-aranceles-de-escuelas-privadas>

Referencias bibliográficas

- Braslavsky C. y Tiramonti G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brunner, J. (2012). ¿Educación, pluralismo y democracia? Reflexión en Fragmentos. *Cuestiones de Sociología N° 8*. FAHCE, UNLP, La Plata.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclee De Brouwer.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. España: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron. J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. y Williams, K. (2008). White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Di Piero, E. (2014). *¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO, Buenos Aires.
- Di Piero, E. (2017). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 257-278, Tandil.
- Di Piero, E. (2018). Procesos de jerarquización en secundarias universitarias en Argentina. *Universitas*, Núm. 28, Ecuador.
- Dowlen, O. y Delgado, J. (2016). El sorteo en Política. Cómo pensarlo y cómo ponerlo en la práctica. *Efialtes*. España: Doblejota.
- Dubet, F. (2005). *La Escuela de las oportunidades ¿Qué es una Escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Gómez Schettini, M. (2007). "La elección de los no elegidos. Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires." En Narodowski, M. y Gómez Schettini M. (comp.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, 101-125, Buenos Aires: Prometeo.
- Jenkins, S., Micklewright, J. y Schnepf, S. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34 (1), 21-37. Inglaterra.
- Malisani, D. (2017). *La política de integración urbana en Bahía Blanca a la luz del presupuesto municipal*. Tesis de Licenciatura en Economía, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Kessler, G (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, N°24. Buenos Aires.
- Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *AAPE-EPPAA*, Vol. 21 N° 86. Estados Unidos.
- Prieto, M. (2008). Fragmentación socio-territorial y calidad de vida urbana en Bahía Blanca. *Geograficando. Revista de Estudios Geográficos*, V.4, La Plata.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.

- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el Tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios escolares? *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tizziano Fernández, P. (2013). *Exclusión e inclusión en las escuelas de elite argentinas desde una perspectiva bourdiana*. Buenos Aires: CONICET-Centro REDES.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.
- Veleda, C. (2009). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, 1(1): 37-65, Buenos Aires.

La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación

The teacher-researcher interaction in the self-confrontation interviews

José Antonio Castorina

E-mail: ctono@fibertel.com.ar

Carolina Scavino

E-mail: carolina.scavino@unipe.edu.ar

Patricia Sadovsky

E-mail: ana.pereyra@unipe.edu.ar

Ana Pereyra

E-mail: patricia.sadovsky@unipe.edu.ar

Elisabeth Muñoz de Corrales

E-mail: elisabeth.munoz@unipe.edu.ar

Rafael del Campo

E-mail: ridelcampo@yahoo.com.ar

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Resumen

Este trabajo se inscribe en la perspectiva de Didáctica Profesional (DP). Expone el análisis realizado en torno a la implementación de una estrategia metodológica: la entrevista de autoconfrontación simple, que propone la DP para promover la reflexión y conceptualización de la actividad docente.

Presenta una revisión crítica sobre el uso de esta herramienta para la reflexión docente sobre la base de un estudio realizado con una maestra de matemática de 4to grado sobre la enseñanza de los "cuerpos geométricos". Dicha revisión metodológica, comprende aspectos autocríticos del equipo, así como aspectos propositivos en torno a las condiciones en que este tipo de entrevistas debe desarrollarse si quiere promoverse algún tipo de reflexión docente.

La reflexividad emerge en un contexto de diálogo con los investigadores en el que es necesario que ambos estén implicados en la conversación, a partir de co-explicitar sus ideas y construir un problema común para dicho intercambio. Se pone en evidencia la imbricación que existe entre las decisiones pedagógicas, didácticas y las relativas al trabajo profesional.

Palabras Clave: Trabajo docente, didáctica profesional, reflexividad, metodología, autoconfrontación

Abstract

This work is inscribed in the perspective of Professional Didactics (PD). It exposes the analysis carried out around the implementation of a methodological strategy: the simple self-confrontation interview, proposed by the PD to promote reflection and conceptualization of the teacher activity.

It presents a critical review about the use of this tool for teacher reflection, performed with a 4th grade math teacher about the teaching of "geometric shapes". This methodological review includes self-critical aspects of the team as well as proactive aspects regarding the conditions in which this type of interviews should be developed if any type of teaching reflection is to be promoted.

The reflexivity only emerges in a context of dialogue with the researchers in which it is necessary that both are involved in the conversation, from co-explicit their ideas and build a common problem for this exchange. It highlights the overlap between pedagogical, didactic and professional work decisions.

Key words: Teaching work, methodology, reflexivity, self-confrontation.

CASTORINA, J. A. y otros (2019) "La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 179-199. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>

RECIBIDO: 09/09/2019 – ACEPTADO: 29/10/2019

1. Introducción

Este trabajo surge del Proyecto de investigación (2016-2017) “Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente” que hemos llevado a cabo desde la Universidad Pedagógica Nacional, con sede de trabajo en la Secretaría de Investigación. Maestría en Formación Docente de la mencionada unidad académica. Se trata de un estudio que se inscribe en la perspectiva de la Didáctica Profesional¹ (en adelante DP), y en un sentido más amplio, dentro del paradigma reflexivo (Schön, 1991; Perrenoud, 2004). La recepción en el campo educativo de la noción de “practicante reflexivo” propuesta por Schön a inicios de la década del 80 del siglo pasado, dio lugar a una cantidad de estudios sobre la actividad docente que no siempre retomaron las tradiciones filosóficas y epistemológicas más fecundas en torno a la reflexión (Tardif y Nuñez Moscoso, 2018). Desde la intervención de Schön, los estudios sobre las prácticas docentes se bifurcaron en dos grandes ramas: los centrados en las memorias profesionales o narrativas y aquellos que se enfocaron en el análisis conjunto de la actividad entre docentes e investigadores. El estudio que aquí se presenta se inscribe en este último grupo.

La DP es una disciplina que estudia el trabajo tomando como supuesto fundamental que la actividad del trabajador comporta dos dimensiones indisolubles: productiva y constructiva. La actividad productiva refiere a las acciones del sujeto para transformar lo real de acuerdo con un fin pero, al desarrollar esa actividad, el trabajador se transforma a sí mismo, proceso que caracteriza la actividad constructiva². En el caso del trabajo docente estas dimensiones adquieren rasgos particulares. Efectivamente, el docente produce una situación de enseñanza (con el fin de que sus alumnos aprendan) pero para desarrollarla se ve exigido de crear nuevos recursos para responder a las producciones de sus estudiantes. A la vez, esa situación de enseñanza puede transformarse en otro momento en objeto de análisis si se crean condiciones para la reflexividad (Mayen, 2012). La DP sostiene como hipótesis que la reflexividad puede conducir a un proceso de aprendizaje del docente, ya que al conceptualizar o analizar retrospectivamente su actividad puede generalizar una situación, situándola entre otras posibles o reorganizar sus recursos.

Esta disciplina se pregunta por los saberes que movilizan los docentes en situación, que los orientan en su actuar (registro pragmático) y propone realizar un trabajo de reflexión con ellos para hacer conscientes –y eventualmente transformar– esos saberes que se ponen en juego en la acción³ (registro epistémico). Se trata de saberes específicos –por ejemplo, los que lo llevan a decidir cómo distribuir la palabra en sala de clase o cuándo dar por finalizado el tratamiento de un tema– que entran en diálogo con los saberes didácticos que regulan su quehacer pero que no se reducen a ellos. En este sentido la DP avanza sobre el estudio de los aspectos que moviliza el docente en su práctica profesional, dirigida a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes sociales.

Claramente, la DP es un abordaje alternativo a otros estudios que analizan la práctica docente enfatizando las experiencias, o los acontecimientos singulares que son vividos y significados por el propio sujeto⁴ (Suarez, 2005; Contreras Domingo, 2011; Cornejo Abarca, 2016). Más bien, aquella se centra en el estudio situado de la actividad docente y busca promover la reflexividad a partir de los saberes que se movilizan en la práctica del docente cuando enseña a los alumnos.

En este trabajo nos proponemos abordar un análisis metodológico sobre los procedimientos para promover la reflexividad de la manera en que es entendida por la DP, en términos de una tematización de su actividad, en conjunto entre investigadores y docentes. Para ello recuperamos el trabajo realizado por una profesional de la educación de nivel primario de 4to grado sobre la noción de cuerpos geométricos y analizamos los diálogos establecidos con el investigador sobre esta actividad. Consideramos que las condiciones que se crean para promover un tipo de diálogo están íntimamente vinculadas con la distancia requerida para analizar la actividad productiva acontecida y promover una actividad constructiva entre el docente y el investigador (conceptualización⁵). Las posibilidades reflexivas sobre la actividad productiva, no pasan por “poner en palabras” lo que se hizo en acto, sino por permitir el despliegue de las propiedades de la acción y las significaciones verbales que la explican de modo tal de dar lugar a mecanismos de generalización y abstracción (Bronckart, 2010). En este sentido los tipos de intercambio discursivo entre un docente y el investigador se tornan claves para el análisis de la práctica docente desde el punto de vista de la DP. La reflexividad es entendida como una actividad colectiva e individual, donde las formas de mediación son indispensables para que ella acontezca. Asimismo, entendemos que la relación del docente con el saber, en términos del sentido que le atribuye a la escuela y a los aprendizajes, tanto como el papel que le otorga a los intercambios del aula, condiciona el alcance de sus reflexiones sobre la acción.

Desde el punto de vista metodológico, la DP propone para promover la reflexividad un tipo de entrevista particular: la entrevista de autoconfrontación. Este tipo de entrevista proviene de los estudios del trabajo en el marco de la clínica de la actividad y puede desarrollarse en diferentes modalidades (Fernández y Clot, 2007; Theureau, J. 2010). Nosotros recuperamos la entrevista de autoconfrontación simple que implica el desarrollo de una conversación sobre la actividad productiva acontecida entre el trabajador (en este caso un docente) y un investigador. Para el desarrollo de este tipo de entrevistas se requiere a su vez que el registro de la actividad productiva sea videograbada, ya que a partir de ese material se seleccionan fragmentos que constituirán las “huellas de la actividad” (Baroth, 2012) a partir de las cuales se organizará la conversación y la promoción de la reflexividad. En las entrevistas de autoconfrontación se pretende que episodios o momentos de esas situaciones profesionales se tornen en situaciones de aprendizaje (actividad constructiva) a partir del diálogo con el investigador; para ello la entrevista se planifica a partir de una selección de episodios que los investigadores

realizan escuchando determinados fragmentos de las clases previamente filmadas. En esta instancia el modo de preguntar y el desarrollo de la conversación se tornan cruciales para el logro de los objetivos formativos que se persiguen.

En estas entrevistas, y con la colaboración del investigador, el docente se autoconfronta *a posteriori* con el análisis de las relaciones entre su actividad en el desarrollo de sus clases y la situación tal como la había concebido inicialmente. Pero a ese diálogo se arriba luego de un largo proceso: contactos y acuerdos con la escuela, entrevistas iniciales con el docente (que se graban en registros de audio), filmación de todas las clases que conforman la secuencia didáctica, encuentros posteriores con el docente que permiten generar un espacio de confianza para que ese diálogo que se busca se produzca, y que eventualmente posibilite la reflexividad.

Consideramos que la interpretación del docente respecto de los propósitos del equipo de investigación o del sentido de las preguntas que se le formulan, influye sobre su disposición en analizar su actividad. En el mismo sentido, el involucramiento del propio docente en la tarea de seleccionar, él también, algunos episodios de las situaciones de enseñanza sobre los cuales dialogar, contribuye a establecer algunos criterios comunes y un marco para el análisis de la propia práctica.

A lo largo del desarrollo del proyecto hemos podido comprender la importancia que tienen algunos problemas metodológicos para el análisis de la práctica docente: lo que un sujeto puede pensar y compartir de su accionar depende mucho de las condiciones y formas de diálogo que se entablen. La reflexividad por parte del docente solo emerge en un contexto de diálogo con los investigadores -esta es una hipótesis fundamental de la DP- en el que ambos toman como referencia el registro audiovisual de las clases⁶.

El análisis que vamos a presentar a continuación surge del estudio de dos casos, sin embargo en esta oportunidad nos abocaremos a tratar solo uno de ellos⁷. Nos propusimos analizar procesos reflexivos que hemos promovido desde la propia investigación, referidos a la relación de la docente con los alumnos, los conocimientos y lo que hacen con ellos.

En un primer apartado, nos centramos en las cuestiones metodológicas y adoptamos un enfoque crítico de la implementación de los espacios de reflexión que hemos sostenido. Así, se analizarán las condiciones y las potencialidades que ofrece el análisis de la práctica docente. En un segundo apartado presentamos las reflexiones que realiza una docente en las entrevistas que sostuvimos con ella respecto de su accionar. Retomamos con este propósito las cuestiones metodológicas y establecemos lazos entre las reflexiones logradas y las condiciones planteadas en las entrevistas. Finalmente, y con el propósito de abrir cuestiones metodológicas, planteamos nuevos interrogantes acerca del dispositivo de autoconfrontación, en vista a la reflexividad.

2. Cuestiones metodológicas

La entrevista de autoconfrontación simple o directa como estrategia metodológica

La entrevista de autoconfrontación simple o directa, es un recurso metodológico (Fernández y Clot, 2007) que proviene de la clínica de la actividad, cuyo propósito es promover en los trabajadores una transformación de sus prácticas a partir de las controversias⁸. Efectivamente estos autores consideran que la observación del trabajo en diferido y por parte del mismo trabajador que lo realizó es un recurso metodológico fundamental. Los trabajadores ocupan allí un lugar dual: son al mismo tiempo objetos de la observación y sujetos de la misma. Se trata de una entrevista entre el profesional y el investigador durante la cual ambos verán episodios de la actividad filmada, previamente seleccionados, para conversar sobre lo que allí acontece. Con ello se busca promover un coanálisis que tiene por objetivo que los trabajadores movilicen sus modos de actuar (o estilos), que no son simples acciones individuales, sino que están reguladas en base al conjunto de obligaciones que impone el grupo profesional para alcanzar la actividad (género profesional).

Un tema central de debate en nuestro equipo se refiere a las condiciones para promover la reflexividad. Es decir, cómo generar situaciones de aprendizaje en los sujetos participantes del diálogo, para suscitar una actividad constructiva respecto a diversos temas que emergen de la práctica docente. Entendemos que dichas posibilidades dependen también de la posición que adopten los investigadores en el campo para generar ese diálogo. En este sentido, promover la reflexividad les plantea interrogantes sobre los riesgos de concebir las interacciones con los docentes como actos neutrales y regulados técnicamente. Por el contrario, la posición de nuestro equipo es asumir el carácter indeterminado del diálogo.

La entrevista de autoconfrontación se organiza en torno a las “huellas de la actividad”, que constituyen rastros a partir de los cuales es posible reconstruir la actividad ya acontecida y reelaborarla (Cahour & Licoppe, 2010; Vinatier, 2010; Baroth, 2012). A este respecto, Vinatier (2010) sostiene que en este diálogo debe darse un proceso colaborativo, de co-explicitación para la producción de sentidos respecto al material de análisis.

Bajo el supuesto de que la tarea de transmisión de conocimientos en sala de clase compromete una gran cantidad de saberes de diferente orden que exceden aquellos que son específicos de la disciplina que se enseña, la entrevista de autoconfrontación busca poner al docente en una posición constructiva frente a su propia práctica. No se apunta a través de esta instancia a un sujeto clínico, en el sentido de ocuparse de lo que le ocurre al docente, a su malestar, para elaborar un diagnóstico, y menos aún una evaluación. En cambio, nos orientamos a docentes en situación de trabajo y a lo que ellos nos pueden aportar sobre las complejidades de dicha labor (Pastré, 2011). De este modo, la entrevista

busca explorar las dimensiones de la actividad laboral docente, abriendo un campo de estudio hasta ahora no indagado ni por la didáctica disciplinar ni por las pedagogías. Se trata de una propuesta metodológica que ubica a estos trabajadores en una posición de producción conceptual, en base al análisis de su propio accionar, muy lejos de la indagación de las prácticas desde la observación externa con fines de evaluación.

Nuestra revisión metodológica comporta un aspecto más autocrítico y uno más propositivo, los que serán examinados a partir de las entrevistas sostenidas con una maestra que llevó adelante una secuencia sobre “cuerpos geométricos” en un cuarto grado de una escuela primaria del conurbano bonaerense. La secuencia se implementó en cinco clases: las dos primeras se centraron en un trabajo de reconocimiento de los nombres de algunos cuerpos (prismas y pirámides con distintas bases, cubo, esfera, cono, cilindro), en la tercera los niños debían dar pistas para reconocer distintos cuerpos y la cuarta y la quinta se dedicaron a la relación entre los cuerpos y sus desarrollos planos.

Breve descripción de las diferentes instancias en el estudio realizado

El dispositivo utilizado en esta investigación consistió en el registro y posterior análisis de la práctica profesional de una docente del nivel primario. Para ello se acordó la filmación de una secuencia didáctica de matemática elegida por ella, que sería desarrollada con sus alumnos. Con relación a esa secuencia didáctica, se realizó una entrevista previa para conocer las estrategias que la docente estaba considerando, la relación con los diseños curriculares y los posibles obstáculos, de diverso tipo, que ella podía anticipar. Luego de esa entrevista inicial se filmaron las clases acordadas y posteriormente se compartió con la docente el material filmado (en formato de CD).

A partir de ese momento, el trabajo del equipo de investigación fue seleccionar una serie de episodios que, por diversas razones despertaban interés para esta investigación. Poniendo en relación lo dicho por la docente en la entrevista inicial y lo acontecido en las clases, los investigadores delineamos posibles ejes para el análisis conjunto de las situaciones elegidas. En la primera entrevista de autoconfrontación -situación en que la docente se confrontó a su propia imagen en situación de clase y a la necesidad de hablar de lo que allí ocurría- el diálogo estuvo estructurado en función de un guion previamente establecido que resultó muy rígido. El análisis de lo recogido en esa entrevista motivó algunas modificaciones en la manera de proceder, y entonces, unos meses después, en la segunda autoconfrontación, el diálogo con la docente se planteó de manera más flexible, es decir, sin un guion preestablecido, pero con unos objetivos igualmente claros y precisos.

A continuación, presentaremos los aspectos autocríticos y propositivos que resultan del análisis metodológico realizado.

Los márgenes de libertad en el diálogo durante la entrevista de autoconfrontación

Con el propósito de preparar el trabajo reflexivo con la docente, el equipo de investigación revisa en cada caso las videograbaciones y las estudia tomando como referencia los

propósitos que la docente ha formulado para su accionar en sala de clase, las prescripciones curriculares y los materiales didácticos que han sido utilizados. Se constituye así un marco que orientará las interacciones del investigador con el docente en la instancia de la entrevista de autoconfrontación. Sin embargo, este marco puede dar lugar a diferentes tipos de interacción. Efectivamente, el análisis de nuestra primera entrevista dio lugar a nuevas preguntas que abordamos en el presente trabajo: ¿hasta qué punto dicho el más elaborado por los investigadores determina el intercambio que efectivamente se realizará? ¿Qué márgenes de libertad se admiten para dar lugar a una interacción genuina en la que las ideas del docente puedan desarrollarse y a la vez no se diluyan los focos de discusión que, bajo ciertas hipótesis, el equipo de investigación consideró relevantes?

En la primera entrevista de autoconfrontación con nuestra docente buscamos generar una conversación en torno a tres episodios seleccionados de las dos primeras clases. Fuimos al encuentro con la maestra munidos de una serie de preguntas largamente discutidas al interior del equipo, que conformaban un “guion” del diálogo que esperábamos tener. Esto trajo aparejados problemas metodológicos: por un lado, ese guion no contemplaba los temas que podía aportar la docente y que de hecho aportó, ya que sólo habíamos tenido en cuenta los episodios y los temas seleccionados por el equipo; y por otro, no explicitamos, durante la entrevista con la docente, las razones por las cuales habíamos elegido los fragmentos que le estábamos proponiendo analizar. De este modo no propiciamos la generación de un sentido compartido acerca de los propósitos del diálogo que estábamos sosteniendo y del sentido del dispositivo utilizado.

Veamos algunos ejemplos que ilustran estos tres aspectos relevados que constituyen el núcleo de nuestra autocrítica. La entrevista se inició con una invitación a la docente a comentar sus impresiones generales sobre la secuencia, si hubo momentos duros o incómodos para ella. Frente a esto responde:

Docente: No... en principio las dos primeras clases sobre todo eran como que no había muchos problemas para que los chicos pudieran resolver. Lo planteé tal cual o más o menos lo propone el diseño y con el libro que me lleva para plantear las situaciones didácticas, pero bueno, no había mucha problematización y en las (tres) últimas (clases) sí estuvieron más dinámicas, más interesantes porque los chicos pudieron confrontar sobre el espacio de intercambio, expresar sus ideas y ver cómo piensan. En la primera y segunda clase no tenían nada para resolver no tenían mucho que intervenir.

Como se puede ver en el fragmento citado, el guion elaborado contemplaba un momento de apertura para organizar el diálogo. Frente a esta invitación, la docente da su punto de vista y su comentario resulta imprevisto al entrevistador, quien contaba con todo un guion formulado previamente en torno a las dos primeras clases. Esta situación enfrenta al entrevistador a la decisión de interrumpir o no el curso pautado previamente en el guion.

En este caso, se optó por sostener el protocolo de la entrevista en vez de dar lugar a que la maestra desarrollara su visión autocrítica de las dos primeras clases.

La decisión -acertada desde nuestro punto de vista- de dar lugar en el inicio de la entrevista a las apreciaciones generales de la docente sobre la secuencia didáctica se vio opacada por la dificultad en adecuarse a sus planteos. *¿Qué elementos -además de los que la maestra nombra- distinguieron las tres últimas clases de las dos primeras? ¿Con qué otras situaciones las está comparando?, ¿Sostendría esas clases luego de haber transitado por toda la secuencia?* Son preguntas cuyas repuestas hubieran requerido del trabajo conjunto entre docente e investigador.

Al analizar esta primera entrevista de autoconfrontación, en nuestro equipo tomamos conciencia de la necesidad de promover en el diálogo, el desarrollo de los temas propuestos por quien llevó adelante la actividad, como condición para construir un espacio común de debate que nos acerque a posiciones más simétricas entre investigadores y docentes. En este caso, comprender más profundamente las razones de la insatisfacción de la docente hubiera contribuido -pensamos- a poner en común ideas sobre la enseñanza de la geometría como punto de apoyo y referencia para el análisis de episodios puntuales. La perspectiva de Vinatier (2010) quien sostiene que la entrevista debe contribuir a generar un espacio para cooperar en una comprensión mutua y compleja de la situación profesional que se analiza, fortalece esta última hipótesis.

También nos preguntamos si los ejes -y la selección- para organizar la conversación, habían interpelado o no a la docente. Cuando se analiza una situación profesional, la observación del material está mediada por un posicionamiento conceptual, desde el cual se interroga y se hacen los recortes de ese material. Esto debería traer aparejado -pensamos ahora- un análisis acerca de los modos en que esas conceptualizaciones de los investigadores se compartirán con la/el docente entrevistada/o.

En nuestro caso, habíamos seleccionado episodios de la primera clase para discutir el inicio de la secuencia de los cuerpos geométricos, el uso que se le daba a la imagen y el énfasis puesto en el aprendizaje de los nombres para el tratamiento de los contenidos a ser enseñados. Nos interrogábamos por las relaciones que la maestra establecía entre tres elementos sobre los que articuló su clase: las imágenes de una lámina en la que se representaban los cuerpos, la representación espacial de los cuerpos geométricos y las propiedades de los cuerpos (objeto de enseñanza). Pero estas preguntas que el equipo se había planteado no fueron comunicadas a la docente. El episodio seleccionado no mostraba desequilibrios en la clase y la observación y manipulación de los cuerpos geométricos que propuso la docente a los alumnos, parecía lograr cierta comprensión por parte de los niños, satisfactoria para la maestra. En estas condiciones frente a ese equilibrio, era imposible problematizar las relaciones que nosotros queríamos discutir, esto es sin poner en común cuáles eran los aspectos de comprensión logrados por los

alumnos, y cuáles debían consolidarse a lo largo de la secuencia. Por el contrario, la maestra reafirma las decisiones tomadas en sala de clase.

Finalmente, y en vinculación con los asuntos metodológicos anteriormente señalados, en el análisis de la primera entrevista de autoconfrontación resignificamos ciertos indicios en el decir docente, que en un principio eran escuchados, pero no tomados en cuenta. Es decir, comprendimos que trabajar sobre ellos hubiera permitido instalar un sentido compartido entre el docente y nuestro equipo de investigación en torno a los propósitos de dicho espacio analítico y con ello otra vía para la reflexión docente. Al no hacerlo, se contribuyó a que la entrevista resultara un diálogo entre confirmaciones de lo que ya pensaba o sabía la docente, respuestas estereotipadas y contestaciones defensivas.

Veamos uno de los indicios que fueron frecuentes en la entrevista:

E: Bien, nosotros te hacemos esta pregunta pensando en la entrevista inicial donde vos nos comentabas que habías elegido el tema de esta secuencia para compartir esta experiencia porque vos considerabas en aquel momento que este tema no era una fortaleza y que te gustaba poder conversarlo.

Docente: Poder recibir alguna respuesta desde ustedes, que me podían aportar aparte de lo que por ahí yo ya lo tenía. Pero bueno, esta ya es una apreciación mía personal que yo lo empecé a hacer como siempre que cada vez que das una clase siempre te quedas pensando que podés mejorar, que hubieses sacado, qué agregarías, si fue buena la intervención o no y qué surgió. Con cada grupo es una situación diferente, uno mismo, un año a otro, al menos yo nunca puedo volver a repetir tal cual una situación didáctica (1EA, pag. 3).

En varias oportunidades, tanto en la entrevista inicial que tuvo lugar antes del registro audiovisual de las clases, como en el desarrollo de la primera entrevista de autoconfrontación, la docente nos dice que ella había seleccionado esta secuencia porque: *“quería recibir respuestas de parte de ustedes”*. Ella informa con esta frase su expectativa en esta primera entrevista y el desarrollo del diálogo no genera condiciones para desarticular dicha posición -porque tampoco era leído en esa clave interpretativa-. La docente se posiciona respecto a su rol, asumiendo una histórica división del trabajo entre quienes piensan la educación y quienes la ejecutan (Sensevy, 2011), que implica y afecta también al investigador. De manera implícita la docente se ubica en un vínculo que subraya la asimetría y parece atribuirle al investigador, la función de ejercer un control sobre las opciones que realiza respecto de los objetos de enseñanza.

A este respecto podemos decir que el sentido del dispositivo tiene que ir desplegándose y actualizándose una y otra vez porque supone un cambio sustantivo en las divisiones del trabajo usuales y para ello requiere también por parte del investigador una vigilancia epistemológica sobre el lugar que ocupa en la indagación y el significado de sus actividades. Tener como objetivo establecer un grado de problematización común sobre el objeto de enseñanza, los aprendizajes de los chicos, los saberes docentes, etc. supone un cambio en la posición con relación a las relaciones laborales y en las representaciones que median en dicho quehacer, posibilitando una interdependencia de

los interlocutores sobre la reconfiguración de esa experiencia dialógica. Vinatier (2010) dice:

"(...) Se trata entonces de cooperar en esta comprensión mutua de los saberes profesionales, lo que requiere de un trabajo de articulación entre los marcos teóricos de la investigación y los saberes pragmáticos, experienciales. Como se trata de un conocimiento compartido, ninguno de los dos interlocutores, aunque sea a título de su respectivo ámbito de competencia, toma una posición privilegiada, y el investigador sigue siendo el garante del desarrollo de este tipo de colaboración. (...)" (pág. 5).

La co-responsabilidad es la manera en que se desarrolla el trabajo analítico en el decurso de esta experiencia, en el modo de comprometer a un profesional en el estudio de su actividad. Desde este punto de vista, el investigador es parte interesada y responsable en lo que allí acontece respecto de lo que se puede analizar de la actividad realizada.

En esta línea, el diálogo que se da en la entrevista de autoconfrontación no puede reducirse a la implementación de un interrogatorio basado en un cuestionario sin hipótesis referidas a lo que acontece en la actividad analizada, ni que evite los grados de libertad del sujeto para responder. Por lo tanto, importa tener presente cómo se pregunta y la dirección que adopta la entrevista, en función de las respuestas del entrevistado y en articulación con nuestras hipótesis y los problemas relevados. Además, se deberían articular los interrogantes que surgen del diálogo, pero dando lugar también a los planteos que proponga el trabajador.

La entrevista de autoconfrontación se basa en la co-responsabilidad del vínculo y aspira a producir una modificación de la práctica a partir de dicho intercambio dialógico mediado –como dijimos– por las huellas de la actividad. Tomando en cuenta esta perspectiva, revisamos el modo de encarar una segunda entrevista con la maestra en la que buscamos contar con una base común a partir de la cual identificar cuestiones de enseñanza sobre la que fuera posible reflexionar de manera conjunta. A continuación, desarrollamos los aspectos propositivos de nuestro trabajo de revisión metodológica sobre la entrevista de autoconfrontación.

Claves para redefinir el diálogo en la entrevista de autoconfrontación

El análisis anterior nos llevó a plantear algunas modificaciones en el modo de encarar una segunda entrevista de autoconfrontación. Nuestro propósito era lograr una mayor implicación de la docente en los temas propuestos y generar mejores condiciones para el diálogo. Por ello tomamos dos decisiones que nos interesa subrayar: construimos las situaciones profesionales a partir de las clases de la secuencia didáctica que la docente había considerado más interesantes y desestimamos la idea de implementar un protocolo de preguntas, reemplazando esta opción por la definición de ejes temáticos sobre los cuales estructurar los intercambios. Pensábamos que estas opciones darían mayor

flexibilidad al marco dialógico y ofrecerían espacio para el planteo de cuestiones no previstas por los investigadores.

En otras palabras, los investigadores queríamos generar mejores condiciones para el diálogo, explicitando a la docente el sentido del dispositivo, tratando de incluir la problemática tratada –en este caso la enseñanza de la geometría– en el funcionamiento institucional. Se trataba de alcanzar una posición más simétrica, en el sentido de apuntalar la co-responsabilidad en el despliegue de la conversación, incluyendo sus dificultades, conflictos y eventuales modificaciones; y también poder orientar los problemas bajo análisis en un contexto institucional, donde fuera indispensable la referencia a otros actores de la escuela, cuya intervención es decisiva en lo que ocurre en las aulas.

Esta conversación llevó a la docente a comentar su posicionamiento con relación a la enseñanza de la geometría en la escuela, lo que posibilita su toma conciencia de la falta de apoyo (recursos, capacitaciones) que tienen los maestros para organizar el trabajo en esta disciplina. Presentamos fragmentos del diálogo en los que explicitamos que elegimos organizar la conversación sobre la base de las clases que más satisfactorias le habían resultado:

“E: (...)Hoy, en función de lo que vos nos habías dicho en ese encuentro de diciembre, que te había gustado más lo que había pasado en las últimas clases de la secuencia, nosotros te vamos a proponer hablar sobre algunos temas disparadores de la clase 4 en la que vos empezaste con los desarrollos planos, y específicamente con el cubo (...). Me preguntaba (...) si habías tenido la oportunidad de hablar con otros colegas sobre el tema de matemática, si viste otras clases de geometría, ¿cómo es eso?

D: Y Mira, geometría..., es más yo tomé el tema de geometría porque justamente quería que sea un desafío y ver también qué aportes podía tener desde esta situación ¿no? Ya, por ahí es un aporte mío nomás (...) buscar otros materiales, sentarte y repensar bien la situación didáctica que vas a llevar al aula, porque geometría es un contenido que muy poco frecuentemente se encuentra en las aulas ¿no? Quizás por la falta de capacitación o la forma en que uno no se siente tan seguro para poder abordarlo, y terminas cayendo en algo que traes, algo que ya... establecido: los chicos hacen una rutina, como todo muy... donde no hay un problema para resolver. No plantear el problema como lo dice el Diseño..., y en las capacitaciones en general en el CIE y en otros centros que dan capacitaciones geometría no es algo muy corriente de encontrar. Y de hecho, el grupo que yo recibo, destacó que no habían visto el bloque de geometría (...).

En el fragmento seleccionado, la entrevista se despliega sin un texto preelaborado, es decir, sin un guion previo. El entrevistador se propone crear condiciones para el intercambio y para ello, antes de entrar en el análisis de los episodios pregunta por las referencias que existen en la escuela para encarar la enseñanza de la geometría. Esto da lugar a una amplia explicación de la docente quien señala la escasez de recursos y soportes que existen, ya no solo a nivel de la escuela sino del sistema mismo y subraya el contraste con las referencias que existen para la enseñanza de la aritmética. Las consideraciones de

la maestra son reafirmadas por el entrevistador quien comenta que los especialistas en didáctica de la matemática del equipo también reconocen esas carencias. Se ubica así un punto de partida común: hubo que encarar una secuencia sin muchos elementos en los que apoyarse. Si bien no nos detenemos ahora en el contenido de estas reflexiones –lo haremos en el próximo punto– sí queremos subrayar que al introducir la dimensión institucional se hace presente en la conversación el estrecho margen de acción que tiene la docente, lo cual alivia la carga de malestar respecto de la dificultad que tuvo para elegir “buenas” situaciones de enseñanza.

Nos interesa recuperar dos estrategias de la entrevistadora que, de acuerdo con las respuestas de la docente, contribuyeron a la construcción del diálogo: la síntesis de los temas que van armando la conversación y el enlace entre temas cuando se cambia el foco. Esto se puede observar, luego de los comentarios acerca de la falta de apoyo para la enseñanza de la geometría la entrevistadora concluye que justamente ese vacío impide ubicar problemas específicos de enseñanza que se podrían encarar; a la vez invita a la docente a analizar si algunas de las reflexiones elaboradas a propósito de los episodios videograbados podrían aportar a la capacitación de otros docentes:

E: Entonces yo me quedaría con la idea, si vos estás de acuerdo, de que Geometría no es un tema que se esté trabajando, que hay muchos factores que están incidiendo, pero que al momento de hablar sobre las debilidades de por qué se omite o por qué no se trabaja, no hay o no podríamos identificar un problema puntual...O, como no se habla, no se puede precisar el problema.

D: ¡Sí!

E: Bueno... algo de esto me gustaría que podamos precisar, sobre lo que vamos a ver ahora, si hay algún problema o algo que vos me digas “mira, una capacitación en función de mi experiencia... le vería una veta por acá, fijate esto” ... a ver qué podríamos aportar.

D: Despertar el gusto a los docentes para enseñar la geometría, ¿no? Una cosa así, si bien el docente tiene muchos recursos y se siente más seguro cuando dice “voy a dar numeración, voy a dar el valor posicional”, hay muchos recursos, muchas fuentes donde consultar. Si vos mirás el libro nomás, las últimas hojas, vas a ver que la Geometría es la última parte y... ¿qué? ¿Cuántas hojas? Como que le destinan poco... lo mismo el Diseño Curricular, cuando vas a ver los contenidos, vas a ver numeración, hay una serie de contenidos que son numerosos y cuando es Geometría y trabajar cuerpos geométricos vas a ver así de chiquitito, dos contenidos sueltos.

Como hemos señalado, la entrevistadora recurre a la síntesis de lo conversado para marcar un tiempo de la conversación y precisar lo que espera a continuación. La maestra pareciera captar parcialmente el cambio porque sigue identificada o vinculada fuertemente con la temática desplegada y es para nosotros un indicador sobre su implicación en la conversación. La entrevistadora sostendrá el despliegue y luego avanzará en el objetivo de analizar la situación profesional.

El hecho de mirar más de una vez algunos de los episodios seleccionados, ha hecho posible que se modifiquen las primeras interpretaciones, se amplíen los fundamentos y se

construyan explicaciones más ajustadas. Para construir el diálogo bajo la óptica de la co-explicitación y la co-responsabilidad, ha resultado fructífero que el investigador comparta con la docente su propia interpretación de algunos episodios y los ofrezca como modo de sostener sus argumentos y controlar el sentido que le atribuye a las acciones que realiza la maestra en sala de clase. Veamos algunos ejemplos:

“(…)E: No, no. Yo no te veo acorralada, me parece que estás como marcando la cancha o forzándolos a ellos a que digan un criterio, el criterio era contar figuras...(…) Es interesante, porque en las situaciones que generaste aparecieron dos cosas que no pasan, ellos fácilmente identifican la cantidad de caras, eso no fue un problema. Sino que el problema es justamente lo que hace a la organización y cumplir con cierto despliegue”.

Al compartir el investigador las interpretaciones que hace sobre los episodios que se están mirando, ofrece elementos a partir de los cuales la docente puede elaborar sus propias interpretaciones (sean o no coincidentes con las del investigador) tomando como base común de diálogo, una interpretación posible (la del investigador) que se podrá ir transformando.

Para cerrar este apartado, quisiéramos enfatizar la importancia que tiene inscribir la entrevista en una problemática común, que trasciende a un docente particular, y evita evaluarlo. Recurrimos a éstos como informantes y como sujetos reflexivos respecto de lo que sucede en la organización de una acción. Insistimos en los riesgos de este dispositivo si se ubica al entrevistado en una posición de evaluación más que como un actor que toma una consciencia constructiva sobre aspectos de su práctica.

3. El diálogo a partir de las huellas de la actividad: un espacio posible de conceptualización de las prácticas docentes

Tomando como referencia la distinción entre actividad productiva (acción por medio de la cual el sujeto transforma lo real) y actividad constructiva (acción mediante la cual se transforma a sí mismo) (Pastré, 2008), nos preguntamos por los aprendizajes que tuvieron lugar en el curso de las interacciones con la maestra a propósito de la secuencia de clases sobre enseñanza de los cuerpos geométricos que desarrolló con sus alumnos.

Como se ha señalado en el punto anterior, las interpretaciones que realizamos acerca de estos intercambios en el marco de las instancias de autoconfrontación están atravesadas por un análisis autocrítico respecto de los modos de plantear la conversación por parte de los investigadores. En este apartado puntualizaremos las cuestiones sobre las que fue posible arribar a una revisión por parte de la maestra de los episodios de las clases y aproximamos algunas interpretaciones que podrían explicar por qué, en otros casos, pese a la intención de los investigadores de profundizar en las razones de ciertas decisiones tomadas, no fue posible instalar una conversación sobre los temas propuestos.

Consideraciones de la docente respecto de la elección de la unidad “cuerpos geométricos”

a. Acerca de la relación de la docente con el conocimiento geométrico y de su inscripción institucional

La maestra desarrolla -lo recordamos- la unidad “cuerpos geométricos” planteada en el Diseño Curricular. Ya mencionamos que en la entrevista inicial ella nos comentó que no se sentía muy segura con ese tema a la vez que nos transmitió cierta expectativa respecto de posibles aportes que tal vez podíamos hacerle:

D: Tomé este contenido como un desafío para mí también, ya que ustedes van a venir, entonces me pueden acompañar, pueden espiar cómo estoy trabajando este contenido...entonces no tomé algo que sea mi fortaleza, digamos. (Entrevista inicial, pág. 4).

Las dos cuestiones que aquí subraya la maestra condicionaron fuertemente el proceso reflexivo. Efectivamente, una relación distante con el conocimiento a enseñar sumado al malentendido que supone pensar que intervendríamos en sus opciones didácticas - y que tal vez las evaluaríamos- fueron dos aspectos que no contribuyeron a generar el clima de confianza que -así lo entendemos- es imprescindible para lograr una revisión crítica a partir del análisis de los episodios de las clases.

Retomemos ahora el estado de insatisfacción de la maestra -ya comentado- con respecto a las dos primeras clases de la secuencia. Sus consideraciones -más bien negativas- se basaron en una apreciación sobre la falta de desafío para los alumnos de las actividades propuestas. La maestra compara las dos primeras clases con las otras tres clases a las que considera “más interesantes” y establece relaciones entre *planteo de problemas, confrontación, desarrollo de ideas y acceso al pensamiento de los niños*. Ella parece tener un marco más general de referencia sobre la enseñanza de la matemática - probablemente proveniente de su propia experiencia con otros contenidos- que la lleva a adoptar esta mirada más bien escéptica sobre estas primeras dos clases de la secuencia. Interpretamos que esas referencias más generales no resultaron suficientes para introducir un contenido para el que, ella misma no se siente fuerte y, además, no hay grandes propuestas en los desarrollos curriculares que están a su alcance.

La poca familiaridad con el tema llevó a la maestra a tomar casi al pie de la letra la propuesta del diseño curricular y de un libro de texto, sin poder realizar una reelaboración personal que la dote de una intención didáctica propia. Estas mismas condiciones de “ajenidad” -pensamos- llevan mucho más a una posición defensiva que reflexiva. Por eso, en pocas ocasiones la maestra se autocritica por no haber indagado más en el pensamiento de algunos alumnos que incurrieron en confusiones al dar los nombres de los cuerpos (prismas por pirámides, por ejemplo) y también señala que debería haber dedicado más tiempo a explicar las características de cada cuerpo en clase.

b. En una misma línea, detallemos las consideraciones de la maestra sobre la enseñanza de la geometría en la escuela primaria, en la segunda entrevista de

autoconfrontación: falta de situaciones de formación para los maestros, estancamiento en los contenidos que parecen centrarse en las mismas cuestiones desde el nivel inicial a cuarto grado, escasos desarrollos en el diseño curricular y en los libros de textos, pocas clases destinadas a geometría en cada año de la escolaridad. En ese “vacío de referencias” no se identifican problemas de enseñanza específicos a los que apuntar, complejidades u obstáculos que los alumnos deberían superar. Esta ausencia de problematización de los asuntos de enseñanza estuvo presente en la entrevista inicial que sostuvimos, pero no advertimos que se inscribe en un cierto abandono del sistema formador con relación a la enseñanza de la geometría. De ahí que no se hayan podido precisar los propósitos a los que la maestra apuntaba con la secuencia ni que se hayan podido interpretar algunas dificultades de los chicos en la problematización de la enseñanza. Recién en el momento en el que el problema pudo atribuirse mucho más a lo institucional que a lo personal, se generó un clima de confianza a partir del cual la maestra se pudo repreguntar si sostendría nuevamente el mismo inicio para la secuencia. Entendemos que la inclusión de aspectos que hacen al funcionamiento del sistema de enseñanza para explicar algunas decisiones, en tanto hace pesar la presencia de un *colectivo institucional* condicionando el funcionamiento personal, desplaza el sentimiento de sentirse evaluado y genera mejores condiciones para la reflexión. Análisis de algunos episodios de clase.

En un clima de mayor confianza y con más elementos contextuales sobre la mesa, se logra profundizar en la segunda entrevista el sentido de varios episodios. Luego de la discusión sobre problemas más generales de enseñanza de la geometría, la entrevista se centra en episodios de la clase 4, en la que la maestra propone seleccionar de un conjunto de dibujos, cuáles corresponderían al desarrollo plano de un cuerpo⁹. Para ello, coloca en el pizarrón cuatro imágenes correspondientes a posibles desarrollos planos de un cubo para que los niños seleccionen con cuáles podría armarse. La planificación de la maestra contemplaba que los alumnos resolvieran la actividad en sus mesas de trabajo para realizar luego una puesta en común. Sin embargo, en el momento en que empieza a repartir las hojas con las mismas figuras que estaban colocadas en el pizarrón, algunos alumnos se pronuncian sobre cuáles de las figuras del pizarrón corresponden al desarrollo del cuerpo en cuestión. A partir de esas intervenciones de los niños la maestra modifica las acciones que parecía haber planificado y da lugar a un intercambio en el que participan varios niños. Sobre las razones de esa modificación la investigadora propone hablar en la entrevista:

“E: Porque a mí lo que me pareció, vos me dirás si es correcto o no, vos una vez que presentaste eso después ibas a pasar a repartirles los papelitos...

D: ...iban a ensayar, ellos tenían que ensayar y comprobar a ver si realmente... porque a mí me parecía que era muy abstracto.

E: Y ¿qué pasó? Empezaron a hablar ¿no?

D: Quizás, tendría que haber puesto los cuatro planos que repartía y darles las hojas y que ellos ensayen y luego hacer la puesta en común a ver con cuáles podían armar y no" (2EA, pág. 5).

Subrayemos en primer lugar que el investigador pone el episodio en discusión bajo dos supuestos: por un lado, que la confrontación entre lo que la maestra planificó y lo que efectivamente realizó es potencialmente provocadora de reflexiones y, por otro, que la maestra está en condiciones de asumir ese conflicto y elaborar un análisis en términos conceptuales.

En un primer momento la maestra parece desmerecer su decisión y la evalúa como no acertada, pero la investigadora insiste y le dice que en realidad con su actitud la maestra dio lugar a los chicos:

E: Vos les diste lugar para que sigan hablando, si querés lo vemos de vuelta

D: Sí, sí, sí. Yo fui la que les di el permiso para que sigan hablando, por llamarlo de alguna manera (2EA, pág. 6).

A partir de este momento la conversación se centra en atribuir significado al episodio: se dio lugar a los aportes de los alumnos que argumentan respecto de la que se está tratando y a la vez se contempló la necesidad de ampliar a la participación de la mayoría de la clase a través del ejercicio de constatación empírica inicialmente previsto:

D: Y se disparó para ese lado entonces vi que quizás ahí... en realidad cuando yo pensé en darles el material para que ellos hagan los ensayos pensé que quizás les iba a costar más. (...) En realidad llevar el ensayo era como que por ahí van a poder comprobar porque

E: Vos cambiaste ¿ves? Vos estabas buscando las hojas, Matías (un alumno) dijo algo y vos te quedaste "a ver qué dice..."

D: Hubo una confrontación, que eso también está bueno, me gusta, y también fue enriquecedora me parece. Pero bueno quizás a lo que yo apuntaba es que a todos les quede bien ¿no? Quizás lo que tenía Matías lo podía abstraer y resolver sin hacer el ensayo, quizás uno también viene de una escuela o formación donde tenés que asegurarte de que todos hayan podido resolver el problema.

E: A mí, mi inquietud, que era como algo para dialogar era justamente eso, que vos lo abris el juego, vos me decís "lo abro, pero quiero que después todos lo hagan, por esto de llegar a todos..."

D: Sí, exacto (2EA, pág.6).

De acuerdo a lo dicho, podríamos reconstruir aproximadamente la secuencia en los siguientes términos: la maestra plantea un juego que primero es centralmente empírico, el de que los alumnos intenten armar los cubos a partir de los desarrollos planos que propone. Para ello les indica que recorten y plieguen las figuras. En el momento en que se dispone a repartir las fotocopias un par de alumnos interviene y anticipa para toda la clase cuáles serían los desarrollos planos. Estos alumnos logran anticipar lo que ocurrirá, antes de recortar y plegar. Esto sorprende a la maestra que no había considerado que fuera posible responder sin necesidad de recurrir a la constatación empírica previamente. La

intervención de los alumnos cambia su decisión, abriendo la participación a toda la clase, aún a riesgo de que no todos comprendan. Luego, para asegurar la inclusión de todos los alumnos, ya que ella consideraba que ese juego anticipatorio era muy abstracto para la mayoría, retoma su planificación e indica a los alumnos que recorten y plieguen.

En esta instancia de la entrevista se asoma, sin desarrollarse plenamente, un tema relevante de cara a la enseñanza de la geometría: los vínculos entre anticipación y constatación empírica, entramados con el propósito inclusivo que la maestra sostiene¹⁰. Entendemos que no se terminó de instalar como tema del diálogo porque no fue problematizado previamente ni por la maestra ni por el investigador. No obstante, el episodio da cuenta de la potencialidad que tiene buscar razones para la modificación del rumbo *sobre la marcha*, que toma la clase.

Nos interesa subrayar en este punto la relevancia de la intervención del investigador para disparar la conversación y la reflexión sobre el episodio: la insistencia en que la docente le atribuyera un significado a una decisión que modificaba lo planificado y que inicialmente la maestra trató de desestimar, fue fundamental para que el diálogo progresara.

En ese mismo episodio en el que algunos alumnos anticipan cuáles son los desarrollos planos del cuerpo en cuestión, una alumna (J) propone rearmar las figuras que la maestra propuso quitando cuadrados (caras del cubo) a unas y agregándoselos a otras. La propuesta de la alumna supone un cambio en la tarea que la maestra plantea y la filmación deja ver las dudas de la docente respecto de darle o no darle lugar. Está implícito en la intervención de esta alumna que, para decidir si una figura es o no un desarrollo plano de un cubo no es suficiente analizar la cantidad de cuadrados (caras), también es relevante considerar el modo en que están organizados los cuadrados en la figura.

Al observar y luego analizar el episodio de la alumna J., la maestra por sugerencia del investigador reconoce que la niña introduce la consideración de las dos condiciones (cantidad de cuadrados y organización) que ella había pensado en analizar luego de que los alumnos intentaran armar los cubos. En la entrevista no se llegó a tematizar cómo tratar en clase la coordinación de esas dos condiciones, pero los intercambios sostenidos permiten inferir que sí podría haber sido un asunto de discusión a través del cual se explicitaran diferentes alternativas y posibles sentidos de las distintas opciones.

Finalmente, el entrevistador vuelve sobre una opción que hizo la maestra al comenzar la clase que fue la de anotar en el pizarrón la definición de desarrollo plano de un cuerpo:

E: Bien, una última pregunta. Vos les diste la definición a los chicos (...): Y, algo ya hablamos, pero como que quería terminar de cerrar la idea, teníamos ahí la definición y vos en la escena final venís hablando y volvés otra vez a dar la definición... Como idea general digamos ¿Por qué te veías necesitada de recurrir a esa definición?

D: Porque quizás lo que quería es que ellos mediante el plegado pudieran comprobar que con uno se podía armar y con el otro no. Más que nada eso, pero

tampoco era muy clara la definición, ahora que la estoy releendo, porque si la definición dice que con eso se puede armar, pero siguiendo el plegado más que nada, pero no sé si lo dice en el desarrollo plano y el cuerpo (2EA, pág. 1011).

Entendemos que recién después de haber analizado unos cuantos episodios relativos a las acciones de los alumnos frente a la tarea y a las incertidumbres que algunas intervenciones de los niños le generaron, la maestra puede revisar el sentido de la definición y ponerla en cuestión. La maestra había tomado esta definición del libro de texto que usó como referencia y, como vimos, en función de la escasa problematización que existe sobre la enseñanza de la geometría, consideró la propuesta del texto sin reelaborarla con un sentido propio. Sin embargo, los análisis realizados en el curso de la entrevista mostraron que ella asumió la imprescindible capacidad crítica que necesita para sostener una interacción genuina con las ideas de los alumnos.

Conclusiones

Se desprende de nuestro trabajo la relevancia de las opciones metodológicas para promover (o no) la reflexividad del docente. Recién cuando nuestro equipo problematizó los modos de comunicar a la maestra los análisis que se habían realizado de los episodios de las clases, fue posible empezar a encontrar una zona común de discusión. La docente pudo en esas ocasiones, considerar sus decisiones entre otras posibles y analizar las consecuencias de diferentes alternativas pedagógico-didácticas. Son estas transformaciones las que nos llevan a reconocer sus aprendizajes en el marco del dispositivo de autoconfrontación.

La investigación realizada nos convoca a una pregunta central: cuál es el grado de generalización y las posibilidades de reutilización de las transformaciones de las que da cuenta el docente en el diálogo de la autoconfrontación. En ese sentido una continuidad posible de este estudio involucra una apertura a la exploración de dispositivos en los que los docentes tengan la oportunidad de poner en juego sus propias reflexiones y las conclusiones a las que pudieron arribar.

Los análisis compartidos entre investigador y docente pusieron de relieve la imbricación entre decisiones pedagógicas, de didáctica disciplinar, y las relativas al trabajo profesional. En el caso analizado los problemas relativos a la enseñanza de la geometría fueron indisolubles de las cuestiones que el docente se pudo plantear acerca de su acción en el aula. De ahí que se plantea una cuestión respecto de la naturaleza de las relaciones entre la didáctica profesional y las didácticas específicas, que debe ser retomada desde el ángulo de la DP.

Todavía más, aun cuando la didáctica profesional se propone promover y estudiar los procesos de reflexión del docente sobre las situaciones de trabajo, no es posible desprenderse -en ese mismo proceso de tematización de las prácticas- de las condiciones institucionales que moldean sus opciones y decisiones pedagógicas y didácticas. Esta

articulación entre lo personal y lo institucional necesita ser problematizada por la DP como una de sus dimensiones de análisis.

La DP basa la posibilidad de reflexión en las confrontaciones que el docente pueda hacer entre sus intenciones y sus realizaciones. Sobre ese conflicto el investigador interviene y se propone construir un diálogo acercándose progresivamente a una posición simétrica respecto del docente. El alcance de esta posición de simetría constituye una transformación fundamental para el investigador en tanto logra romper con una histórica actitud evaluativa hacia los docentes. Accede entonces a una comprensión más profunda de la complejidad del trabajo docente a partir de los intercambios en el marco del análisis compartido. Pero es preciso atender al riesgo: desplazar los conflictos específicos de la situación profesional a una confrontación interpersonal con el investigador, en particular si este último hace prevalecer una posición evaluativa respecto de las decisiones del docente.

Consideramos que la revisión metodológica realizada y el análisis desplegado constituyen un aporte para continuar el estudio de la reflexividad docente en el marco de la DP y consolidar el campo actual de estudio de las prácticas.

Notas

¹ Disciplina nacida en Francia en la década de 1990 en la confluencia de un campo de prácticas –la formación de adultos– y de tres corrientes teóricas, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva y la didáctica. La DP se sustenta en la teoría de la conceptualización en la acción de inspiración piagetiana.

² Siguiendo una tesis fundamental de Marx, que retoma Rabardel: al transformar lo real, el sujeto se transforma a sí mismo (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

³ Para la DP los saberes en la acción son conceptualizados como formas operatorias del conocimiento en los términos de Vergnaud (Pastré, 2008).

⁴ El estudio de la práctica docente en el sentido que se aborda en este trabajo puede retrotraerse al paradigma reflexivo que introdujo Schön (1992) con la noción de “practicante reflexivo” a inicios de la década del 80. Sin embargo, si bien esta tradición dio lugar a una cantidad de estudios sobre la actividad docente, éstos no siempre retomaron las tradiciones filosóficas y epistemológicas más fecundas en torno a la reflexión. El modo en que se entiende la reflexividad y el objeto sobre el que se reflexiona es un asunto de importancia en el campo de estudio de las prácticas docentes. (Tardif, 2012).

⁵ Para la DP, recuperando la propuesta de Vergnaud (Pastre, 2011), el trabajo reflexivo debe dar lugar a un pasaje de registro en la conceptualización, específicamente el pasaje del registro pragmático al epistémico. El primero refiere formas operativas de conocimiento en tanto el segundo a formas discursivas y conscientes.

⁶ Durante la entrevista o las entrevistas de autoconfrontación (puede ser más de una), el docente y el investigador miran juntos los episodios seleccionados (tanto por el equipo como por el docente) y se detienen luego de cada episodio para conversar sobre lo que allí ocurre.

⁷ Para conocer las elaboraciones que ha dado el análisis del otro caso, sugerimos consultar Scavino, C. et al. (2018).

⁸ Dentro de la propuesta de la clínica de la actividad hay otras variantes de la entrevista de autoconfrontación, para un mayor conocimiento se sugiere consultar Fernández y Clot, 2007.

⁹ Es la figura resultante de desarmar un cuerpo geométrico de modo tal que sus caras queden incluidas en un mismo plano.

¹⁰ Para ampliar sobre la organización conceptual de la actividad docente ante alumnos con dificultades de aprendizaje se sugiere consultar Pereyra, 2016.

Referencias Bibliográficas

Baroth M. F (2012). L'analyse des traces de l'activité: une contribution aux processus de professionnalisation. En Didier Demazière, Pascal Roquet y Richard Wittorski (Coord) *La professionnalisation mise en objet*. France: L'Harmattan. (Traducido del francés por Elisabeth

- Muñoz de Corrales (2014). El análisis de las huellas de la actividad: una contribución a los procesos de profesionalización. Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad: Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2,(2), I-XI. doi:10.3917/rac.010.000i.
- Castorina, J.A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Nº 25, 373-392.
- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA-CLACSO.
- Cornejo Abarca, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En Russell, T.; Fuentealba, R. y Hirmas, C. (Comp.) *Formadores de formadores, Descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI.
- Fernández, G. Y Clot, Y. (2007). Instrumentos de Investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, 3, (1).
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, vol. 1, (1), 59-67.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Lenoir, Y. y Pastré, P. (dirs.) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès. (Traducido al español por Elisabeth Muñoz de Corrales (2013). "Aprendizaje y actividad". Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society*. 2 (1), 83-95. (Traducido al español por Elisabeth Muñoz de Corrales (2013). "La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización". Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).
- Pastré, P.; Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La Didactique Professionnelle. *Revue française de pédagogie*, nº 154, enero-febrero-marzo, 145-198.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pereyra, A. (2016). Los enfoques sobre la formación y la escuela inclusiva: la organización conceptual de la actividad docente ante alumnos con dificultades de aprendizaje. En *L'inclusion scolaire: des rhétoriques aux pratiques*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims.
- Scavino, C., Castorina, J., Del Campo, R., Muñoz de Corrales, E., Pereyra, A., Sadovsky, P. y Verdugo, V. (2018). Experiencias en didáctica profesional y aportes a la problemática de la inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. *Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Buenos Aires: Ed. UNIPE, 521-531.
- Scavino, C., Pereyra, A., Castorina, J. y Sadovsky, P (2018) La inclusión educativa como problemática de la profesión docente: tematizaciones a partir de entrevistas de autoconfrontación. En Daniel Niclot y Thierry Phillipot (Dir) *Assurer la réussite de tous les élèves Perspectives internationales*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims, 21-41.
- Sensevy, G. (2011). La didactique et le renouveau de l'école. En G. Sensevy. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruselas: De Boeck. 669-703.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación -OEA/AICD.
- Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruselas: De Boeck Supérieur. 47 -71.
- Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (2018). A Nocao de « professional reflexivo » na educacao: actualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48, (168), 388-411.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, (2), 287-322. Recuperado de: <http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». *Recherches en Education*, Hors Série n° 1. (Traducido al español por Elisabeth Muñoz de Corrales (2016). La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del "sujeto capaz". Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE).

La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén

The implementation of internships in technical schools: a case study in the province of Neuquén

Natalia Fernández

Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

E-mail: natinoe@hotmail.com

Resumen

El artículo expone la configuración de las pasantías en las escuelas técnicas de Neuquén, presentando las dificultades que deben sortear en su proceso de implementación. La puesta en acto de las pasantías nos permite dilucidar los significados que se ponen en juego en el contexto de la práctica y las acciones que se entretienen entre los actores e instituciones intervinientes, en este caso, los equipos directivos y docentes, y cómo procesan la regulación de las normas acerca de dicha práctica educativa. De este modo, articulamos lo normado con lo actuado por los actores institucionales. Sostenemos que existe una distancia entre lo legal y lo real, donde esa distancia marca diferentes modos de habitar el cotidiano escolar.

El artículo se basa en un estudio de casos, desde un enfoque cualitativo, en tres escuelas secundarias técnicas.

Abstract

The article shows the configuration of internships in technical schools of Neuquén, presenting difficulties that implementation process must get through. This allows us to understand the meanings that play within the context of practice and actions among the actors and institutions, in this particular case, school management teams and teachers, and how they process the regulation of the rules about this educational practice. We believe that there is a distance between the legal and the real, where that distance shows different ways of living the school day. The article is based on case studies, from a qualitative approach, in three middle technical schools.

Palabras Clave: Pasantías, escuelas técnicas, prácticas profesionalizantes, normativas, formación para el trabajo.

Key words: Internships, technical school, professional practices, regulations, job training.

FERNANDEZ, N. (2019) "La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 1, en./jun. 2020, pp. 201-218. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-272>

RECIBIDO: 06/08/2019 – ACEPTADO: 13/09/2019

Introducción

En la provincia de Neuquén, la pasantía constituye el lugar por excelencia de acercamiento al mundo del trabajo. Dicha práctica se sostiene en algunas escuelas secundarias en el proceso de formación de los estudiantes. La puesta en acto de las pasantías nos permite dilucidar los significados que se ponen en juego en el contexto de la práctica y las acciones que se entretajan entre los actores e instituciones intervinientes, en este caso, los equipos directivos y docentes, y cómo procesan la regulación de las normas en su puesta en acto. En este trabajo, focalizamos la mirada en el proceso de implementación de las pasantías y cuáles son las dificultades que deben sortear las escuelas entre lo que está normado y lo que sucede en la práctica.

A los equipos directivos se les demanda la promoción de convenios para garantizar la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo. Los directores de escuela son los encargados de “salir a buscar empresas” para que los alumnos realicen la pasantía, lo cual demanda mucho tiempo y desplaza al equipo directivo de sus “funciones genuinas” (Maturo, 2018). Sostenemos que las escuelas, a partir de los equipos directivos, ‘resuelven’ sus emergentes de diferente modo en función de aquello que está normado.

Recuperando los aportes de Ball (2002), concebimos la política como texto y como discurso; es decir, implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones, como las apropiaciones que hacen los agentes de ella. Por un lado se encuentra lo regulado y, por otro, cómo los actores lo significan en su práctica cotidiana. De esta manera, focalizamos la mirada en los modos de implementar las pasantías como lugar donde se ponen en juego tanto la regulación de las normativas vigentes y cómo resuelven el cotidiano escolar los actores institucionales, las cuales plantean sus particularidades e idiosincrasia en los modos de sortear las dificultades en el proceso de implementación de las pasantías.

En este trabajo, presentamos, en su primera parte, la regulación de la normativa vigente, tanto nacional como provincial, que ordena a las pasantías. Asimismo, introducimos algunas discusiones teóricas que refieren a las pasantías para dar entrada a los modos de gestionar esta práctica educativa en las instituciones analizadas.

Aspectos metodológicos

Este trabajo presenta avances de una tesis doctoral¹ en curso, en el marco de un proyecto de investigación más amplio, “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”², cuyo objetivo general es estudiar los dispositivos de formación orientados al trabajo, y su relación con las experiencias escolares y las trayectorias de egresados de escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

En este caso en particular, nos referimos a las prácticas educativas que las escuelas llevan a cabo, tal como las pasantías como un dispositivo³ de acercamiento al trabajo. Para

ello, realizamos un trabajo de campo de corte cualitativo, basado en un estudio de casos⁴ en tres escuelas técnicas de Neuquén que presentan sus particularidades y especificidades. La selección de estos casos responde a un trabajo previo donde realizamos entrevistas a informantes calificados (supervisores de escuelas técnicas), quienes proporcionaron datos concretos respecto de escuelas que realizan pasantías.

El trabajo de campo lo realizamos durante el año 2015 y 2017, donde efectuamos entrevistas semi-estructuradas a docentes del ciclo superior, encargados de las pasantías, y a los equipos directivos, para dar cuenta de la complejidad que asume las prácticas educativas en cada una de las escuelas analizadas. En este artículo desarrollamos un enfoque descriptivo de las escuelas y primeros análisis sobre la gestión escolar de las escuelas técnicas en el proceso de implementación de las pasantías.

Breve descripción de la normativa referida a las pasantías

Las pasantías constituyen una práctica formativa, donde la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (LEN) establece que las autoridades jurisdiccionales propiciarán la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo del trabajo. A su vez, la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058/05 promueve las prácticas laborales a través del desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes (PP), como un formato dentro de las mismas. Las PP⁵ constituyen uno de los cuatro campos formativos de la Educación Técnico Profesional (los tres restantes son: formación general, científico- tecnológico y técnica específica), donde cada campo tiene una carga horaria específica.

Como sostiene Figari (2017) “las prácticas laborales se han convertido en un requisito para la formación de técnicos de nivel medio a partir de la incorporación del régimen de prácticas profesionalizantes en la regulación de la educación técnico profesional” (p.80). En tal sentido, no sólo se explicita la incorporación de esta práctica formativa en la educación técnica, sino que se hace extensiva su importancia en la educación secundaria común a través del decreto 1374/11⁶. La sanción del decreto permitió que aquellas provincias que no tenían legislación propia pudieran adherir al decreto o elaborar normativas en correlación con la legislación nacional. Ello posibilitó también estimular a las empresas en el desarrollo de convenios con las jurisdicciones o con las mismas instituciones educativas para la articulación de un sistema de pasantías (Maturó, 2018).

En lo que refiere a la provincia de Neuquén, la misma cuenta con una Ley Orgánica de Educación Provincial N° 2945 (LOEP) en el año de 2014, que regula todo el sistema educativo. En un estudio anterior (Maturó, Fernández, Ganem y Saez, 2018), referenciamos la descripción de la misma, sosteniendo que, a más 10 años de la promulgación de la LEN, la LOEP establece, en el plano de las intenciones pedagógicas, fines y objetivos similares a la primera: la educación integral con igualdad de oportunidades, la garantía de la inclusión educativa y de justicia social, el rol del Estado como garante en el acceso, permanencia y egreso de los/as estudiantes. En este sentido,

encontramos que hay continuidad entre las intenciones pedagógicas nacionales y provinciales. La LOEP implanta como instancia de gobernanza y control al Consejo Provincial de Educación (CPE).

Con relación al vínculo entre educación y trabajo, en su artículo 52 expresa que el Estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación, debe propiciar la vinculación de las escuelas secundarias y de estudiantes con el mundo laboral, a través de prácticas formativas que articulen el estudio y el trabajo, de acuerdo con la normativa vigente. En este sentido vemos la intencionalidad de desarrollar y fomentar prácticas educativas, que veremos luego, cómo se expresan en las instituciones educativas.

Se destaca que, en la provincia, al no tener una norma propia para la ETP, regula el funcionamiento de esta modalidad mediante resoluciones ad-hoc, habiendo vacíos legales que expliciten los mecanismos locales para la participación en el catálogo de títulos y certificaciones, en especial ante variantes locales vinculados a la singularidad de las ocupaciones de la provincia. Si bien en la normativa presentada se percibe cierto énfasis en la definición de los roles referidos al gobierno y a los programas de estudio, la complejidad del ecosistema normativo de la ETP requiere de normas específicas que le den vigor y mayor vigencia (Maturo et al., 2018).

De este modo presentamos las normas que regulan tanto el sistema educativo provincial como las pasantías en particular y los intersticios que se configuran en la regulación de la jurisdicción⁷. En tal sentido, es necesario analizar cómo los actores institucionales viven y habitan la escuela y las dificultades que deben de sortear respecto de la implementación de las pasantías.

La potencialidad de las pasantías como dispositivo de acercamiento al mundo del trabajo

En el marco de las políticas educativas, la dimensión de la regulación permite reconocer un sistema complejo en el que se articulan y disputan finalidades y modalidades en función de la diversidad de actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias. Con lo cual, analizar ciertos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo (como las pasantías) permite reconocer los intereses puestos en juego de los actores involucrados en su regulación y puesta en acto.

En efecto, también resulta importante complejizar los sentidos sobre la formación para el trabajo en las escuelas y los propósitos y finalidades para con los jóvenes. Nos referimos a la formación para el trabajo como las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela con el mundo del trabajo. En esta relación, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para que el sujeto comprenda e intervenga en su realidad actual. Como tal, las pasantías constituyen prácticas que fomentan ciertos aprendizajes valiosos

de acercamiento con el mundo del trabajo, donde se pretende articular los saberes técnicos en las situaciones reales de trabajo.

La particularidad que se observa en las escuelas técnicas es que se presenta de manera diferente el dominio de dos racionalidades y lenguajes que, según Spinosa (2011), caracterizan la formación del técnico. Por un lado, el saber hacer propio de los operarios y por otro, el saber teórico-conceptual característico de los ingenieros que otorga al técnico una versatilidad valorada en las organizaciones productivas. Saberes de y sobre el trabajo que operan de modos diversos en las prácticas educativas.

Jacinto y Dursi (2010) abordan la valoración de las pasantías en la escolaridad secundaria, quienes afirman que cobran nuevos sentidos tales como la oportunidad de conocer un puesto de trabajo formal, la adquisición de saberes socio-laborales, y el desarrollo de nuevas disposiciones hacia el trabajo y el estudio. Estos sentidos cobran énfasis diferentes según los perfiles de los jóvenes y los objetivos de las escuelas al organizar las pasantías. Las autoras sostienen que los jóvenes coinciden que estas prácticas brindan un “saber ser” en tanto trabajadores. No se trata de lo que aprendieron a “hacer”, sino las pautas actitudinales y de comportamiento que adquirieron mediante la inmersión en un ambiente de trabajo real.

De este modo, se trata de poner en evidencia las acciones concretas que los actores institucionales llevan a cabo en la implementación de las pasantías. Por un lado, desde lo normativo se demanda la generación de convenios entre las escuelas con el sector productivo. Sin embargo, Grinberg (2014) ofrece un interesante análisis para pensar el rol de la escuela, donde cae la responsabilidad en el sujeto en las formas de regular y gestionar las instituciones. La gestión de la vida escolar y las propuestas pedagógicas recaen en el individuo que, en nuestro caso, son los docentes y equipo directivo los responsables de gestionar la vida institucional, al dejar al descubierto que la promoción de convenios entre la escuela con entidades productivas, no queda en la jurisdicción sino en la toma de decisión de cada escuela. De este modo, las instituciones generan sus propias estrategias para concretar experiencias de acercamiento al mundo del trabajo y que presenta una complejidad en particular ya que conjuga racionalidades que exceden lo escolar (Gallart, 2006). Veremos, a continuación, algunas experiencias de escuelas técnicas de Neuquén.

Primer caso: El técnico químico: ¿cómo generar convenios para realizar las pasantías?

La escuela se creó en 1992. Es una escuela secundaria técnica pública de gestión estatal que otorga como única titulación la de Técnico en Química. Se ubica al oeste de la ciudad de Neuquén, y recibe estudiantes de los barrios aledaños de la ciudad (San Lorenzo Sur, San Lorenzo Norte, Lejos de Buenos Aires, zona del Ruca Che, Valentina Sur, Valentina Norte), de Plottier y de Río Negro (Balsa Las Perlas).

El origen socioeconómico de los estudiantes es heterogéneo, la institución recibe jóvenes de sectores bajos, judicializados, de sectores medios y medios altos⁸. Cuenta con una matrícula de 709 estudiantes a la hora de realizar el trabajo de campo.

Respecto del plantel docente, desde la dirección se comenta que asisten a un proceso de renovación, según el cual muchos docentes se han jubilado o están próximos al retiro, y en el que han tomado muchos docentes jóvenes, incluso recién egresados de escuelas técnicas. Esto plantea un desafío respecto del sentido de pertenencia, del compromiso con la institución e incluso, algunas dificultades pedagógicas, ya que muchas veces los docentes no cuentan con tal formación. Al momento de realizar el trabajo de campo (2015) la población docente consistía de 242.

La escuela contaba con pocas plazas para la realización de las pasantías. La directora lo vincula al cambio en la normativa y a la modificación en el convenio colectivo de trabajo del sector petrolero. La única institución con la que tienen alguna relación con el mundo del trabajo es una empresa de servicios petroleros. El espacio privilegiado en fomentar la experiencia de la práctica educativa se vincula con el laboratorio.

Las pasantías: las disputas con el nivel terciario.

Las pasantías constituyen una práctica fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. La dificultad que se observa, en primera instancia, es no contar con empresas receptoras que alberguen a los estudiantes, por otro lado, las tensiones que se perciben al interior de las empresas con el gremio, quienes arguyen la necesidad de absorber a los pasantes. A su vez, existe cierta competencia con los institutos terciarios quienes disputan un lugar para sus estudiantes.

En palabras de la directora:

hubo un tiempo que teníamos apertura a varias empresas, en su momento teníamos a pasantes en varias empresas petroleras pero de pronto no teníamos más, o sea nadie quería, si vos llamabas nadie quería saber nada entonces a raíz de lo que se viene trabajando de nación de la ley de educación que tiene que ver con que la escuela pueda tener empresas que reciban a pasantes dentro de su armado y que hemos digamos participado de charlas a donde uno puede llegar a consultar qué pasa con los pasantes. A mí me llamaba la atención por qué no tenemos ninguna empresa que nos reciba, por un lado fue de conocimiento que los terciarios, la misma empresa te lo dice, los terciarios pelean para que no te reciban que la empresa no reciba chicos de secundario, quieren tener solamente el mercado ellos, eso me lo dijeron a mí la misma gente de la empresa pero por otro lado donde yo te decía que uno puede llegar a tener otro tipo de consulta nos comentaron que los problemas que había ocurrido que en su momento los sindicatos presionaron para que los pasantes fueran o rentados o fueran recibidos al año siguiente como parte del staff. (M. Salcedo, comunicación personal, 24 de agosto de 2015⁹).

El peso que tienen las empresas en la puesta en acto de la pasantía es muy alto ya que determinan la cantidad de plazas disponibles, su duración y condiciones. A su vez, esta situación tensiona con los postulados en la norma nacional y la generación de convenios

por parte de la escuela con las empresas. Desde lo legal se promociona, pero desde lo real, existen dificultades concretas en sortear los lugares para realizarlos. Otro condimento que menciona la entrevistada son los institutos terciarios, quienes pelean los lugares en las instituciones, es decir, intentan monopolizar la tenencia de empresas para sus alumnos. En esto se deja entrever que existen cupos para los terciarios en detrimento de los secundarios, habría que profundizar los argumentos que se esgrimen respecto de este tema, ¿tienen otro 'estatus'/intereses los pasantes terciarios? Consideramos que sí, ya que los institutos terciarios que existen en la ciudad de Neuquén son instituciones privadas que puján por sus intereses, en tanto son servicios que ofrecen a la población donde las pasantías son inherentes a la formación que brindan¹⁰.

Otro ingrediente a tener en cuenta es que, hacia el interior de la empresa, está la presión sindical para que los pasantes sean pagos y que luego pertenezcan al staff. Esta Cuestión que se pone en tensión con la figura legal de pasantías no rentadas. De este modo, queda supeditado a la escuela 'hacerse cargo' de conseguir lugares, plazas, vacantes, entonces, ¿qué pasa entre lo reglamentado y lo que acontece en las escuelas? En este sentido, la escuela debe formar su propio camino para conseguir convenios con instituciones para poder realizar pasantías. En tal sentido, la regente de cultura técnica afirma:

después perdimos la X¹¹, la perdimos porque los chicos que hacían las pasantías empezaron a trabajar ahí y entonces ya no necesitaban más y después porque con el nuevo convenio de trabajo que tenían ellos sí o sí tenían que pagarle el seguro y pagarle ocho horas porque sino se hablaba de mano de obra barata y si tomaban al pasante hay que pagarle y las pasantías nosotros la planteamos como no rentadas y como hacíamos para clasificar al chico que iba allá y nosotros empezamos a tener problemas de ese tipo y se cortaron en X y en XX por cuestiones de seguro dijeron que había sido, y con X que teníamos tres o cuatro pasantes al año y este año ha cambiado la gerencia tantas veces que hasta el día de hoy no hemos logrado empezar. (E. Rodríguez, comunicación personal, 1 de septiembre de 2015).

Varias razones destaca la entrevistada frente a la pérdida de empresas para realizar las pasantías: por un lado la relación que se establece entre el empleador y pasante, como posible candidato a entrar a la empresa. Frente a esto: ¿cómo sortear la figura del pasante en las empresas? En tal sentido se pone en juego: una remuneración específica al pasante en contraposición a los sentidos que se destacan sobre 'mano de obra barata', como la importancia de estar asegurado. Estos condimentos permiten sostener la figura del pasante en la empresa. Aquí vemos como se acoplan y entran en conflicto las normativas: las educativas con las denominadas 'pasantías no rentadas' y las regulaciones propias de la empresa con el convenio de trabajo. Las perspectivas y los modos de operar son diferentes.

A su vez, las empresas que subraya la entrevistada están ligadas al sector hidrocarburífero, como ámbito por excelencia en la vinculación con el mundo del trabajo

en la zona. En tal sentido, las empresas nombradas por la entrevistada, cuentan con vasto equipamiento de laboratorios químicos de las industrias petroleras, quienes realizan asesoramiento y desempeño técnico- económico en el uso de los materiales para las operaciones de perforación y terminación de pozos de petróleo y gas.

La escasez de instituciones receptoras deriva en que los estudiantes deban reunir las 'condiciones necesarias' para permanecer en el lugar. Al respecto, la Regente de Cultura Técnica comenta lo siguiente:

generalmente uno dice, la pasantía es para el que tiene buen estudio, se la gana, el que tiene buen rendimiento, ese año fueron los que tenían buen rendimiento y mal rendimiento, cuál era el problema, los que tenían buen promedio faltaban porque tenían que estudiar y como acá el horario es todo el día ellos hacen pasantía de 8 a 12 y de 13:30 a 21:30 están en la escuela, es más que full time entonces terminaban agotadísimo los chicos y lo que hacían era pedir permiso para faltar en la pasantía cuando tenían evaluación porque eran pasantías de un mes, después tuvimos a X que es la empresa que nos viene dando las pasantías, y los chicos que no sabían, los que tenían bajo rendimiento no faltaban pero no estaban a la altura de lo que la gente solicitaba, tenían la asistencia perfecta pero les faltaba la parte teórica para hacer las actividades (E. Rodríguez, comunicación personal, 1 de septiembre de 2015).

La entrevistada pone en tensión los criterios de selección de estudiantes para realizar las pasantías. Desde los 'usos y costumbres' parecería que las pasantías son para los que tienen buen rendimiento, aquel que 'se lo gana', lo cual resalta el aspecto meritocrático. Cuando es 'para todos' hay dificultades: quienes tienen buen rendimiento faltan a las pasantías (plantea las condiciones de cursado), quienes tienen mal rendimiento asisten a las pasantías, pero no tienen los conocimientos necesarios y las condiciones para seguir en las prácticas. Tanto en la escuela como en la empresa el mérito se vuelve el principal factor a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los alumnos para las grandes empresas que se vinculan al sector de hidrocarburos.

Otro aspecto que merece un análisis es la denominación de estas prácticas: sus alcances y límites respecto de la cuestión normativa. En palabras de la Regente de Cultura Técnica:

la idea de las prácticas profesionalizantes nace de la homologación de títulos, nosotros tenemos que estar abarcados o abocados dentro de lo que nació dice que para ser técnico químico los contenidos que tiene que tener (...) tiene que cumplir una cierta cantidad de horas de prácticas profesionalizantes que eso lo estipula la nueva homologación de títulos que nosotros todavía no homologamos, (...) esta escuela no logró el proyecto de prácticas profesionalizantes. Hay escuelas acá en Neuquén que homologaron las prácticas profesionalizantes, ellos si tienen como nombre prácticas profesionalizantes, nosotros tenemos como pasantías pero si fuera prácticas profesionalizantes estaríamos hablando que los alumnos, el 100% de los alumnos tenga una determinada carga horaria de prácticas profesionalizantes y nosotros a esta altura no llegamos a uno, por eso le decimos pasantías y no prácticas. Desde el consejo te van a decir, no se llama práctica profesionalizantes pero en realidad es en la teoría, en la práctica para llamarse así lo tiene que hacer

el 100% del alumnado (E. Rodríguez, comunicación personal, 1 de septiembre de 2015).

Esta cita es interesante en cuanto deja entrever los alcances y límites de la normativa que va más allá de la denominación, sino del proceso de homologación del título de técnico químico el cual conlleva una serie de requisitos a cumplir, entre ellos la homologación de contenidos, de horas y de prácticas profesionalizantes. Ante esto plantea que algunas escuelas sí lo han logrado, entonces, cabe preguntarnos, el proceso de homologación ¿lo realiza cada escuela? ¿Qué funciones y atribuciones tiene la jurisdicción? ¿Qué injerencias y funciones tiene la dirección de técnica respecto de esto? En este sentido, el Consejo Federal de Educación aprueba las carreras técnicas referidas al perfil, alcance de los títulos, lo curricular y las cargas horarias. Estos criterios se plantean como necesarios para el proceso de homologación de títulos y certificaciones de la educación técnica para que obtengan la validez nacional por parte del ministerio. Entonces queda en manos del CFE la producción de estos acuerdos mínimos para la obtención de títulos y certificaciones.

A su vez, es importante destacar que la regente expresa que si tuvieran prácticas profesionalizantes, todo el estudiantado tendría acceso a este espacio de formación. Aquí también plantea la discusión de cómo lo denomina el CPE, planteando que este organismo lo llama práctica profesionalizante. Ella toma ciertos recaudos con la denominación de la misma.

Respecto de las dificultades que se observan para conseguir plazas en las empresas receptoras se destacan aquellos tensionamientos referidos entre las disputas con el nivel terciario y el secundario en la búsqueda de vacantes, por otro lado las resistencias que hay con el gremio petrolero por captar aquellos pasantes y los mecanismos de regulación de la figura del pasante en las empresas. En esto, traccionan las normativas educativas con las de la empresa, ¿cómo juegan las regulaciones nacionales respecto de la figura ‘pasante’ y la figura ‘trabajador’? Consideramos que existe un acople de normativas que no terminan de regular lo que acontece en las escuelas que, por el contrario, deben ‘arreglárselas’ como pueden.

Segundo caso: El técnico electromecánico: lo que el mercado laboral demanda

La escuela se encuentra ubicada en el centro de la ciudad y es una de las instituciones técnicas más antiguas de la zona. Ofrece tres modalidades: mecánica, electromecánica y construcciones. Alberga a más de 1200 estudiantes que provienen tanto de la zona este de la ciudad como de lugares aledaños. La escuela funciona en tres turnos: mañana, tarde y vespertino¹². Los estudiantes acceden por radio escolar, el cual es muy amplio, (desde la zona este de la ciudad hasta la zona centro). A su vez, la escuela cuenta con más de 300 docentes.

Es una escuela con tradición histórica, el año de creación data de 1943 como escuela de oficios. En 1949 el Gral. Domingo Perón, mediante decreto 17137, le asigna el nombre

de “Capitán Don Juan de San Martín” y en 1961 adquiere la denominación de escuela industrial de la nación.

La escuela posee un proyecto de pasantías desde hace más de diez años, ha sufrido períodos escolares en que estuvo desactivado y hace tres años que se ha reactivado. En el momento en que hicimos el trabajo de campo, el proyecto quedó a cargo de una docente, quien realiza las tutorías a los estudiantes que están en las empresas. Un aspecto a destacar es que dicho cargo es *ad honorem*. La escuela no cuenta con horas específicas para el trabajo al interior del proyecto, por lo tanto, queda a ‘voluntad’ de la docente de sostener el mismo. Algunas de sus funciones de la docente es la búsqueda de empresas receptoras, establecer contactos y articular las necesidades de la misma con lo que ‘ofrece’ la institución. Algunos convenios específicos que gestiona la escuela son con una empresa automotriz y con otra empresa vinculada con la industria del petróleo.

Las pasantías: entre el ‘voluntarismo’ y el compromiso docente

Las pasantías, como proyecto escolar, plantea ciertos sentidos en cómo se entienden tales prácticas. Como también, existen ciertas dificultades en sostener esta práctica. El director lo traduce del siguiente modo:

nosotros tuvimos un contrato de pasantía, pueden ser rentadas o no. ¿Por qué pueden ser rentadas? No es porque el alumno busque ganar dinero, es para solventar los gastos de traslado, los gastos mínimos importantes. Que tenga esta primera aproximación a lo que es el mundo laboral en su especialidad. No va a esa empresa a barrer, a correr, a tirar cajas, va a ver como es una empresa, cómo se aplica en la realidad. Pero nosotros somos una escuela y somos docentes que estamos acostumbrados al tema de la pasantía. Bueno, entonces volviendo, no es lo mismo hace años donde había empresas nacionales, donde había un convenio tácito, que es lo que se propone ahora para el año que viene a nivel nacional desde el gobierno nacional, de empresas nacionales con las escuelas para vincular este tema de la escuela y el mundo del trabajo. Después cuando las empresas se privatizaron nosotros nos costaba no solo que no nos venían a pedir, queríamos insertarlos en el campo del trabajo y nos costaba, porque no habían requerimientos. En Neuquén particularmente, y en esta escuela particularmente, por la historia que tiene y por, por todos los antecedentes que tiene, desde hace un tiempo atrás se empezó a pedir técnicos sobre todo en mecánica y electro mecánica. Desde las empresas la necesidad, sobre todo las vinculadas a petróleo, a servicios de petróleo (H. Pérez, comunicación personal, 5 de septiembre de 2017).

En primer lugar, el director plantea que las pasantías pueden ser rentadas o no, sin embargo hay un interés e iniciativa por ser rentadas para solventar gastos mínimos del estudiante. Al ser rentada, ¿qué vínculos se generan entre el pasante y el empleador? ¿Desde qué normativas específicas se sostienen estas prácticas? Asimismo el entrevistado plantea ciertos sentidos sobre lo que es la pasantía, haciendo una distinción entre una tarea en el que no se necesiten saberes específicos con aquel que requiere una lectura necesaria de la empresa. En este sentido, podemos asociar la idea de que la pasantía no

es ‘mano de obra barata’ donde el estudiante sólo utiliza su fuerza de trabajo en tareas que no requieren cierto saber técnico.

A su vez, el director esboza ciertas dificultades en conseguir plazas en las empresas. Respecto a esto, realiza una comparación entre el pasado -donde el vínculo que generaba la escuela era con empresas nacionales- y la actualidad -donde la generación de convenios son con empresas privadas- aduciendo que no cuentan con requerimientos específicos. Del mismo modo, plantea la dificultad en que las empresas no demandaban o requerían de estudiantes técnicos. Sin embargo, esta situación se modificó en la actualidad, donde necesitan estudiantes en empresas ligadas al ámbito petrolero. Al revertirse esta situación, hoy parecería existir más plazas para realizar las prácticas, siendo la variable predominante las necesidades de las empresas: cuando ellas necesitan, la escuela abre el juego para realizar las prácticas.

Por otro lado, la escuela no cuenta con horas específicas para el trabajo al interior del proyecto, por lo tanto, queda a ‘voluntad’ de algún docente de sostener el mismo. En este caso, existe una docente que está a cargo de las pasantías. Algunas de las funciones de la docente es la búsqueda de empresas receptoras, establecer contactos y articular las necesidades de la misma con lo que ‘ofrece’ la institución. De este modo lo relata la docente a cargo de las pasantías:

cuando las pasantías se retomaron digamos, hace como tres años, lo que pasa es que es como te digo, no lo hace nadie y se cae por que es a voluntad, no están creadas las horas para, por ejemplo a mí me demandan muchas horas, yo ahora me estoy encargando de organizar las pasantías, de buscar las empresas, acercarme a las empresas entregarles la información de la propuesta de la escuela para ver si quieren participar, explicarles todo, contarles como es la pasantías, invitarlos a participar, yo me acerco, yo busco las empresas, algunas empresas te dicen ‘por el momento no’ y otras ‘bueno si nos interesa participar’ y ahí generas el contacto, y entonces después tenés que organizarlas, te piden tantos alumnos, 2 o 3, algunos te piden 5 (N. Fernández, comunicación personal, 12 de septiembre de 2017).

Como se observa, las condiciones del trabajo docente estructura y da sentido a las pasantías. En tal sentido, el peso recae en la docente quien se encarga de que el proyecto siga en pie: no existen horas específicas para el cargo. Lo cual, queda a ‘voluntad’ y ‘compromiso’ de quien asuma esta responsabilidad. Por otro lado, es la docente quien debe buscar lugares y generar contacto con las instituciones. Asimismo, quienes plantean las vacantes son las empresas, lo que da lugar a la dependencia de la escuela a las instituciones receptoras. De ahí, ¿cómo pensar las regulaciones específicas entre la escuela y el mundo del trabajo?

Desde la regulación específica la docente expresa lo siguiente: “en realidad pasantías es lo mismo que decir practicas profesionalizantes, es el mismo término, nosotros los usamos en ese término y es el mismo término. Si, si ante la ley de las pasantías, la ley 2447... no me acuerdo”.

En primer lugar, las prácticas quedan enmarcadas en la Ley de pasantías y, en segundo lugar, las mismas se las asocia con las PP, siendo 'lo mismo' en la escuela. Lo interesante son los sentidos que se desprenden por este lugar. De este modo, la práctica se regula en función del decreto nacional 1374/2011 ya que no hay regulaciones específicas a nivel jurisdiccional. Sin embargo, en esta institución el estímulo a partir de un rédito económico es importante para fomentar esta práctica.

Por otro lado:

Lo que pasa es que bueno, acá hay algo particular. Si no lo hago esto se cae, si nadie lo quiere hacer porque no es pagado, y a mí me puede, es lo que yo te decía el sentido de pertenencia, me puede más el compromiso que tengo con esto de hacerlo, o sea soy docente, y parte de mi responsabilidad civil en enseñar es esto también que si yo no me comprometo con esto, más allá de que me paguen o no, este, voy a ser una más y se va a venir abajo yo quiero que la educación siempre vaya, entonces tengo que aportar yo sé que es difícil pero no puedo ser una más, me puede mucho más, por eso también hablo y enseño a los chicos esto de los valores (N. Fernández, comunicación personal, 12 de septiembre de 2017).

Existen varios elementos que estructuran su trabajo como docente: la responsabilidad civil, el compromiso con la tarea y el sentido de pertenencia, que va más allá de la remuneración económica. Estos sentidos articulan su trabajo cotidiano y el compromiso por sostener el proyecto. De este modo, la enseñanza se vincula con los valores y, en esto, hay una importancia al valor simbólico de la docencia que a su valor material (rédito económico).

Las dificultades que se observan en sostener las pasantías son variadas. Por un lado recae en la 'voluntad' de una docente en sostener este proyecto, el cual es *ad honorem*. Asimismo, la implementación de las pasantías implica conseguir vacantes en las empresas y los contactos que se puedan generar con las mismas para generar convenios específicos. Es decir, la puesta en marcha de este proyecto queda en el compromiso de sus actores institucionales en llevarlas a cabo. En este caso, se representa en una sola figura quien plantea las dificultades y modos de organización del mismo y que subraya la necesidad de mantenerlo 'vivo'. Porque su trabajo queda articulado con una 'responsabilidad civil', como el ejercicio propio de una formación en la construcción de 'ciudadanos trabajadores': tanto en el propio trabajo docente como en la apertura de la formación de sus estudiantes.

Tercer caso: El técnico agropecuario¹³: las disputas por el tiempo

Es una institución técnica de modalidad Agrotécnica ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. Cuenta con más de 400 estudiantes y el título que brinda es el de técnico agropecuario con orientación vegetal o animal. Los docentes son aproximadamente 200.

La institución, en sus orígenes, respondía al programa EMETA¹⁴ implementado en Neuquén en 1987 y desarrollado a través de la creación de una escuela de enseñanza

secundaria de orientación específica y cinco puestos de educación no formal en diferentes puntos de la provincia. La propuesta del proyecto impulsa la creación de escuelas productivas, entendiendo por estas a las unidades educativas formales y no formales conformadas bajo una resignificación de la relación educación-trabajo.

Respecto a los sectores que ingresan a la escuela se plantea que al principio venían los hijos de los productores, pero luego, con la desaparición del productor en el Valle del Río Negro, esta situación se modifica. Actualmente existe una heterogeneidad de la población que ingresa a la escuela, tanto de características socioculturales como de procedencia, pues al no tener un radio escolar, el acceso es por inscripción y a medida que se van conformando los grupos correspondiente a primer año.

En 6º año, según el plan de estudio, todos los estudiantes realizan pasantías con productores de la zona, según los convenios establecidos con la institución. Las entidades receptoras, en la orientación animal son: criaderos de cerdos, apicultores y establecimientos avícolas. En lo que respecta a la orientación vegetal tienen convenio con una empresa familiar, donde trabajan con la fruta fina. En líneas generales, los lugares receptores para las pasantías son pymes, vinculadas con lo agrícola.

Las pasantías: la gestión entre el tiempo y sostenerlo para ‘todos’.

Las pasantías forman parte del plan de estudio de la carrera, la cual se encuentra ubicada en sexto año y se dicta una vez por semana con una carga horaria específica. Esta situación implica que un docente es quien está a cargo de la misma y se encarga de generar convenios con las instituciones donde los estudiantes realizan la práctica. A su vez, como está planteada como una materia, esta práctica la realiza todo el estudiantado.

En palabras de la Vice-directora:

Nosotros tenemos la materia que se llama Pasantías que está, forma parte de la currícula escolar que es la diferencia de cualquier otra escuela, porque si hay cosa extraña, somos nosotros, ya lo asumí...Esta centralizada en desarrollarse en un solo día, que es el día miércoles, las nueve horas seguidas (M. Retamal, comunicación personal, 14 de septiembre de 2017).

Lo interesante que relata la docente es cómo se posiciona y mira la escuela como una ‘cosa extraña’, ¿será por cómo se organiza curricularmente la instancia de pasantías? Aquí lo ‘extraño’ podría ser que sólo se realiza una vez por semana con una carga específica de nueve horas.

Por otro lado, como tienen una persona asignada a este espacio curricular, es quien se encarga de llevar a cabo tal práctica.

De este modo lo relata el docente a cargo:

yo recibía pasantes, en una de las avícolas que trabajaba, antes de la escuela los recibía, entonces sume experiencia desde lo que es recibir pasantes. Y sabiendo como recibir un pasante, me di cuenta que es complejo el tema de la cantidad de alumnos. Si va un solo alumno, el alumno se siente un poco inhibido, presionado,

no está cómodo para nada, y si son más de tres, ya empieza a ser un camping o mucha diversión y se desfigura un poco lo que es el trabajo, entonces organice grupos de dos chicos y repiten el lugar de pasantía tres veces por semana, o sea, tres veces consecutivas van al mismo lugar a hacer pasantías. Y eso sería el módulo de pasantía. Cuando terminan esos tres, van otros tres chicos, y ellos van rotando, en este momento arrancamos con las pasantías tarde, porque bueno, siempre está el tema de, se choca con todos los problemas legales de seguros y todo, entonces hasta que la Dirección pregunta en el Consejo lo que corresponde, si está todo habilitado, si los contratos, los convenios están bien, son válidos y todo, llegamos por lo menos hasta mitad de año haciendo todo eso, se van estirando y, es una pena, casi la primera mitad del año se podría aprovechar para otra pasantía (N. Ramírez, comunicación personal, 15 de noviembre de 2017).

El entrevistado relata su experiencia a cargo de las pasantías, lo interesante es que se posiciona como persona que ha recibido, en su momento, pasantes y desde ahí organiza el régimen de las prácticas. Si bien, explicita las dificultades que debe sortear al momento de iniciar tales prácticas que tiene que ver con cuestiones legales: los seguros de los estudiantes y la habilitación de los convenios realizados. Estos inconvenientes hacen que demore la entrada de los estudiantes y da cuenta de las intervenciones de las diferentes instituciones involucradas: escuela, consejo de educación e institución receptora. Esto demuestra las ‘demoras’ en la entrada a las prácticas.

También es interesante analizar los sentidos que se desprenden sobre las pasantías en el cuerpo docente. En este caso, el director plantea lo siguiente:

¿Tienen algún proyecto de prácticas profesionalizantes, en la escuela? Sí, dentro de la PP, tienen pasantías. Que ellos van a los productores, sí que aceptan el convenio que la escuela plantea de producción vegetal y animal. Nosotros como escuela buscamos que esos productores faciliten un proceso de aprendizaje a los estudiantes y no que sigan los tomen como mano de obra barata, este que por ir de la escuela los usen para sacar guano de gallina o desmalezar, o sea que sea un trabajo técnico que ellos realicen en ese lugar. (...) La escuela va resolviendo con lo que va teniendo en la mano, para poder cubrir esa demanda lo ideal es que los estudiantes puedan salir a donde van a desarrollar estas actividades, o sea al campo donde están los productores, que ellos puedan aportar sus conocimientos técnicos. (M. Gómez, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

El primer punto que se destaca es que las PP se asocian a las pasantías. A su vez, los sentidos que se desprenden sobre esta práctica se distancian de la idea de ‘mano de obra barata’, ya que las prácticas implican aprendizajes vinculados en una relación entre el pasante y los productores que requiere de un saber ‘técnico’ diferente a un saber ‘manual’ como sacar guano de gallina. Del mismo modo, plantea la necesidad de revisar al interior de la misma las tareas a realizar, focalizando la mirada en que la práctica sea un proceso de aprendizaje donde se involucre el conocimiento ‘técnico’. En esto podemos pensar que puede haber ciertas dificultades en las relaciones con los productores en tanto éstos no demanden sólo un trabajo ‘manual’, sino que los estudiantes puedan aportar lo aprendido en la carrera.

Se profundizan ciertas ideas acerca del trabajo que los estudiantes realizan ‘afuera’, la cual adquiere sentidos diferentes con el ‘adentro’, con los aprendizajes al interior de la escuela.

yo lo puedo decir desde lo que dicen los estudiantes y de la propia experiencia mía como estudiante, si nosotros las pasantías, que de ahí uno por ahí yo hoy como directivo las fortalezco, digo es sumamente importante para un técnico ir afuera, no es como uno que esta con el profe y por ahí si no quiere hacer más nada ya no haces más nada, se relaja, se distrae, acá estas en un lugar, donde uno como estudiante no puede cometer errores porque esas personas viven de eso, es su fuente de ingreso ¿no es cierto?, pero bueno los chicos pueden ver todo, por eso nosotros insisto, llamamos a los papás, para que el chico le pueda dar la importancia que esto realmente tiene, porque en otras ocasiones no ha pasado que los chicos se han enojado con los productores, ha habido intercambios en la discusión, y eso ha hecho que se hayan cerrado puertas, no? Y en esto de volver a sacarlo a flote de vuelta, este, requiere de ese trabajo, no, a ver que los chicos tengan ese respeto del lugar, y acompañado por los padres lo podemos lograr (M. Gómez, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

Varios sentidos se desprenden de esta cita. Por un lado, se posiciona como ex estudiante, donde su experiencia cobra relevancia. Así, las pasantías están asociadas con el ‘afuera’, las cuales son distintas a las prácticas que realizan con el profesor, en el interior de la escuela: uno como estudiante puede ‘relajarse, no hacer nada’, en cambio en el afuera implica otras responsabilidades con el productor, no puede cometer errores. Pareciera que no es a prueba de ensayo y error, al contrario, para el productor es su principal ‘fuente de ingreso’, uno trabaja para ese productor. Hay una presión por ese lado: implica más responsabilidad. A su vez, la dificultad es mantener una relación con los productores, sino ‘se cierran puertas’. Para ello, involucra a las familias y la necesidad de sostener las relaciones para ‘evitar’ discusiones, malos tratos, etc.

Como hemos observado, las pasantías presentan una carga curricular específica, la cual demanda tiempos concretos en efectivizar la práctica para todo el estudiantado: tiempos legales, tiempos de entrada a las instituciones, relaciones entre el pasante con los productores. A su vez se destacan los sentidos que aportan los entrevistados referidos a las pasantías, que se distancian con la idea de ‘mano de obra barata’, con los saberes técnicos que se quieren poner en valor, y, ligado con el ‘afuera’, donde parecería haber más compromiso, responsabilidad que conlleva relaciones diferentes con las que se acostumbra en la escuela.

Encuentros y des-encuentros en la implementación de las pasantías

El encuentro entre lo laboral y lo educativo dentro de la escuela genera contradicciones, diferencias, lugares incómodos, nuevas preguntas y muestra la tensión entre la práctica formativa y las contingencias que se suscitan en la realidad que se pretende atender. A su vez, expresa las particularidades propias de cada una de las escuelas analizadas. Escuelas que resuelven los emergentes cotidianos desde sus ubicaciones y miradas que plantean los docentes. Sostenemos que existe una distancia entre lo legal y lo real, donde esa

distancia marca diferentes modos de habitar el cotidiano escolar. Modos que señalan puntos de encuentro y otros que reflejan las particularidades y tradiciones propias de cada escuela.

En las voces de estos docentes se demuestra el lugar y acercamiento de la escuela con el mundo del trabajo y el carácter dialéctico que adquiere la relación entre educación y trabajo; permitiendo reflexionar en dichas esferas que históricamente configuran objetivos y racionalidades diferentes y por tanto conflictivas y de mutua determinación (Spinosa, 2011). A su vez, se pone en evidencia las relaciones de fuerza que se ejercen entre los intereses propios de los organismos receptores de estudiantes como aquellos que se generan desde las escuelas. Dichos intereses traccionan de modos complejos, diversos y para nada unívocos, que dan fisonomías particulares en la gestión de las prácticas educativas. Se expresan lógicas particulares, desde el mundo del trabajo como las racionalidades puestas en práctica desde lo educativo.

Los modos de implementación de las pasantías se complejizan y comprenden en función de la idiosincrasia propia de cada institución y cómo ‘resuelven’ sus contingencias diarias. Sin embargo, hay algunos puntos de encuentro tales como la búsqueda de vacantes/plazas que se consiguen en las instituciones receptoras. Esta situación genera una discusión interna: ¿cuáles son los criterios en la designación de estudiantes para llevar a cabo tales prácticas? Lo que marca diferentes trayectorias formativas y genera desigualdades en las ‘chances de vida’¹⁵ de los jóvenes. En tal sentido, los criterios de justicia se ponen en evidencia respecto de realizar esta práctica formativa. ¿Constituye un derecho o una opción? Este interrogante nos permite observar los puntos de tensión y claroscuros que se evidencian en el cotidiano escolar.

En estas escuelas se valora la vinculación con las empresas como proyecto a futuro, construyendo las prácticas como “llave” para el pasaje a otra posición, la que paradójicamente se encuentra restringida sólo para algunos estudiantes debido a la escasez de puestos disponibles. En tal sentido se destaca la gestión que realiza cada una de las escuelas con el ámbito privado (empresas, productoras, etc.), que abren sus puertas a las escuelas. De este modo, ¿qué pasa con las entidades públicas en la zona?

A su vez, se pone en tensión la denominación de las pasantías, siendo similar a las prácticas profesionalizantes, diferenciándola en que esta última es ‘para todo el estudiantado’. Ante ello nos preguntamos: ¿Cuáles son los límites y alcances de las pasantías cuando no está en la currícula formal, sino que queda en manos de los actores institucionales llevarlas a cabo? En tal sentido, ¿cómo garantizar una práctica profesionalizante para todos, que a la vez sea justa y equitativa?

En efecto, adquiere un valor simbólico diferencial el hecho de realizar las prácticas ‘afuera’ de la escuela. El afuera está articulado con el mundo del trabajo, sus reglas, sus necesidades y demandas. Existe una idea generalizada de pensar en una formación extra-muros o fronteras escolares, lo que imprime ciertos sentidos en cómo se entienden las

pasantías, como una práctica diferencial a la denominada ‘mano de obra barata’. En la primera se pone en juego los saberes técnicos aprehendidos en la escuela, con lo cual las pasantías constituyen la puesta en acto de un ‘saber sobre el trabajo’. Sentidos que también retoman Jacinto y Dursi (2010) al señalar la importancia de las pasantías en la escolaridad secundaria.

De esta manera, se pone en evidencia un proceso complejo de luchas y negociaciones por los sentidos que se desprenden entre la norma y lo que acontece en las escuelas. Como observamos, el espacio de las prácticas es altamente dependiente de los puestos docentes, de los vínculos con sectores productivos que cada institución establece en función del capital social de sus planteles, de la amplitud y apertura del mercado laboral, de la legislación vigente, lo que tiende a reproducir la fragmentación del sistema escolar en la modalidad.

La gestión de la vida escolar y las propuestas pedagógicas recaen en el individuo que, en nuestro caso, es la figura de la dirección y de los docentes a cargo, quienes proveen y distribuyen los recursos para sobrellevar el cotidiano escolar.

Notas

¹ Tesis: “Los procesos de disputa en la implementación de políticas educativas referidas a la educación y al trabajo en el nivel secundario: el papel de los actores involucrados (Estado, sector empresarial y comunidad educativa) en la Provincia de Neuquén”.

² Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue Código C 127.

³ Entendemos a los dispositivos como aquellos que promueven diferentes tipos de experiencias que hacen a distintos modos de existencia. En tal sentido, aludimos a propuestas escolares en las que circulan discursos y experiencias particulares que habilitan sentidos y modos de ser, estar y habitar (Proyecto de Investigación C127).

⁴ El estudio de casos de basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una o pocas unidades. Se realiza un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad, para luego, poder realizar una comparación entre ellos (Archenti, 2007).

⁵ La resolución 261/06 del CFE, que tiene como fin la homologación de los títulos, se plantea fundamental su práctica y la entiende como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, los cuales pueden tener diferentes formatos: micro-emprendimientos, proyectos productivos, articulación con demandas hacia la comunidad, pasantías, etc. De este modo, las pasantías constituye un formato más de las propuestas de las prácticas profesionalizantes.

⁶ Régimen General de Pasantías que rige en todo el ámbito del Nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional.

⁷ A fines del 2018 se sanciona la Resolución 1862 del CPE que enmarca las prácticas profesionalizantes pedagógicas para escuelas secundarias comunes como técnicas de la provincia. Sin embargo, el trabajo de campo se realizó antes de la presentación de tal normativa.

⁸ Según la entrevista realizada a la directora.

⁹ Para preservar el anonimato de los sujetos entrevistados se cambiaron sus nombres.

¹⁰ Tales como institutos de formación que ofrecen carreras cortas ligadas al ámbito del petróleo.

¹¹ Se resguardan los nombres de las empresas petroleras.

¹² Este último turno funciona para estudiantes mayores de 16 años y cuenta con un plan de estudio de 4 años con una carga horaria reducida. El título que se otorga es técnico mecánico que los habilita para luego para seguir con estudios superiores.

¹³ Las características de la institución fueron extraídas de la tesis doctoral de Martínez, 2016.

¹⁴ Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria a partir de un préstamo del BID de fines de los años ‘80 que permitió contar con cierta autonomía para el planeamiento institucional. La modalidad por la cual se implementa el programa EMETA en la provincia es la conformación de unidades didáctico-productivas, fue planteada por fuera del sistema educativo, con características propias (por ejemplo, el plantel de la escuela tenía

mayor carga horaria que otras), con la firme intención de articular con el sector agropecuario (el tiempo de la escuela acompañaba la temporalidad del agro, tenían prioridad los hijos de chacareros, etc.).

¹⁵ Si planteamos la desigualdad en términos de diferentes condiciones, posibilidades y/u oportunidades de los sujetos en distintas situaciones de existencia o de acceso a ciertas experiencias, nos remite a pensar en la misma como “chances de vida” diferentes que muchas veces no se encuentran equitativamente distribuidas (Informe final, PAV 180, 2007).

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos. En Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. *Metodología de las ciencias sociales*. 237-245. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Ball, S (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowski, M; Nores, M y Andrada, M (eds.) *Nuevas tendencias en política educativa*. 103-128 Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Figari, C. (dir.) (2017). *La trama del capital. La hegemonía empresaria en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (2011). Introducción. En Figari, C.; Spinosa, M. y Testa, J. (comp.) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. 11-20. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en las escuelas secundarias. *Propuesta Educativa* 1 (33). 85-93.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo, Uruguay: Cinterfor-OIT.
- Grinberg, S. (2014). La educación en tiempos de gerenciamiento. La escuela entre el ‘hazte a ti mismo’ y la lucha por estar. En Pini, M.; Mas Rocha, S.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Asprella, G. (coord.) *La escuela secundaria ¿modelo en reconstrucción?* 203-221. Buenos Aires, Argentina: Aique Ediciones.
- Martinez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- 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) pp. 40-50.
- Maturo, Y.; Fernández, N.; Ganem, M.; Saez, D. (2018). Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río negro. *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, Ciudad de Buenos Aires, 14 a 17 de agosto.
- Spinosa, M (2011). Transformaciones en el saber técnico. En Figari, C.; Spinosa, M. y Testa, J. (comp.) *Trabajo y formación en debate*. 65-87. Buenos Aires, Argentina: Ciccus Ediciones.

Normativas

Decreto Nacional N° 1374/2011

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

Ley Orgánica de Educación Provincial N° 2945/2014

Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva

Relationship between pedagogical accompaniment and reflective teaching practice

Alvaro Alcidez Agreda Reyes

Universidad César Vallejo, Perú.

E-Mail: agreda14@hotmail.com

Manuel Ángel Pérez Azahuanche

Universidad César Vallejo, Perú.

E-Mail: manuelangelperez@gmail.com

Resumen

La práctica reflexiva que desarrollan los docentes durante su ejercicio e interacción con sus estudiantes ponen en práctica un conjunto de actividades de análisis y valoración antes, durante y después de esas acciones pedagógicas. Ellos mismos enjuician y cuestionan sus actuaciones mediante la reflexión, de modo que les permite mejorar su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa ligada al intercambio de experiencias pedagógicas se inicia en el registro de situaciones observables, el diálogo reflexivo y los grupos de inter-aprendizaje entre docentes acompañados y acompañantes que permiten transformar sus prácticas docentes. La investigación descriptiva no experimental con diseño correlacional explicativo tuvo el objetivo de determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo, 2018.

Palabras Clave: acompañamiento pedagógico, diálogo reflexivo, práctica docente, práctica reflexiva.

Abstract

The reflective practice that teachers develop during their exercise and interaction with their students puts into practice a set of analysis and assessment activities before, during and after these pedagogical actions. They themselves prosecute and question their actions through reflection, so that they can improve their guiding and mediating role in the learning process. On the other hand, the pedagogical accompaniment as a formative strategy linked to the exchange of pedagogical experiences begins in the registry of observable situations, the reflective dialogue and the inter-learning groups between accompanied and accompanying teachers that allow them to transform their teaching practices. The non-experimental descriptive research with explanatory correlational design aimed to determine the relationship between pedagogical accompaniment and the reflective practice of teachers of Educational Institutions with Trujillo Complete School Day, 2018.

Key words: pedagogical accompaniment, reflective dialogue, teaching practice, reflective practice.

AGREDA REYES, A. A. y PEREZ AZAHUANCHES, M. A. (2020) "Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 219-232. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>

RECIBIDO: 27/08/2019 – ACEPTADO: 29/11/2019

Introducción

El bajo nivel de práctica reflexiva que presentan los docentes sobre el ejercicio de sus acciones pedagógicas que planifican y ejecutan en el aula se traducen en bajos niveles de aprendizajes en sus estudiantes. Es decir, la competencia reflexiva no está siendo abordada por los propios docentes que permita mejorar y transformar sus prácticas pedagógicas por cuenta propia, no está siendo vista como parte de su rol como educadores, orientadores del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Pues la sociedad en la actualidad requiere de docentes competentes que puedan observar sus propias acciones, planificar actividades de aprendizaje, tomar decisiones reflexivas, reevaluar y transformar sus prácticas pedagógicas en su contexto: el ambiente de clase. Implica transformar el ejercicio docente partiendo de la reflexión de sus mismas prácticas para mejorar, cambiar, modificar y diversificar sus estrategias de enseñanza para mejorar el proceso de aprendizaje. El acompañamiento pedagógico como propuesta de formación profesional situado en la institución, considera que el fortalecimiento de la capacidad profesional de los docentes ocurre en el colegio, en su centro de labores, por tanto la mejora de las prácticas docentes no obedece a una imposición externa como se ha estado implementando, consideramos que los docentes son profesionales reflexivos, con capacidades para analizar sus contextos de trabajo donde ejercen labor pedagógica y por lo tanto sustentan propuestas de mejora. En este sentido, la investigación buscó determinar ¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018?

La práctica reflexiva aparece como práctica profesional, en sus inicios ha sido denominada reflexión, reflexión crítica o acción reflexiva. El educador Dewey (1998) fue el primero en plantear la reflexión: “es examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de fundamentos que la sostienen y las conclusiones que atiende” (p. 25). En tanto, Shön (1998) agrega que “la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción conduce a la autonomía y responsabilidad de un profesional” (p. 12), lo que implica que la reflexión en y sobre la acción debe formar parte de la práctica docente que permita mejorar su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje. Es en este escenario que los docentes valoran, enjuician, cuestionan sus actuaciones de manera premeditada, a decir de Hatton y Smith (1995) implica “un proceso cognitivo activo y deliberado” (p. 34). A partir del ejercicio docente en el aula donde interactúan con sus estudiantes se pone en práctica un conjunto de acciones pedagógicas que configuran el proceso de aprendizaje.

La práctica reflexiva requiere de un procedimiento persistente y metódico de reflexión de la praxis, considerando el conjunto de experiencias, prácticas asumidas, teorías y contextos educativos que permitan realizar juicios e interpretaciones razonadas y reflexivas que contribuyan a tomar decisiones argumentadas por parte del docente que la ejerce (Cerecero, 2016, p. 79).

Las dimensiones que comprende la práctica reflexiva son: **la acción pedagógica** que está conformado por el conjunto de funciones que los docentes desarrollan en el aula de clase, que se repiten una y otra vez en sus quehaceres. Las acciones que proponen los docentes se caracterizan por ser cuidadosas, interpretan creencias, conocimientos y antes de actuar piensan en las consecuencias. **La reflexión en la acción** consiste en estar atento a cómo realizan sus funciones en el aula como docentes; este proceso ocurre en la ejecución de la acción misma, es decir los docentes reflexionan mientras transcurre el conjunto de acciones. **La reflexión sobre la acción** consiste en pensar si la forma de realizar el conjunto de acciones estuvo bien o mal, y de qué otra forma pueden lograrlas.

El acompañamiento pedagógico es entendido como “una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, el mismo que mediado por el acompañante promueve en los docentes mejoras de sus prácticas pedagógicas” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 15). La propuesta de acompañamiento se basa en el enfoque crítico reflexivo que aparece en la década de los sesenta en Inglaterra que tiene como idea central a los docentes investigadores. Considera al acompañante como agente activo que promueve saberes profesionales a partir de un contexto de actuación pedagógica como orientador de docentes - investigadores. Sitúa el progreso del pensamiento crítico y autonomía profesional que fortalecen la capacidad de investigación, aportan análisis, diagnóstico y desarrollo de los docentes acompañados. La reflexión está lejos de ser una actividad individual de trabajo mental, por el contrario se da en interacción social. Promueve el desarrollo de la capacidad de mirar sobre la propia práctica a través de una actividad exploratoria, de indagación, de crítica; por consiguiente, de cuestionamiento; donde la argumentación sea la explicación en términos de mejora como parte de su continuo desarrollo profesional porque fomenta su espíritu de investigación. Pues la meta del acompañamiento es la mejorara de la práctica docente a partir de la reflexión, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004).

Las dimensiones del acompañamiento pedagógicos son: **el registro de situaciones observables** “es una fotografía de lo que ocurre en el aula, permite volver a esa situación para analizarla y comprender su dinámica” (Carrasco, 2009, p. 60). **El diálogo reflexivo** “es la interacción entre acompañante y acompañado que conlleva a la reflexión crítica sobre la propia práctica que es fuente de autoformación y producción de saber pedagógico” (Ministerio de Educación, 2017b, p. 7). **El grupo de inter-aprendizaje** es un espacio para la reflexión crítica colectiva que promueve la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes; se comparten problemas comunes y un mismo entorno sociocultural.

El acompañamiento pedagógico como herramienta formativa que se desarrolla en la institución educativa pretende mejorar la práctica reflexiva docente. Promueve procedimientos reflexivos sobre su propia práctica para aprender y construir nuevos saberes pedagógicos a través de un rol mediador por cada docente y en forma colectiva.

Lo importante es que “el profesorado tome conciencia de su rol asumido: aprender-comunicar-enseñar desde la práctica reflexiva” (Ortega, 2019, p. 3).

El acompañante pedagógico promueve la deconstrucción de la práctica docente mediante diversas estrategias como el análisis, la interpretación de supuestos y componentes que la sustentan: los docentes acompañados desarrollan sus dominios pedagógicos y construyen nuevos saberes, busca que los docentes comprendan y transformen sus prácticas pedagógicas que se traduzcan en mejores aprendizajes de sus estudiantes. Es “mediante la reflexión que los docentes comprenden mejor su rol profesional, y que la reflexión sobre las debilidades y fortalezas en la enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica” (Anijovich y Capelletti, 2018, p. 76).

Tanto padres de familia, administradores de la educación, políticas educativas y sociedad en su conjunto exigen roles docentes observadores, críticos e investigadores de sus propias prácticas que permitan repasar sus propias actuaciones, reevaluar procedimientos a la luz del análisis crítico, tomar decisiones oportunas, autoevaluarse por sí mismos y transformar sus prácticas docentes desde el aula como espacio educativo: ejercer práctica reflexiva.

La reflexión pedagógica de la práctica constituye una competencia decisiva en el proceso de formación docente. Esto es porque la práctica reflexiva favorece en los profesionales un panorama más integral de la realidad educativa que conduce a realizar reflexiones y por consiguiente apostar por decisiones pluridisciplinarias para dar respuestas pertinentes a diversas situaciones que ocurren en el ambiente escolar (Domingo, 2013, p. 384).

En suma, el acompañamiento pedagógico como estrategia situada constituye una herramienta formativa que atiende necesidades e intereses de los docentes porque influye directamente en sus prácticas: “el acompañamiento pedagógico se relaciona significativamente con la reflexión crítica docente en su institución educativa” (Bromley, 2017, p. 80). En consecuencia, los programas centrados en el enfoque crítico reflexivo influyen de manera sustantiva, mejoran y promueven la formación continua de los docentes en sus diversas dimensiones del ejercicio docente, tanto en el ámbito personal, pedagógico y de extensión hacia la sociedad y la comunidad.

El objetivo principal de la investigación de tipo descriptiva correlacional causal fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018. Como objetivos específicos se consideró: 1) Identificar el nivel de práctica reflexiva de los docentes acompañados; 2) Identificar el nivel de acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos; 3) Determinar la relación entre la dimensión situación observable y la práctica reflexiva de los docentes; 4) Determinar la relación entre la dimensión de diálogo reflexivo y la práctica reflexiva de los docentes; 5) Determinar la relación entre la dimensión de grupo de inter aprendizaje y la práctica

reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo en el año 2018.

Operacionalización de variables:

La variable práctica reflexiva obedece al conjunto de acciones pedagógicas que median el aprendizaje, la reflexión en las acciones pedagógicas y la reflexión sobre las acciones pedagógicas. Para valorar el nivel la práctica reflexiva de los docentes se tomó como referencia estimaciones que considera Van Manem (1977) quien establece cuatro niveles desde el más alto al más bajo: reflexión crítica con valores entre 121–160; reflexión pedagógica entre 81 – 120; reflexión superficial entre 41–80 y pre reflexión de 0–40.

En tanto, la variable acompañamiento pedagógico corresponde al registro de situaciones observables de la práctica pedagógica, ejecución de diálogo reflexivo y reflexión en grupos de interaprendizaje. Para establecer el nivel de acompañamiento se tomó como referencia estimaciones que establece el Ministerio de Educación (2017a): nivel destacado puntuaciones entre 121–160; satisfactorio entre 81–120; proceso entre 41–80 y nivel insatisfactorio de 0–40 respectivamente.

Metodología

La investigación se apoyó en la metodología propuesta por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) quienes sostienen: “El tipo de investigación descriptiva no experimental permite detallar situaciones y eventos” (p. 151). Es decir, analizar la relación entre la variable acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva. El diseño de la investigación corresponde al correlacional causal explicativo que analiza la relación entre dos variables.

La muestra estuvo conformada por 150 docentes acompañados de diferentes áreas de secundaria que laboran en instituciones educativas estatales con modalidad de jornada escolar completa y corresponde al 100% de instituciones que han llevado acompañamiento pedagógico: “San Martín de Porres”, “Horacio Zevallos Gamez”, “Virgen del Carmen”, N° 81524 Quirihuac del distrito El Porvenir; “San Martín de Porres” de La Esperanza; “Dean Saavedra” de Huanchaco y “Miguel Grau Seminario” de Salaverry, provincia de Trujillo.

La técnica para la recolección de datos se usó la encuesta que nos proporcionó información necesaria para describir el proceso de acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva. Así mismo nos permitió obtener información de primera mano para explicar mejor el problema. El instrumento utilizado fue el cuestionario que respondieron los docentes acompañados, conformado por 80 ítems: 40 para la variable acompañamiento y 40 ítems para la variable práctica reflexiva. Antes de ser aplicado, los instrumentos se sometieron a juicio de expertos quienes tuvieron el encargo de

validarlos. La confiabilidad se obtuvo a través de la fórmula de Crombach con datos de una muestra piloto.

La información recolectada se trasladó a una hoja Excel previamente diseñada, empleando tantos campos como variables e indicadores han sido utilizados. Posteriormente esta información se migró al software estadístico SPSS- IBM versión 24 para su procesamiento automatizado. Donde se calculó el coeficiente de correlación de Spearman y su respectiva prueba “T” de significación estadística.

Resultados

Los resultados han sido reportados en tablas estadísticas empleando frecuencias absolutas y relativas porcentuales. El análisis estadístico se ha realizado mediante la técnica estadística: cálculo del coeficiente de correlación de Spearman y su correspondiente prueba T de significación estadística y responden a los objetivos planteados:

1. Los niveles de práctica reflexiva de los docentes son: reflexión crítica con 76.7%; reflexión pedagógica con 22.7% y reflexión superficial con 0,6% (Tabla N° 01).
2. Los niveles de acompañamiento pedagógico percibido por los docentes acompañados son: desatacadado con 78.0%, satisfactorio con 20.6% y proceso con 1.2% (Tabla N° 02).
3. La relación entre la dimensión registro de situaciones observables del acompañamiento pedagógico es 0,458 de correlación. Significa que existe una relación positiva moderada con la variable práctica reflexiva de los docentes.
4. La relación entre la dimensión de diálogo reflexivo del acompañamiento pedagógico es 0,581 de correlación. Significa que existe una relación positiva moderada con la práctica reflexiva de los docentes.
5. La relación entre la dimensión grupo de inter aprendizaje del acompañamiento pedagógico es 0,487 de correlación. Significa que existe una relación positiva moderada con la práctica reflexiva de los docentes.
6. La relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones con jornada escolar completa de Trujillo en el año 2018 es 0, 562 según la correlación de Spearman. Significa que existe una relación positiva moderada entre ambas variables. Como la significancia bilateral es 0.000 y menor que 0.05 entonces aceptamos la hipótesis de investigación, es decir el acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa en la práctica reflexiva de los docentes, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula (Tabla N° 03).

Discusión

Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente

El problema general de investigación ¿Cuál es la relación entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones con Jornada

Escolar Completa de Trujillo en el año 2018? Permitió comprobar la hipótesis general aplicando el coeficiente correlativo de Spearman: el acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes, de acuerdo al proceso estadístico aplicado es de 0.562. Significa que la propuesta de acompañamiento pedagógico debe ser una actividad reflexiva crítica de las actividades pedagógicas en los ambientes de la institución que inicia en la observación de acciones pedagógicas en aula. Es en este espacio donde se registran evidencias objetivas del desempeño docente, a través de un proceso de interpretación se analizan y sistematizan los supuestos que subyacen en la práctica observada, realizan conclusiones y preparan preguntas centrales, abiertas y neutrales que permitan desarrollar el diálogo reflexivo. En este espacio se promueve que los mismos docentes deconstruyan sus prácticas mediante preguntas reflexivas, se extraen aprendizajes que conllevan a proponer nuevos saberes pedagógicos y por ende a transformar la práctica de los docentes.

El conjunto de dispositivos formativos que utiliza el acompañamiento pedagógico: las visitas en aula, diálogo reflexivo, círculos de interaprendizaje, talleres de actualización hacen posible la mejora de las prácticas docentes, porque promueven participación y reflexión crítica. Unos se relacionan más que otros puesto que se establece intercambios de experiencias que promueven reflexión y análisis; espacios donde se favorece la deconstrucción de las prácticas docentes. En tal sentido, el acompañante debe considerar diversas formas de actuación pedagógica que contribuyan hacia una mirada crítica de la función docente y repensar sus desempeños en aula.

Ubicar a los docentes en el centro de los espacios educativos y curriculares para analizar e interpretar sus saberes adquiridos con la finalidad de extraer nuevos saberes pedagógicos. Esta propuesta promueve, entre otras cosas, la revalorización del rol de los docentes para lograr innovaciones en la enseñanza que se fundamenten en la práctica reflexiva para cuestionar debilidades y hacer sostenible sus fortalezas, por consiguiente dejar de lado otras formas de capacitación descontextualizada que no contribuyen a una mejor cualificación (Suarez y Metzendorff, 2018, p. 60).

Cuando la relación es significativa implica una alta calidad de intervención de quien acompaña. “La propuesta recupera el acompañamiento profundo de los sujetos que ejercen la enseñanza, al tiempo que invita a pensar otras formas de organización que complejicen, y mejoren económica y políticamente el trabajo del profesor” (Aguirre y Porta, 2019, p. 173).

La reflexión que realizan sobre su práctica es una competencia docente primordial en el proceso de formación docente. Interpreta variadas interacciones que se ejecutan en los ambientes y contextos educativos donde se produce aprendizajes, la habilidad de la reflexión es una función de la profesionalización docente. Mediante el acompañamiento pedagógico se promueve el desarrollo de competencias profesionales en la práctica reflexiva como aspecto clave para transformar el ejercicio pedagógico en

una actividad autónoma y por ende responsable de su praxis, es decir que sean los docentes quienes cuestionen y reflexionen sobre su práctica:

El docente es el principal protagonista para desarrollar una ruta crítica que conduzca a su formación permanente; debido a que pensar solo en sus experiencias de servicio profesional ya no le garantizan ser un mediador constructivo de aprendizajes, tampoco aseguran su permanencia en el sistema educativo (Moreno, 2015, p. 15).

En consecuencia, una formación en servicio debe basarse en la reflexión y el análisis colegiado sobre las prácticas educativas, a través del intercambio de experiencias pedagógicas de aula y la generación de saberes pedagógicos entre los integrantes de la comunidad educativa. En esta misma perspectiva García (2016) añade que “los programas reflexivos influyen de manera significativa en la mejora de la formación continua de la práctica docente” (p. 13).

El problema específico de la investigación ¿cómo se relaciona la dimensión de registro de situaciones observables con la práctica reflexiva de los docentes? Permitió comprobar la hipótesis específica: el registro de situaciones observables se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes. De acuerdo al proceso estadístico aplicado encontramos una correlación moderada de 0.458. Vale decir que el acompañante pedagógico observa evidencias de las acciones pedagógicas de los docentes. El registro de situaciones es como una fotografía objetiva de las acciones que ocurren en el aula, permite revisar o recrear a la situación pedagógica para volver a analizar y comprender la interacciones docente – estudiante. Pues las evidencias que nos proporciona el registro son insumos para el análisis y la interpretación de la práctica, permiten “deconstruir los supuestos teóricos que subyacen y están detrás de su práctica pedagógica” (Ministerio de Educación, 2017b p. 6). Es decir, detrás de cada práctica docente encontramos diversos supuestos teóricos que inciden en el ejercicio pedagógico e influyen para el desarrollo de su rol educador, por tanto el rol formativo del acompañante es registrar suficientes evidencias objetivas que le permitan realizar conclusiones consistentes. Coincidimos con Gil (2015) de que la “observación de la actuación docente y su posterior feedback impactan de manera positiva en el desarrollo profesional del profesorado” (p. 306). Esto significa que la formación en servicio constituye una continuidad profesional de la formación inicial. Pues se tiene en cuenta diversas y variadas experiencias pedagógicas que van acumulándose en sus esquemas; son los profesores quienes experimentan su profesión cuando enseñan a sus estudiantes, al intercambiar experiencias pedagógicas con sus colegas, en la discusión con el equipo de acompañantes, los directivos, inclusive los momentos de estudios, así como situaciones que vivencian su recorrido de vida profesional, sus creencias de enseñanza y aprendizaje; en suma un gran repertorio de acontecimientos inherentes a la vida del profesor confluyen. “En ese sentido, necesitamos pensar al profesor como un

sujeto viviente que agrega, interfiere, aprende, convive y camina por los diferentes espacios que la vida lo conduce” (Hobod, 2018, p. 428).

El problema específico ¿Cómo se relaciona la dimensión de diálogo reflexivo en la práctica reflexiva de los docentes? Nos permitió comprobar la hipótesis específica: el diálogo reflexivo se relaciona de forma directa con la práctica reflexiva de los docentes. De acuerdo al análisis estadístico realizado encontramos una correlación de 0,581. “La finalidad de la práctica reflexiva es transformar la labor docente mediante la reflexión, construcción del conocimiento y la acción” (Cerecero, 2016, p. 273). Es decir, mediante la reflexión lograremos mejorar, cambiar nuestra práctica, al mismo tiempo que construimos saberes pedagógicos.

La interacción entre acompañante y acompañado conduce hacia actividades de reflexión crítica mirando e investigando la misma práctica por ser la principal fuente de autoformación y producción de saberes pedagógicos de los docentes participantes. (Ministerio de Educación, 2017a, p. 11).

Ocurre procesos reflexivos críticos, interpretación profunda a través de preguntas abiertas que implican elaboración de respuestas, cuestionamiento de las creencias docentes, constituye una actividad reflexiva sobre la misma práctica de enseñanza que se convierte en objeto de análisis basado en la experiencia pedagógica. Implica que los docentes revisen de manera crítica su práctica, expliquen con sus propias palabras sus acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas. Mediante esta estrategia formativa del diálogo reflexivo entre docentes observados y acompañante pedagógico se busca descubrir qué supuestos subyacen a sus prácticas pedagógicas, deconstruir a través de procesos de reflexión crítica a partir de las evidencias de sus propias prácticas. Por consiguiente, el rol formativo del acompañante es promover reflexión crítica de la práctica observada que implica tener mente abierta, revisar permanentemente lo que se hace. Son los mismos docentes quienes ejercen su mejor crítica porque les permite transformar sus propias prácticas que impactan en mejores resultados de sus estudiantes y por tanto, ellos son quienes producen saberes pedagógicos, analizan sus prácticas con una mirada crítica y reflexiva.

En el proceso de interacción fluida del acompañado y acompañante, es de gran importancia que haya un clima de confianza, propuestas de preguntas que busquen la indagación; la calidad de las repreguntas abiertas permitan profundizar, elaborar respuestas, aprender a investigar qué ocurre detrás de las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula: extraer aprendizajes y construir el saber pedagógico. Lo que se trata es de formar docentes con identidad de transformación a través de la revisión crítica de su forma de enseñar con el propósito de construir nuevos profesionales reflexivos: “los cursos de formación de profesores deben ser organizados y desarrollados en una perspectiva reflexiva, para formar profesionales capaces de, en la práctica diaria, analizar, criticar, y modificar la realidad en que actúan” (Dos Santos, 2017, p. 86).

El problema específico ¿Cómo se relaciona la dimensión de grupo de inter-aprendizaje en la práctica reflexiva de los docentes? Permitted comprobar la hipótesis específica: el grupo de inter-aprendizaje (GIA) del acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes. El análisis estadístico muestra una correlación de 0,487 entre la dimensión y la práctica reflexiva. De acuerdo con Sulca (2015), Cerecero (2016), Rivera (2015), Cevallos (2014) el acompañamiento pedagógico constituye una propuesta formativa orientada a superar necesidades de atención a los docentes por lo que influye en la práctica de los docentes; los asesora para mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas. Pues a través de la práctica reflexiva podemos apostar por mejorar, modificar nuestra práctica, proponer alternativas, transformar la labor educativa, asistir a los demás pares dentro y fuera del espacio educativo y laboral. El proceso de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación permite a los docentes a aprender al enseñar, desarrollar habilidades referentes a la investigación compatibles con las prácticas en aula que desarrollan los docentes porque al desarrollar sesiones de aprendizaje permiten adquirir paulatinamente herramientas teórico-metodológicas que permitan analizar su desempeño docente en correlación con situaciones del contexto que favorece e influye. “Reflexionar sobre la manera en que la acción pedagógica trasciende el espacio físico del aula y la escuela, a mirar la práctica como un objeto de estudio, que cuestionen lo que conocen de ella y experimentan a partir de ella” (García, 2016, p. 9). Así mismo el acompañante motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias; de modo que “llevará al profesor a reflexionar durante su formación y a lo largo de su carrera sobre los efectos de su práctica en el aprendizaje de los estudiantes” (Kozanitis, Ménard y Boucher, 2018, p. 298).

Al comparar las dimensiones del acompañamiento pedagógico, encontramos que el diálogo reflexivo tiene mayor relación para promover la práctica reflexiva con los docentes y por consiguiente, fortalecer capacidades reflexivas. Es decir, el docente acompañante motiva a reflexionar y analizar en forma crítica sobre sus propias experiencias que desarrollan en su interacción con los estudiantes. Así mismo, al analizar la percepción que tienen los docentes acompañados sobre el nivel de los acompañantes pedagógicos, señalan que la interacción y el intercambio de experiencias favorecen en el ejercicio reflexivo de su práctica.

Las conclusiones de la investigación son:

- El acompañamiento pedagógico se relaciona en forma directa con la práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa. De acuerdo al análisis estadístico de Spearman se obtiene 0,562 de correlación positiva moderada entre variables.
- El nivel de práctica reflexiva de los docentes de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo. Encontramos que el 76.7 % de los

docentes acompañados se encuentran en el nivel de reflexión crítica, el 22.7% en reflexión pedagógica y el 0.6% en reflexión superficial.

- El nivel de acompañamiento pedagógico percibido por los docentes acompañados de las Instituciones Educativas con Jornada Escolar Completa de Trujillo de acuerdo a la tabla de frecuencias analizada encontramos que el 78.0% de los acompañantes pedagógicos logran un nivel destacado, el 20.6% el nivel satisfactorio y 1.2% en nivel de proceso.
- La correlación entre la dimensión registro de situaciones observables con la práctica reflexiva de los docentes es positiva moderada de 0.458 es decir se relaciona en forma directa.
- La correlación entre la dimensión de diálogo reflexivo con la práctica reflexiva de los docentes es positiva moderada de 0,581 es decir se relaciona de forma directa.
- La correlación entre la dimensión de grupo de inter-aprendizaje con la práctica reflexiva de los docentes es de 0,487 lo que significa que la dimensión se relaciona en forma directa.

Tabla N° 01:

Nivel de práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

PRÁCTICA REFLEXIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Reflexión crítica	115	76.7
Reflexión pedagógica	34	22.7
Reflexión superficial	1	0.6
Pre reflexión	0	0.0
	150	100

Tabla N° 02:

Nivel de acompañamiento pedagógico de los coordinadores pedagógicos de las IIEE JEC de la ciudad de Trujillo, 2018

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destacado	115	78.0
Satisfactorio	32	20.6
Proceso	3	1.2
Insatisfactorio	0	0.0
	150	100

Tabla N° 03:

Correlación acompañamiento pedagógico en la práctica reflexiva de los docentes de las IIEE JEC de Trujillo, 2018

			PRACTICA REFLEXIVA	ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO
Rho de Spearman	PRÁCTICA REFLEXIVA	Coefficiente de correlación	1,000	,562**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO	N	150	150
		Coefficiente de correlación	,562**	1,000
	N	Sig. (bilateral)	,000	.
		N	150	150

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Espacios en Blanco*, 1(29), Enero-Junio, 161 - 182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936010/384556936010.pdf>

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista Espacios en Blanco*, (28), 74-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587005/384555587005.pdf>

Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en las instituciones educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino* (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5849/Bromley_CYM.pdf?sequence=1

Carrasco, L. (2009). *Formación y Acompañamiento docente*. Santo Domingo: Federación internacional de Fe y Alegría.

Cerecero, I. (2016). *Teorización de los procesos de resignificación de la práctica del docente de lengua* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de México, México.

Cevallos, L. (2014). *Modelo de capacitación para la enseñanza del idioma inglés basado en el aprendizaje experiencial para fortalecer competencia metodológicas en profesores del programa de capacitación y perfeccionamiento magisterial* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós. Recuperado de file:///C:/Users/DIEGO%20Y%20ANTONELLA/Downloads/5605aa_como-pensamos.pdf

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.

Dos Santos, C. (2017). As práticas docentes e o Currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro". *Praxis Educativa*, 12(1), enero-abril, 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/894/89450438005.pdf> (Consulta: 27 de abril del 2019)

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz y Tierra SA.
- García, E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 9-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458153010/553458153010.pdf>
- Gil, D. (2015). *El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de educación infantil* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflexión en la formación docente: hacia la definición e implementación. *Revista Teaching and Teacher Education*. 11(1), 33-39.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mcgraw-hill/Interamericana Editores.
- Hobold, M. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, 13(2), Maio-Agosto, 425-442. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516010/89457516010.pdf>
- Kozanitis, A.; Ménard, L. y Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios novales: efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Praxis Educativa*, 13(2), Enero-Marzo, 294-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457516003/89457516003.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017a). *Manual de rúbricas de observación*. Recuperado de: <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017b). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. Recuperado de: <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>
- Moreno, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), julio-diciembre, 14- 15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319006>
- Ortega, C. (2019). La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), Enero-Junio, 01-05. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458251012/553458251012.pdf>
- Rivera, B. (2015). *La investigación continua y la incorporación permanente de contenidos curriculares significativos, superar los desencuentros entre los saberes propios y los convencionales* (Tesis doctoral). Universidad Enrique Guzman y Valle. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/522/TD%20CE%20R683%202015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Suárez, D. y Metzendorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Espacios en Blanco de Educación*, (28), pp. 49-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/384555587004.pdf>
- Sulca, S. (2015). *Acompañamiento pedagógico en la práctica docente en el nivel primaria*, Comas (tesis doctoral). Universidad César Vallejo. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5077/Sulca_ASM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228, doi: 10.1080 / 03626784.1977.11075533

¿Qué dicen los niños acerca de la Ciencia? Significaciones construidas sobre diferentes actividades de Comunicación Pública de la Ciencia

What do children say about Science? Meanings built on different activities of Public Communication of Science

Erica Fagotti Kucharski

E-Mail: ericakucharski@hotmail.com

Jacqueline Moreno

E-Mail: jaquimoreno09@gmail.com

María Fernanda Melgar

E-Mail: fernandamelgar@gmail.com

Alfio Finola

E-Mail: alfiofinola@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen

El artículo tiene por objetivo compartir los resultados de un trabajo que se desarrolló en el marco del proyecto de investigación "Comunicación Pública de la Ciencia en Contextos Educativos Diversos. Percepciones de los participantes". Nos referimos a las percepciones de estudiantes de 5º y 6º grado de escuelas primarias, de gestión estatal y privada, del sur de la provincia de Córdoba. Los resultados permiten conocer que los estudiantes valoraron positivamente estos espacios de intercambio con investigadores/as. Reconocen como positivo el empleo de recursos diversos, los temas, el clima y el ambiente generado que incluye compartir con los amigos. Señalaron que no modificarían nada, pero que por momentos les molestaba el bullicio, el ruido o esperar el turno para preguntar. Aprendieron conceptos e información científica y más acerca de los modos de trabajo de los científicos. Pudieron mencionar nuevos intereses así como saber más sobre algún tema.

Palabras Clave: ciencia, percepciones, infancia, comunicación pública de la ciencia, educación no formal.

Abstract

The article aims to share the results of a study developed in the framework of the research project "Public Communication of Science in Various Educational Contexts. Participants' perceptions". We refer to the perceptions of students in 5th and 6th grade of elementary schools, state and private management, in the south of the province (Cordoba). The results show that children valued positively these exchange spaces with researchers. Among the aspects that stood out are the use of diverse resources, themes, climate and the generated environment that includes sharing with friends. They indicated that they would not modify anything, but that at times they were disturbed by the hustle, noise or waiting for the turn to ask. The children recognized that they learned concepts and scientific information and more about the scientists' ways of working. They were able to mention new interests like, for example, knowing more than one topic.

Key words: science, perceptions, childhood, public communication of science, non-formal education.

FAGOTTI KUCHARSKI, E. y OTROS (2020) "¿Qué dicen los niños acerca de la Ciencia? Significaciones construidas sobre diferentes actividades de Comunicación Pública de la Ciencia". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 233-246. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-274>

RECIBIDO: 29/11/2019 – ACEPTADO: 16/12/2019

Introducción

El presente artículo da cuenta de un estudio que realizamos en el marco de los Proyectos de Grupos de Reciente Formación con Tutores (GRFT), denominado “Comunicación Pública de la Ciencia en Contextos Educativos Diversos. Percepciones de los participantes”, aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de la provincia de Córdoba (Argentina)¹.

El desarrollo de este trabajo se llevó a cabo mediante un ciclo de Comunicación Pública de la Ciencia (en adelante CPC), *Café Científico*, que la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) lleva adelante desde el año 2015 en espacios diversos de la ciudad de Río Cuarto y región (escuelas, teatros, cafeterías); entendiéndolo que este ciclo constituye un medio efectivo de articulación entre la universidad y la comunidad a través de la CPC.

El objetivo general de la investigación fue conocer las percepciones de diferentes sujetos que participaron en un ciclo de CPC en contextos educativos diversos. Este objetivo se especificó en: comparar las apreciaciones de diferentes sujetos sobre su participación en distintas propuestas del *Ciclo Café Científico*; caracterizar los aspectos valorados positivamente por los sujetos que asistieron; identificar, desde la perspectiva de los mismos, el ciclo, aspectos a modificar, sugerencias y nuevos intereses; caracterizar las valoraciones sobre la ciencia y los científicos; identificar los principales medios de comunicación, utilizados por ellos, para informarse del ciclo.

En esta oportunidad socializamos las experiencias y aquellas construcciones de sentido sobre la ciencia y los científicos, que otorgaron diferentes grupos de estudiantes de escuelas primarias, de gestión estatal y privada, de la ciudad de Río Cuarto y de la localidad de Ucha (Provincia de Córdoba, Argentina), mediante las diferentes propuestas en las que participaron.

1. Contextualización

1.1. *Los científicos y la comunicación pública de su quehacer profesional*

El conocimiento científico está presente en toda nuestra vida. Tiene que ver con todo lo que hacemos, pero además nos facilita la comprensión acerca de cómo funciona el mundo en el que vivimos. Este conocimiento se concibe como una construcción social que, en base a determinados parámetros y el trabajo conjunto con otros profesionales, intenta comprender realidades sociales y explicar las realidades naturales y en consecuencia, nos ofrecen la posibilidad de tomar decisiones de carácter individual y colectiva (Melgar y Ferreira Szpiniak, 2016).

Estos autores parten de la idea de que el acceso al conocimiento científico es un derecho humano, en el sentido de que las personas tienen el derecho de tomar decisiones considerando distintas fuentes de información, entre las que se incluye el conocimiento científico. En otras palabras, el conocimiento científico debería estar disponible entre las personas, de manera que pueda ser considerado como una opción entre sus argumentos a la hora de decidir.

Adherimos con Mukherjee (2012), que pensar en el acceso al conocimiento científico supone que los gobiernos e instituciones educativas diseñen e implementen políticas que lo garanticen. En este sentido, las universidades tienen el compromiso de comunicar las tareas que realizan, a través de diversas estrategias que permitan distintos niveles de conocimiento y sensibilizando de algún modo a la población sobre la importancia del rol del Estado en materia de ciencia y educación (Melgar y Ferreira Szpiniak, 2016).

La CPC es una herramienta valiosa de sensibilización que propone provocar una apropiación cultural de contenidos científicos además de promover visiones más contextualizadas del trabajo científico y de la ciencia en general. Además, consideramos que desde las diferentes estrategias y propuestas de CPC es posible promover una *cultura científica*.

Para Polino y Cortassa (2016) la perspectiva de promoción de la cultura científica refiere al menos a dos aspectos; por un lado, a la idea de lograr un entorno social general de apreciación, valoración y apoyo de y a la ciencia, en el que cobran sentido las prácticas destinadas a promover la circulación y comprensión del conocimiento y a mejorar la implicación ciudadana. Y, por otro lado, promover una cultura científica, refiere a la consideración de los modos por los cuales las personas y la sociedad se apropian de la ciencia y la tecnología, modos que incluyen las iniciativas generadas desde el ámbito de las políticas públicas.

De hecho, en diferentes países de Iberoamérica, para estos autores, se observa un creciente interés en el desarrollo de políticas públicas de ciencia y tecnología que se han logrado transformar en prácticas y acciones concretas que van desde la creación de áreas institucionales, leyes, reglamentaciones y disposiciones, hasta la implementación de propuestas impulsadas desde el sector público, como los congresos, concursos, ferias, entre otros.

Sin embargo, esto no sería posible si, a través de la CPC, las universidades no participaran de manera comprometida en la promoción de la cultura científica. En otras palabras, la comunidad de investigadores y tecnólogos debe cumplir un rol fundamental y activo en estas prácticas institucionales asociadas a la comunicación pública del conocimiento científico, no solo en los aspectos que tienen que ver con la socialización de sus producciones y la información, sino también considerando el marco social en el cual se desarrollan estas actividades y cómo se vinculan con la sociedad (Polino y Cortassa, 2016). En palabras de Melgar, Chiecher, Paoloni y Ferreira Szpiniak (2016), propiciando una articulación entre sus actividades y las comunidades donde llevan a cabo sus prácticas.

1.2. Contexto donde se llevó a cabo el estudio: antecedentes del ciclo CPC Café Científico y del proyecto de investigación

Desde el año 2015 se realiza el *Ciclo Café Científico* en la UNRC. En sus comienzos el ciclo se desarrolló desde la Secretaría de Extensión y Desarrollo, y uno de sus principales objetivos era generar espacios de encuentro entre investigadores, docentes y público interesado en diversos temas y disciplinas científicas.

La construcción del *Ciclo Café Científico* permitió identificar cierto interés del público en general, de las escuelas y municipios de la ciudad de Río Cuarto y región, en conocer cómo se trabaja científicamente en la universidad. Por otro lado, los científicos de diferentes disciplinas asumieron un compromiso activo en la comunicación de sus trabajos. Es así, como estas experiencias promovieron la conformación del Centro de Cultura Científica de la UNRC, del cual forman parte la Secretaría de Ciencia y Técnica, la Secretaría de Extensión y Desarrollo, la Secretaría Académica y la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional de la UNRC.

El Centro de Cultura Científica se presenta como un marco desde el cual se delinear propuestas de acción que ponen en valor la ciencia como parte del patrimonio cultural de la ciudad de Río Cuarto, y entre sus objetivos se destaca la construcción de un espacio de diálogo entre la comunidad científica de la UNRC y la sociedad, no solo poniendo en valor la tarea de los investigadores en su conjunto y los resultados obtenidos, a través de experiencias de comunicación e intercambio de saberes, sino también estimulando las vocaciones científico-tecnológicas en la comunidad, identificando las problemáticas de interés para la población y traduciéndolas en producciones comunicacionales concretas que las aborden.

Justamente una de las líneas de investigación que se desprende de las acciones del Centro de Cultura Científica, es el estudio de los diversos públicos que participan de las propuestas del *Ciclo Café Científico*. Según Chiecher, Melgar, Ponzio y Braccialarghe (2017) hablamos de *los públicos* por sus características heterogéneas, tanto en sus identidades, expectativas, intereses, valoraciones, como en sus conocimientos y actitudes. Conocer sus preferencias, motivaciones, expectativas al asistir a un encuentro con un científico, contribuye al logro de una verdadera y genuina apropiación social de la ciencia.

Así es cómo, en este escenario, con el objetivo de conocer las percepciones de los diferentes públicos, un conjunto de docentes, estudiantes y trabajadores de la UNRC, desarrollamos durante el año 2018 un proyecto de investigación denominado “Comunicación Pública de la Ciencia en contextos educativos diversos. Percepciones de los participantes”, aprobado y financiado en el marco de los proyectos de incentivo a la promoción del trabajo de Grupos de Reciente Formación con Tutores por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de la provincia de Córdoba.

Compartimos en el siguiente apartado los resultados acerca de las experiencias, valoraciones, percepciones y construcciones de sentido sobre la ciencia y los científicos,

que otorgaron diferentes grupos de estudiantes de las escuelas primarias que participaron en la investigación.

2. Los niños y los científicos... encuentros para experimentar y descubrir

Tal como describíamos en párrafos anteriores, bajo la denominación de “Comunicación Pública de la Ciencia en Contextos Educativos Diversos. Percepciones de los participantes”, mediante las propuestas que el *Ciclo Café Científico* ofrecía, comenzamos a participar y a recolectar datos para conocer las percepciones de los sujetos que asistían, sobre la ciencia o los científicos, entre ellos estudiantes de nivel primario, medio y público en general.

En este caso en particular, los encuentros que permitieron esa aproximación sobre la ciencia y los científicos, fueron grupos de estudiantes de escuelas primarias de la ciudad de Río Cuarto y la localidad de Uchaca, y se dieron en el marco de las propuestas *Ciencia Monstruosa*² y *¡Ponete las pilas! Que se vienen los autos eléctricos*³, desarrollados durante el año 2018⁴. Al finalizar cada propuesta, se invitaba a los niños a completar un cuestionario⁵, con preguntas abiertas y cerradas, confeccionado por el equipo de investigación.

Para procesar las respuestas de las preguntas con ítems abiertos se generaron categorías de análisis, que luego fueron procesadas empleando el Programa PSPP 0.10.1 (software libre). La última consigna del cuestionario solicitaba que realizaran un dibujo sobre “una persona haciendo ciencia”. Para analizar los dibujos consideramos los siguientes aspectos: *género, lugar de trabajo, objetos y aspectos sociales* como descripciones cualitativas.

Los resultados que compartimos a continuación, son una aproximación al propósito que dio origen al proceso investigativo, pretendiendo generar un corpus de información sobre las percepciones y valoraciones de los estudiantes que participaron en las distintas propuestas en calidad de público.

De un total de 144 estudiantes de nivel primario encuestados, 74 participaron del encuentro *Ciencia Monstruosa* (5º y 6º grado, Escuela Leopoldo Lugones, Río Cuarto) y 70 en *¡Ponete las Pilas! Que se vienen los autos eléctricos* (6º grado – tres escuelas primarias de Uchaca). De esa cantidad de niños consultados (N=144), el 55,6% (80 sujetos) indica género femenino y el 42,4% (61) masculino. Un 2,1% no respondió a este ítem del cuestionario. Siendo el 51,4%, alumnos de una escuela primaria de gestión estatal de la ciudad de Río Cuarto, y el 48,6% restante de tres escuelas públicas, dos de gestión estatal y una privada, de la localidad de Uchaca.

Para comprender las percepciones que los estudiantes de nivel primario construyen respecto de la ciencia, los científicos y la comunicación pública de la ciencia, elaboramos las siguientes categorías de análisis que recuperan los principales objetivos de investigación.

Las categorías construidas fueron:

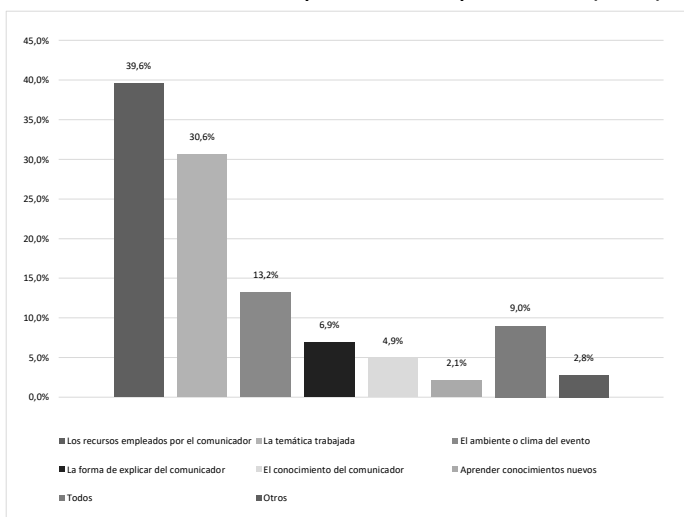
- Los aspectos valorados positivamente por los estudiantes.
- Los aspectos susceptibles de modificación.
- Los aprendizajes autopercebidos.
- Los nuevos intereses.
- Las percepciones generales sobre la ciencia y los científicos.

3. Percepciones de los estudiantes de nivel primario sobre las propuestas del Ciclo CPC⁶

3.1. Aspectos valorados positivamente...

En esta categoría agrupamos aquellos aspectos valorados positivamente por los niños sobre la propuesta en la que participaron. Se destacaron en orden decreciente: los recursos empleados por el comunicador (39,6% - 57 niños), la temática trabajada (30,6% - 44 niños), el ambiente o clima del evento (13,2% - 19 niños), la forma de explicar del comunicador (6,9% - 10 niños), el conocimiento del comunicador (4,9% - 7 niños) y aprender conocimientos nuevos (2,1% - 3 niños). Asimismo, 13 niños (9%) escribieron “todo” sin especificar y 4 niños (2,8%) mencionan “*compartir con los amigos*” (Otros).

Gráfico 1. Acerca de los aspectos valorados positivamente (N=144)



Fuente: Elaboración propia

Los niños valoraron positivamente los recursos empleados por los científicos disertantes, éstos les posibilitaron interactuar de diferentes maneras con los investigadores y entre ellos. Mencionaron que les gustó hacer experimentos, diseñar propuestas, ver videos,

imágenes y gif; del mismo modo que les interesó escuchar la experiencia de los científicos en primera persona.

En relación con la temática, fue valorada positivamente, tanto el trabajo con los monstruos como con la energía. Otro aspecto destacado de los encuentros refiere al clima que se genera en las propuestas del *Café Científico*, ya que en general, las escuelas se disponen a recibir a los invitados, se modifican especialmente las aulas o se realizan las actividades fuera de la institución, en espacios como salones de la cooperativa eléctrica de la localidad o cines. Esto permite la realización del *Café Científico* con estudiantes de diferentes escuelas y de distintos grados.

Desde el punto de vista educativo la visita de científicos a las escuelas podría comprenderse en términos de *docentes inesperados* (Elisondo, Rinaudo y Donolo, 2011). Según los autores, los *docentes inesperados*, son personas ajenas a las clases tradicionales, personas que no deberían estar en ese momento y en ese lugar. Los estudiantes generalmente anticipan que son las maestras quienes dictarán las clases, otros docentes, investigadores y profesionales no son esperados. Destacamos el papel de los *docentes inesperados* ya que podrían realizar importantes contribuciones en el aprendizaje de los estudiantes y la promoción de la creatividad. Principalmente, incluir *docentes inesperados* permite a los estudiantes establecer contactos con otras personas, conocer otros puntos de vista, otros conocimientos y otras formas de hacer las cosas.

Por otra parte, también resulta interesante reflexionar en torno a las experiencias de los estudiantes, en tanto sujetos situados en el contexto de las instituciones educativas así como los procesos que se ponen en juego en la configuración como estudiantes. Tal participación de los alumnos, en diferentes espacios y/o actividades, más allá de las aulas, podría conformar sentidos fundamentales en el trazado de la experiencia escolar y en la *constitución de subjetividades estudiantiles* (Fagotti Kucharski, 2018).

Pensar en la configuración de subjetividades estudiantiles, mediante las diversas experiencias propuestas por los docentes, de sujetos situados en la escena de una institución educativa concreta así como en un contexto socio-histórico, nos permite pensar dichas participaciones como construcciones simbólicas y emocionales, como campo de reflexión sobre los procesos que se ponen en juego en la configuración como estudiantes, procesos que están sostenidos por espacios colectivos como grupos e instituciones que van dando cuenta, sobre cómo van siendo sujetos en un devenir histórico singular, que necesariamente condensa el pasado y se despliega en proyectos [...] nos arriesgamos a postular que es la posibilidad para los sujetos de instituir nuevos sentidos, de dar significados ubicados o consignados como efectos de estas prácticas, y que tal vez no se darían sin ellas (p.162).

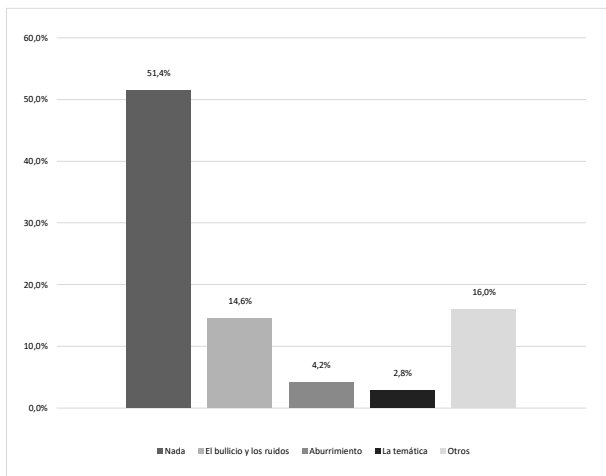
3.2. Aspectos susceptibles de modificación

En esta categoría los niños hacen mención a diferentes aspectos que no les gustaron del ciclo en el que participaron, y que nos permitirán revisar futuras propuestas. En general,

señalaron que no modificarían nada (51,4% - 74 niños). Esta afirmación, podría considerarse como un indicador de satisfacción con la experiencia educativa.

Aquellos que mencionaron aspectos a modificar, refieren a: el bullicio, los ruidos y esperar el turno para preguntar (14,6% - 22 niños), el aburrimiento (4,2% - 6 niños) y la temática (2,8% - 4 niños).

Gráfico 2. Acerca de los aspectos susceptibles de modificación (N=144)



Fuente: Elaboración propia

Un aspecto percibido como negativo por 23 niños durante la propuesta *¡Ponete las Pilas...!* fue la situación de trabajar en grupo sin poder elegir a sus compañeros (16% “Otros”). Aunque este aspecto fue valorado positivamente por otros niños a quienes les gustó poder trabajar y aprender con chicos de otras escuelas. Recordemos que esta actividad se desarrolló en un espacio común en el que asistieron diferentes escuelas.

En relación a la temática, especialmente para el caso de *Ciencia Monstruosa*, algunos niños mencionaron que les daba impresión determinado monstruo; si bien, en un número menor, algunos dijeron que se aburririeron durante el desarrollo de la propuesta. Recuperamos lo escrito en algunos cuestionarios a los fines de profundizar el análisis. Se mencionan por ejemplo: “no me gustó que los chicos hablaran”, “no me gustó esperar el turno para preguntar”, “las enfermedades”, “el tema -los monstruos-”, “esperar para sacarse un autógrafo”, “me aburría”, “que había que esperar mucho para salir al patio”.

En estos argumentos aparecen algunos muy ligados al contexto escolar con sus normas y ritmos de tiempo (esperar para salir al patio, esperar el turno para preguntar, que los chicos hablen). En este sentido, tal vez la duración de la exposición del científico se extendió en el tiempo, lo que hizo que algunos estudiantes se impacientaran. Al ser un número elevado de niños, por momentos se dificultaba escuchar las preguntas de

todos. Es decir, para nuevas propuestas deberían ser considerados estos aspectos, que podrían dificultar la interacción que se pretende.

También rescatamos aquellos referidos a los autógrafos por considerar que subyace en ellos una idea que a nuestro entender visibiliza cuestiones sobre la ciencia y los científicos. Ésta refiere a que el orador (Alberto) es una persona o personaje famoso, y que por ello deseaban solicitarle un autógrafo, pareciera que hacer ciencia *no es para cualquiera o quien lo hace es una persona importante*. Este dato coincide con los resultados generales obtenidos por Arber y Polino (2016) en la Cuarta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia

Una proporción creciente de la población encuestada percibe que los científicos y tecnólogos tienen una profesión prestigiosa. En el año 2006, la mitad de los argentinos creía que la ciencia era socialmente prestigiosa. En el año 2012 esta cifra se había elevado al 65% de la población, volviendo a crecer en la última encuesta hasta tornarse la opinión de siete de cada diez personas encuestadas. En contrapartida, la idea de que la ciencia no goza de prestigio en la sociedad decayó en el orden de quince puntos entre los años 2006 y 2015. (p. 12)

3.3. Aprendizajes autopercebidos

Las respuestas de los niños nos permiten hipotetizar acerca de que los mismos han configurado las propuestas del *Ciclo Café Científico* como un contexto de aprendizaje. De 144 encuestados, 142 mencionaron haber aprendido sobre diferentes aspectos, entre ellos se destacan:

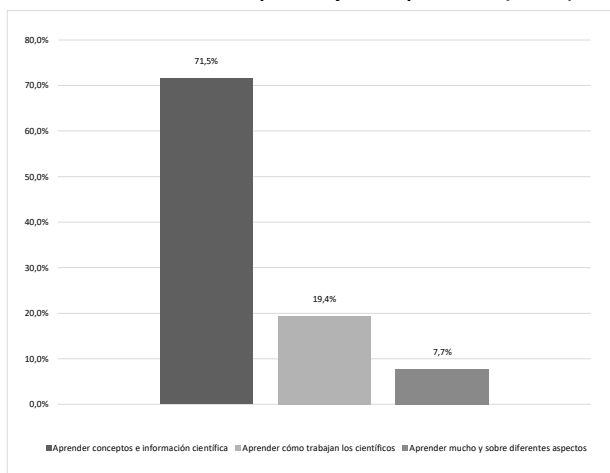
a) *Aprender conceptos e información científica* (71,5 % - 103 niños): En este tipo de respuestas los niños señalaron que aprendieron acerca de genética, enfermedades y biología, así como también profundizaron sus conocimientos sobre energías alternativas. En ambos casos, los docentes se encargaron de realizar actividades previas que permitieron aprovechar mejor las propuestas del Café. Para el caso de *Ciencia Monstruosa*, los niños habían investigado sobre la biografía de Alberto Díaz Añel, y en menor medida sobre los conceptos trabajados en la charla. En el caso de *¡Ponete las pilas...!* los investigadores habían ofrecido a las maestras material de consulta que serviría para trabajar en la charla (61,8% - 89 niños). Otros niños mencionaron que el trabajo con los conceptos e información científica les permitió romper con algunos *mitos y leyendas* (9,7%-14 niños) en el caso de los monstruos específicamente. En este sentido, construyeron conocimiento de creencias que se tenían en algún momento histórico y luego cambiaron; *“aprendí que drácula significa hijo del dragón y que la anemia es una enfermedad de la sangre”, “que no sólo con petróleo funcionan los autos”, “los autos eléctricos existen”*.

b) *Aprender cómo trabajan los científicos* (19,4%-28 niños). Algunos niños explicitan que aprendieron que en ciencia *“se hacen experimentos, pero no en todas las áreas”*, este aspecto se resalta al considerar que, en otras disciplinas científicas como el área de las sociales, no necesariamente se realizan experimentos en laboratorios. También

señalaron *“que hay que estudiar mucho”, “pensar”, “que siempre hay que preguntar y si no me responden seguir averiguando”*. Resulta interesante rescatar aquí aquellos testimonios que rompen con la idea de que hacer ciencia remite únicamente a experimentos, generalmente en el campo de las ciencias naturales, en laboratorios con tubos de ensayo.

c) *Aprender mucho y sobre diferentes aspectos* (7,7%-11 niños). El 2,8% de los niños consultados (4) mencionaron que aprendieron mucho, sin especificar aspectos determinados. Asimismo, el 4,9% (7 niños) refirieron a otros aspectos tales como: *“dibujar”, “sobre Frankenstein”, “hacer teatro”*.

Gráfico 3. Acerca de los aprendizajes autopercebidos (N=144)



Fuente: Elaboración propia

3.4. Nuevos intereses (nuevos desafíos)

En cuanto a los intereses de los niños sobre temas nuevos a trabajar en futuras propuestas del ciclo, en general mencionaron ampliar o profundizar en los temas que se trabajaron en las propuestas en las que participaron y en los procedimientos y modos de hacer ciencia o experimentos; por ejemplo señalaron *“quisiera aprender cómo hacer un experimento y crear cosas”, “que me enseñen a hacer ciencia”, “cómo hacer un auto del futuro”, “cómo hacer un auto eléctrico”*. Asimismo, aparecen como temas de interés nuevos los elementos de la naturaleza como aire y tierra; las bacterias; los animales y sus enfermedades; la educación sexual integral; el origen del universo, otras formas de energía y el sistema solar, entre otros⁷. Señala Vara (2007) que los ciudadanos son activos en la búsqueda de información y conocimientos. Así parece indicarlo la *diversidad y variedad* de temas que proponen los niños para futuros *Ciclos de Café Científico* (Melgar, Ferreira, Ducanto y Huanca, 2016).

3.5. Percepciones sobre las ciencias y los científicos

Para aproximarnos a las percepciones que construyen los niños sobre la ciencia y los científicos, se solicitó en el último ítem del cuestionario *“te animas a dibujar una persona haciendo ciencia”*. Elegimos la idea de persona para no condicionar la respuesta hacia alguno de los géneros (científico/a). Para analizar los dibujos consideramos los siguientes aspectos: *género, lugar de trabajo, objetos y aspectos sociales*. Considerando el género, mayormente los niños y niñas consultados dibujaron, hombres; en relación con los lugares de trabajo, realizaron laboratorios con objetos tales como pipetas, tubos de ensayo, microscopio, guardapolvos, anteojos, lupas. También aparecen en menor proporción, estantes con libros, hojas con anotaciones, lápices. Teniendo en cuenta los aspectos sociales, dibujan personas trabajando de manera solitaria.

En un estudio realizado en España por Barros del Río (2013) los niños representaron a los científicos de manera similar al modo en que lo han hecho los sujetos encuestados en este estudio: científicos hombres, que trabajan de manera individual y, principalmente, en laboratorios. Sin embargo, esta representación no se encuentra ligada únicamente a los niños, también los adolescentes representan personas haciendo ciencia, mayormente de género masculino, en ciencias como la química y trabajando de manera solitaria (Agazzi, Odella y Finola, 2016).

4. Reflexiones

Reconstruyendo las percepciones de los niños sobre los encuentros, y considerando la perspectiva de la comunicación pública de la ciencia, destacamos las valoraciones positivas que ellos realizan sobre el tema, la recuperación en sus relatos de información comentada por el científico, así como sus apreciaciones sobre los recursos comunicativos empleados. En general, los niños valoran que los científicos seleccionan recursos cercanos a los lenguajes que ellos emplean. En los aspectos a modificar del encuentro, se cuela la lógica escolar con sus tiempos y sus normas. Resulta interesante que la escuela sea quien esté interesada en que los científicos se acerquen a ella, es una forma para conocer que hacer ciencia es un trabajo, que los científicos desarrollan sus actividades, muchas veces, en universidades públicas.

Para Cortassa (2014), en el campo de estudio de la CPC, el modelo de comunicación reconoce la transmisión de información desde un sujeto activo que dispone de cierto conocimiento hacia otro pasivo que carece de él, pero esta autora plantea que también emerge un modelo etnográfico-contextual, desde el que se entiende que el grado de dominio científico de un tema resulta irrelevante para entender el modo en que los sujetos interactúan con el conocimiento experto, dado que ellos cuentan con su propio bagaje de competencias, valores y criterios que les permite asumir un papel activo en la relación.

Desde este enfoque etnográfico se concibe de un modo diferente las actitudes del público hacia la ciencia, trascendiendo la dimensión cognitiva para extenderse hacia motivaciones de índole diversa. Desde el punto de vista práctico se intenta promover el intercambio entre científicos y ciudadanos en instancias más horizontales de diálogo, discusión y debate. En esta misma línea Montes de Oca (2016) menciona que el diálogo de los científicos con la sociedad es el punto de partida y pre-requisito de la CPC.

La CPC es una de las herramientas para generar cultura científica, principalmente considerando el papel activo del Estado en el financiamiento de investigaciones desde diferentes organismos (Revuelta, 2012). Promover la cultura científica implica ofrecer herramientas para pensar críticamente. Señala Alborno (2014) que el auténtico puente entre la ciencia y la sociedad se construye en la medida que los científicos dejan de lado la pretensión de superioridad, cuando rompen la insularidad y cuando su actividad se orienta en función de valores profundamente humanos. Por otro lado, señala que no se puede pretender que la información adaptada al lenguaje de los legos los convierta en científicos, pero sí es posible promover un pensamiento crítico que permite elegir.

Finalmente creemos que las valoraciones positivas así como los aspectos a modificar informados por los grupos encuestados, nos invitan a seguir pensando en formas interactivas de comunicar ciencia, donde el público se siente parte en la apropiación de la producción del conocimiento científico. Rescatar las sugerencias que los niños enuncian⁸ nos interpela a seguir pensando, creando e innovando en espacios de comunicación pública de la ciencia.

Notas

1. Res. 000109 del Ministerio de Ciencia y Tecnología, Gobierno de la provincia de Córdoba. Equipo de investigación. Directora: María Fernanda Melgar. Tutor: Analía Chiecher. Miembros del equipo: Carolina Flores Bracamonte, Erica Fagotti Kucharski, Alfio Finola, Jacqueline Moreno y Juan Defendi.

2. *Ciencia Monstruosa*. La propuesta estuvo a cargo del Dr. Alberto Díaz Añel, quien realizó una actividad educativa con estudiantes de 5to y 6to grado en la Escuela Leopoldo Lugones de la ciudad de Río Cuarto. Participaron del encuentro alrededor de 150 niños. Docentes y directivos colaboraron en la actividad. El eje de la propuesta estuvo dado por la posibilidad de pensar en evidencias científicas que permitan desmitificar a los 'monstruos'; para ello se propuso el trabajo con conceptos de genética, medicina, biología, historia, entre otras disciplinas. Los monstruos con los que se trabajó fueron Drácula y Frankenstein. Para el caso de Drácula, el científico, empleó conceptos tales como enfermedades de la sangre, herencia biológica y experimentos realizados para explicar el funcionamiento de la genética. Por otro lado, para desmitificar a Frankenstein, explicó aspectos relativos al funcionamiento del sistema nervioso central y a los experimentos realizados por Galvani. De la misma manera, se realizó la presentación del libro *Ciencia Monstruosa* en una cafetería de la ciudad de Río Cuarto. En formato charla, participaron alrededor de 10 personas que llegaron por sus medios a compartir una tarde de café y ciencia.

3. *¡Ponete las pilas! Que se vienen los autos eléctricos*. Esta propuesta fue desarrollada por el Dr. Pablo Donolo y el Dr. Cristian D'Angelo del grupo de investigación Grupo Electrónica Aplicada de la UNRC. Participaron alrededor de 150 niños de las tres escuelas primarias de la localidad de Uchacha, llevándose a cabo el encuentro en el SUM de la Cooperativa Eléctrica y de Servicios Públicos de la localidad. Durante la actividad los ingenieros contaron qué actividades laborales puede realizar un ingeniero electricista, cuáles son las características generales de algunos autos eléctricos, cuáles son los desafíos que tenemos por delante y propusieron como tarea, trabajar en grupos diseñando una ciudad que considere las energías renovables. La propuesta transcurrió con una modalidad de taller donde se propusieron experimentos, se emplearon videos y trabajos grupales. Las maestras ayudaron a realizar y organizar la actividad.

4. Estas propuestas realizadas con las escuelas de nivel primario pudieron concretarse, en el caso de una de las escuelas de Ucacha, a través de la Inspectora de Nivel Primario, quien le facilitó a la Directora de la escuela, el contacto con la Coordinadora del Ciclo Café Científico. Durante algunos meses se mantuvieron comunicaciones telefónicas y por correo electrónico que permitieron una coorganización de la jornada en dicha localidad. En el caso de la Escuela Leopoldo Lugones, fue la coordinadora del Ciclo quien se contactó con la Directora, ya que habían trabajado en el marco de otras actividades de extensión universitaria. En ambos casos, la vinculación interinstitucional entre el Ciclo de la UNRC y las escuelas, es el principal mecanismo de articulación, no es unidireccional, sino bidireccional, a veces va desde la universidad a las escuelas, y a veces desde las escuelas a la universidad. Como medios de comunicación los docentes se comunican a través del Facebook del Ciclo o por medio de correo electrónico. Las redes sociales y las vías de comunicación digitales permiten que entre docentes y coordinadores se gestione información. Tal vez para nuevas propuestas, se podrían optimizar el uso de redes con el objetivo de generar actividades previas de preparación que pudiesen realizarse en las escuelas.
5. Se diseñó un cuestionario para estudiantes de nivel medio y público en general y otro para niños de nivel primario. Para estos últimos, el cuestionario consistía en ítems de preguntas abiertas. El primer apartado recogía información sobre *edad, sexo, grado escolar y escuela*; el segundo consultaba acerca de *¿Qué fue lo que más les gustó del encuentro?*; el tercero interrogaba sobre *¿Qué fue lo que menos te gustó del encuentro?*; en el cuarto apartado se solicitaba que los niños mencionaran *¿Qué fue lo que aprendieron?*, en el quinto apartado se consultaba sobre *¿Qué otros temas te gustaría que te contemos en el Café Científico?* y finalmente se solicitaba que realizaran un dibujo sobre *“una persona haciendo ciencia”*.
6. Algunos de los resultados que se presentan en este apartado fueron socializados en la ponencia titulada “Entre mitos y cuentos de monstruos. Percepciones de los niños en un café científico” (Melgar, F.; Flores, C. y Fagotti Kucharski, E.) presentada en el 9º Congreso provincial de Ciencias y Tecnologías en la escuela, 9 y 10 de agosto de 2018, Río Cuarto.
7. Durante el año 2018 se realizó una nueva convocatoria del *Ciclo Café Científico*. Entre las propuestas presentadas algunas podrían dar cuenta de los intereses de los niños, especialmente, aquellas vinculadas a los animales como mascotas y tenencia responsable.
8. En el cuestionario señalan aspectos que categorizamos en “Referido a la organización del encuentro”, “Referido a alguna temática específica”, “Referido a la valoración de este tipo de encuentro”.

Referencias

- Agazzi, M.; Odella, E. y A. Finola (2016). *¿Qué ven cuando nos ven?* En M. F. Melgar, A. Chiecher, P. Paoloni y A. Ferreira Szpiniak (Comps.), *Ciencia con aroma a café. Los científicos y la comunicación pública de su quehacer* (pp. 147-166). Río Cuarto: UniRío Editora. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-194-4.pdf>
- Albornoz, M. (2014). Cultura Científica para los ciudadanos y cultura ciudadana para los científicos. *Revista Luciérnaga* 6(11), pp.71-77.
- Arber, G. y Polino, C. (2016). Cuarta Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia. Recuperado de: <http://www.mincyt.gob.ar/estudios/cuarta-encuesta-nacional-de-percepcionpublica-de-la-ciencia-11656>.
- Barros del Río, M. A. (2013). La percepción de la actividad científica en la población infantil ¿Vocaciones con sesgo de género? En M. A. Barros del Río (Ed.) *Comunicación Pública de la Ciencia. Estrategias y Retos* (pp.92-103). Madrid: CENIEH. Recuperado de: <http://www.cenieh.es/sites/default/files/files/librocomunicacionsocialdelaciencia2013.pdf>.
- Chiecher, A; Melgar, M. F; Ponzio, G. y Braccialarghe, T. (2017). Los científicos y el público. El sabor del encuentro. En M. F. Melgar; A. Chiecher y P. Paoloni (Comp.) *¡Otro café, por favor! Los científicos y sus relatos*. (pp.190-208) Río Cuarto: UniRío Editora. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-242-2.pdf>.
- Cortassa, C. (2014). Ciencia y audiencias. Aportes para consolidar una agenda de investigación. *Diálogos de la Comunicación*. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, (88) 1-17. Recuperado de: http://www.centroredes.org.ar/wp-content/uploads/2014/01/Cortassa-88_Revista_Dialogos_Ciencia_y_Audiencias_aportes_para_consolidar_una_agenda_de_investigacion.pdf

- Elisondo, R, Rinaudo, M. C y Donolo, D. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina. *Innovación Educativa*, 11(57), pp. 147-156. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350016>
- Fagotti Kucharski, E. (2018). Subjetividad y Experiencias: relecturas teóricas para pensar el aprendizaje escolar fuera del aula. En R. Elisondo y M. Melgar (Comp.) *Museos y aprendizajes. Aprender fuera de las aulas* (pp. 155-164). Murcia: Editorial EUMED.
- Melgar, M.F.; Chiecher, A.; Paoloni, P. y Ferreira Szpiniak, A. (Comps.) (2016). *Ciencia con aroma a café. Los científicos y la comunicación pública de su quehacer*. Río Cuarto: UniRío Editora. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-194-4.pdf>
- Melgar, M.F. y Ferreira Szpiniak, A. (2016). ¿Y si mezclamos ciencia con café? En M. F. Melgar, A. Chiecher, P. Paoloni y A. Ferreira Szpiniak (Comps.). *Ciencia con aroma a café. Los científicos y la comunicación pública de su quehacer* (pp.6-25). Río Cuarto: UniRío Editora. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-194-4.pdf>.
- Melgar, M.F.; Ferreira, A.; Ducanto, P. y Huanca, C. (2016). *¿Qué onda con la ciencia? Valoraciones de adolescentes sobre un café científico*. En VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos, del 19 al 21 de octubre, de 2016.
- Melgar, F.; Flores, C. y Fagotti Kucharski, E. (2018) "Entre mitos y cuentos de monstruos. Percepciones de los niños en un café científico". En 9º Congreso provincial de Ciencias y Tecnologías en la escuela, 9 y 10 de agosto de 2018. Río Cuarto. Córdoba. Argentina.
- Montes de Oca, S (2016). *Planificación y Gestión de la Comunicación desde el Lugar del Científico* (Tesis de Maestría). Facultad de Periodismo y Comunicación social. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53714>
- Mukherjee, R. (2012). *La ciencia se une a los derechos humanos: Hechos y cifras*. Recuperado de: <https://www.scidev.net/america-latina/innovacion/especial/la-ciencia-se-une-a-los-derechos-humanos-hechos-y-cifras.html>
- Polino, C. y Cortassa, C. (2016). Discursos y prácticas de promoción de cultura científica en las políticas públicas de Iberoamérica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 8(15), pp.13-24. DOI: <https://doi.org/10.22430/21457778.402>
- Reuelta, C. (2012) *Cultura Científica: la ciencia como actividad creativa y de Inclusión. Experiencias en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. Fundamentos en Humanidades XIII(II)*, pp. 259-263.
- Vara, A. M. (2007). El público y la divulgación científica: Del modelo de déficit a la toma de decisiones. *Revista Química Viva* 2 (6): 42-52. Recuperado de: <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v6n2/vara.pdf>

Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)

Impugnations of teaching and displacements of pedagogy: standardized teaching policies and discourses in Argentina during Mauricio Macri's presidency (2015-2019)

Alejandro Vassiliades

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-Mail: alevassiliades@gmail.com

Resumen

Este artículo se propone analizar una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que han atravesado recientemente el diseño e implementación de las políticas docentes en Argentina. El trabajo de campo de la investigación consistió en la localización, recopilación y sistematización de fuentes documentales relativas al despliegue de políticas docentes por parte del Ministerio de Educación durante el gobierno del ex presidente Macri (2015-2019), con vistas a la identificación y reconstrucción de los principales núcleos de sentido que las organizaron. En el marco de estas coordenadas teórico-metodológicas, la investigación ha permitido identificar tres ejes de producción de significados: el primero, la relación entre calidad educativa e inclusión escolar; el segundo, el lugar que deben ocupar la enseñanza y el campo de la pedagogía en la formación y el trabajo docente; el tercero, las formas de (in-) validar y de (des-) estimar públicamente las potencialidades de la docencia.

Palabras Clave: políticas educativas, trabajo docente, profesión docente, formación de profesores, Argentina.

Abstract

This article aims to analyse a series of senses, articulations and tensions that have recently gone through the design and implementation of teaching policies in Argentina. The research field work consisted on locating, compilation and systematization of documental sources related to the deployment of teaching policies by the Ministry of Education during former president Macri's government (2015-2019), to identify and reconstruct the main senses that organised them. In this theoretical and methodological frame, the research has identified three axis of meaning production: the first one, the relationship between quality of education and school inclusion; the second one, the place that teaching and the field of pedagogy should occupy in teaching training and work; the third one, the ways of publicly (-in) validating and (-under) estimating teaching potentials.

Key words: educational policies, teaching work, teaching profession, teachers training, Argentina.

VASSILIADES, A. (2020) "Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 247-262. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

RECIBIDO: 20/12/2019 – ACEPTADO: 20/02/2020

Introducción

Este artículo se propone analizar una serie de núcleos de sentido, articulaciones y tensiones que atraviesan el diseño e implementación de las políticas docentes recientes en Argentina, en tanto procesos sociales de significación involucrados en la construcción de posiciones docentes. Con ese fin, en este trabajo abordaré un conjunto de procesos ligados a la producción y circulación de sentidos acerca del trabajo docente desplegados entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019, durante el gobierno del ex presidente Macri.

El análisis se dirigirá a reconstruir los sentidos que estas políticas configuraron en torno de la construcción de posiciones docentes como modos de asumir el trabajo de enseñar, pensar sus alcances y problemas, plantear la transmisión intergeneracional, delinear los vínculos con las formas culturales y con las nuevas generaciones, y plantear significados acerca de los modos de trabajar con la desigualdad. En términos teórico-metodológicos, y a partir de contribuciones de un conjunto de perspectivas que se anclan en el giro posfundacional en las ciencias sociales (Hunter, 1998; Cherryholmes, 1999; Buenfil, 2018), este trabajo asume que estas políticas construyen interpelaciones, es decir, modos de convocar a los sujetos docentes de los que es posible dar cuenta para aproximarse a sus efectos político-pedagógicos y epistemológicos en la construcción de posiciones docentes: como debe verse, conocerse y pensarse acerca del trabajo de enseñar. En este marco, esta investigación se propone indagar acerca de los sentidos en torno del trabajo docente que son puestos a circular por el discurso oficial y que surcan el campo pedagógico atravesando las posiciones de los sujetos que lo integran. Así, este territorio se torna un espacio de disputa por los modos en que se nombra, se piensa y se conoce acerca del trabajo docente. Este artículo aspira a dar cuenta de un conjunto de dinámicas involucradas en este proceso de conformación del campo pedagógico en lo que refiere a las regulaciones de la formación y el trabajo docente, enfatizando las disputas y núcleos de sentido que lo surcan.

Coordenadas teórico-metodológicas de la investigación

Este artículo presenta resultados preliminares de una investigación en curso¹ relativa a la construcción de políticas docentes contemporáneas en Argentina. Se enmarca en un proyecto orientado a comprender los sentidos que las políticas oficiales construyen y ponen en circulación acerca del trabajo docente. Estas producciones de significado resultan de relevancia, en tanto surcan el campo pedagógico y convocan diversos modos de conocer e interpretar la docencia, que tienen efectos en cómo los sujetos docentes perciben y asumen su trabajo (Popkewitz, 2000). La categoría campo pedagógico da cuenta de un territorio epistemológico en permanente movimiento², en el que relaciones de saber y de poder disputan acerca de cómo debe ser pensados e interpretados el trabajo docente y los procesos de escolarización. Constituye una arena de surcada por la circulación de diversos discursos que articulan sentidos acerca de la docencia y que

pugnan por establecer cómo debe ser nombrada y problematizada (Southwell y Vassiliades, 2014; Suárez, 2015).

El trabajo de campo desarrollado en la investigación consistió en la localización, recopilación y sistematización de fuentes documentales relativas a la implementación de políticas docentes por parte del Ministerio de Educación de la Nación durante la presidencia de Mauricio Macri con vistas a la identificación y reconstrucción de los principales núcleos de sentido que las organizaron. Se relevaron planes y programas relativos a la formación docente inicial y en ejercicio, documentos acerca del trabajo docente producidos por instancias oficiales, textos que argumenten acerca de la necesidad de desarrollo de procesos de reforma en el ámbito escolar, instrumentos normativos e iniciativas relativas al planteo de coordenadas de evaluación del trabajo docente. El corpus documental fue abordado a través del análisis de contenido, con el fin de clasificar y sistematizar la información empírica obtenida para la construcción de datos (Piovani, 2007), y de herramientas del Análisis Político del Discurso, con el fin de reconstruir las articulaciones de sentido en los discursos (Laclau y Mouffe, 1985; Southwell, 2014a) que organizan las políticas docentes.

En el marco de una línea de trabajo actualmente en curso que se apoya en contribuciones teórico-metodológicas del Análisis Político del Discurso³ para el campo de la investigación educativa, la intención de este proyecto es la de dar cuenta de cómo los docentes "son hablados" por aquellos discursos que resultan producciones y articulaciones de sentido (Laclau, 1996; Buenfil, 2018). Desde esta perspectiva, las políticas docentes pueden ser comprendidas como procesos sociales de significación, ligados a la construcción de interpelaciones sobre la docencia (Southwell, 2014b). El abordaje de estas políticas constituye, así, una vía de entrada a uno de los procesos involucrados en la configuración de posiciones docentes, en tanto modos dinámicos y complejos de entender, asumir y desplegar el trabajo de enseñar:

"La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones (...) se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (...) supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones -y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores- que poseen también un carácter dinámico e histórico (...) implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los "otros" con los que trabajan cotidianamente (...) también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución" (Southwell y Vassiliades, 2014, pp. 166-167).

En el marco de estas coordenadas teórico-metodológicas, la investigación ha permitido identificar tres ejes de producción de significados sobre los sentidos del trabajo docente en las políticas educativas desarrolladas entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019 en Argentina: el primero, la relación entre calidad educativa e inclusión escolar; el segundo, el lugar que debe ocupar la enseñanza y el campo de la pedagogía en la formación y el trabajo docente; el tercero, las formas de (in-) validar y de (des-) estimar públicamente las potencialidades de la docencia. Sobre estos tres ejes se organizará, a continuación, este trabajo.

Calidad educativa e inclusión escolar: sobre la reversión del modo de pensar esta relación

Los términos calidad educativa e inclusión escolar han tenido una extendida presencia en las reformas educativas de los últimos años en Argentina. Estos términos, sin embargo, no han tenido significaciones estables ni vínculos definitivos entre sí. Por el contrario, sus variaciones han ido reflejando las orientaciones más generales de las políticas educativas que los enmarcaron. Resulta entonces de interés explorar las reformulaciones recientes que impulsaron las reformas educativas impulsadas en los últimos años.

Como he analizado en trabajos previos (Vassiliades, 2014), es posible sostener que el discurso pedagógico oficial que se configuró entre 2003 y 2015 en Argentina -durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015)- estableció un conjunto de articulaciones en torno de las ideas de igualdad e inclusión educativa, desarrollando dos cadenas de significantes que organizaron las principales políticas impulsadas en el ámbito de la escolarización. Una de ellas hilvanó la idea de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra impulsó nuevos modos de articular las nociones de igualdad y de inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” -tales como la sobreedad y la repitencia- y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos.

En este contexto, la idea de inclusión se tornó uno de los significantes más importantes de las reformas educativas impulsadas en el período 2003-2015. Inicialmente ligada a la expansión de la obligatoriedad escolar del nivel medio hasta el último año en 2006, la noción de inclusión se tornó el fundamento de un conjunto de políticas y programas ligados a garantizar mayores niveles de acceso, permanencia y egreso en las instituciones escolares. Años más tarde, iniciada la década de 2010, se asoció también a otros programas que insistieron en el valor pedagógico de la incorporación de nuevas tecnologías como parte de aquello a lo que niños, niñas, adolescentes y docentes tenían derecho (la "inclusión digital"), como así también a una creciente promoción de la revisión de modos tradicionales de organizar el formato escolar. Así, las ideas de inclusión educativa, responsabilidad estatal y derecho a la educación quedaron articuladas en el discurso pedagógico hilvanado por los gobiernos del kirchnerismo entre 2003 y 2015.

A partir del cambio de gobierno en diciembre de 2015, se sucedieron enfáticos movimientos en la construcción del discurso pedagógico oficial que expresaron una fuerte reversión de las articulaciones anteriores. Estas reformulaciones se dirigieron a la impugnación del valor de la escuela pública y al desarme del vínculo que había sido trazado entre inclusión y calidad. Un exponente de estos procesos posiblemente sea el que fue representado con la siguiente frase del entonces Ministro de Educación y Deportes de la Nación, Esteban Bullrich, en el 52° coloquio del Instituto para el Desarrollo Empresarial de la Argentina (IDEA) en octubre de 2016:

"El sistema educativo argentino no sirve más. No sirve más. Está diseñado para hacer chorizos. Una máquina de hacer chorizos, todos iguales, porque así se diseñó el sistema educativo. Se diseñó para tener empleados en una empresa que repetían una tarea todo el día. Que usaban el músculo, no el cerebro. Y nunca lo cambiamos. Acá arriba [en la sede del coloquio de IDEA], en el desayuno, había huevos revueltos y había panceta. En ese desayuno la gallina se comprometió, puso huevos. Pero el que verdaderamente se comprometió fue el cerdo, ¿no? Nosotros queremos el compromiso del cerdo en la educación" (Intervención de Esteban Bullrich en el 52° coloquio de IDEA, octubre de 2016).

El argumento sobre la presunta inutilidad del sistema educativo se extendió a argumentaciones sobre la supuesta baja de la calidad de los procesos de la escolarización, atribuida a las dinámicas incluyentes de las políticas desarrolladas entre 2003 y 2015. En efecto, buena parte de las intervenciones del ex ministro Bullrich y de sus funcionarios se sustentaron en la afirmación de que una mayor incorporación de estudiantes que previamente no asistían a las instituciones escolares -producto de la extensión de la obligatoriedad escolar en 2006 pero, sobre todo, de las políticas que intentaron acompañar este proceso- ha tenido como consecuencia un descenso de la "calidad educativa". Nuevos públicos (en la mayoría de los casos, primeras generaciones de estudiantes que acceden en sus familias) en los niveles medio y superior habrían producido un descenso de la calidad educativa producto de esa diversificación.

Es importante detenerse en el contexto de producción de estos discursos. Este conjunto de impugnaciones a las políticas de inclusión escolar no son un patrimonio exclusivo de funcionarios del gobierno que asumió en Argentina en diciembre de 2015. Por el contrario, encuentran su condición de posibilidad en una serie de sentidos que venían circulando ampliamente en años previos, particularmente impulsados por agencias internacionales, ONG locales y algunas universidades privadas, cuyas intervenciones públicas insistían en la idea de que inclusión y calidad suponían procesos contrapuestos, que mantenían una relación inversamente proporcional. Estas afirmaciones también se sustentaron en el argumento de que las evaluaciones parcializadas y estandarizadas de los aprendizajes -como, por ejemplo, las pruebas PISA- demostrarían el descenso de la calidad educativa de los últimos años. La impugnación a las formas en que se tramó el vínculo escolarización-inclusión en los años previos a 2015 residió en el planteo de que las

prácticas pedagógicas en las escuelas no estarían contribuyendo a la construcción de los aprendizajes. Las políticas ligadas a la producción de horizontes de mayor igualdad, según esa línea argumental, habrían lesionado gravemente la posibilidad de alcanzar una educación de calidad.

A estos movimientos debe agregarse la creciente impugnación de la pedagogía como campo de saber para el abordaje de los problemas de la formación y el trabajo docente, y para la definición de políticas públicas. Sobre ello me detendré a continuación.

Impugnaciones y desplazamientos de la enseñanza y de la pedagogía

En el debate contemporáneo sobre cómo se habla, comprende y evalúa el trabajo de enseñar en Argentina, el lugar asignado a la pedagogía como campo de saber y como lenguaje resulta una expresión de cómo se construyen las políticas docentes. Las tres gestiones gubernamentales que se sucedieron en el período 2003-2015 habían impulsado explícitamente la reintroducción de la pedagogía en las políticas públicas en el área de educación, luego de que en las reformas neoliberales de la década de los 90 este registro fuera desplazado y reemplazado por abordajes tecnocráticos de la formación y el trabajo docente.

En el discurso pedagógico oficial entre 2003 y 2015, las coordinadas propias del lenguaje de la pedagogía impulsaron prioridades y definiciones político-educativas en torno a la transmisión cultural, la cuestión de la igualdad educativa como problema central, el trabajo con las diferencias, la especificidad de la enseñanza en la formación y el trabajo docente, y la restitución del horizonte de lo común en articulación con utopías de corte igualitarista (Vassiliades, 2014). Esa composición, además, se nutrió de una fructífera producción de discursos sobre la formación y trabajo docente en la que confluyeron ámbitos gubernamentales y de política pública, universidades nacionales, sindicatos, movimientos sociales y docentes, entre otros actores que intervinieron en los mencionados campos de debate.

Desde diciembre de 2015, el discurso pedagógico del macrismo en Argentina produjo una doble interrupción. Por un lado, articuló un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. En el marco de una restitución tecnocrática-particularista, los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "emprendedor", a la vez que se diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, gobernada por el mismo espacio político que el ámbito nacional, se planteó unilateralmente una reforma educativa de la escuela secundaria denominada "Secundaria del Futuro" que planteaba, entre otros propósitos, los siguientes:

"Formar a un Ciudadano del Siglo XXI: talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable. Modelo participativo, inclusivo,

creativo y cooperativo, centrado en el alumno. Procesos autónomos de aprendizaje junto con esquemas de tutorías y apoyo. Enfoque por capacidades que atraviesan las áreas de conocimiento: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, inteligencia social, pensamiento nuevo y adaptativo, aprender a aprender, pensamiento transdisciplinario, alfabetización informacional y digital, comunicación, responsabilidad personal y social. Aprendizaje integrado: saberes prioritarios (...) Organización docente: conformación de nuevas grillas horarias con áreas integradas y proyectos. Redefinición de los perfiles y conformación de los cargos. Docente como facilitador y guía" (Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017).

En este planteo apareció un fuerte sesgo particularista, propio de las reformas educativas neoliberales impulsadas en la región desde el último tercio del siglo XX. El foco estuvo puesto en la formación del alumno como "emprendedor" adaptable, al tiempo que se buscó desplazar la tarea docente a la "facilitación" y la "guía". Estos movimientos fueron acompañados de un discurso impugnador de la escuela, las clases y las posibilidades de la enseñanza. El propio proyecto de la "Secundaria del Futuro" planteó el fin de las "clases magistrales" para el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, sin proporcionar argumentos respecto de por qué una instancia de formación de carácter teórico o expositivo resulta un perjuicio para los alumnos. Detrás de estos planteos, prevaleció un cierto sentido común que, produciendo una relectura de algunos elementos históricos del discurso escolanovista, situó a las escuelas, las clases expositivas y a los docentes que enseñan en una serie improductiva y necesaria de ser modificada para que las instituciones se tornen por fin ámbitos entretenidos, convocantes y conectados con la realidad que las rodea.

Estos movimientos no constituyeron una mera reiteración de aquellos desplazamientos particularistas que tuvieron lugar en las políticas de reforma educativa en la década de 1990 en Argentina. Por el contrario, allí las principales directrices político-pedagógicas apuntaron, en el caso del trabajo docente, a instalar la competencia interindividual e interinstitucional y a modificar drásticamente las condiciones laborales (Birgin, 2014; Feldfeber, 2016), sobre la base de la precarización y la incertidumbre, y en el marco del desmantelamiento del carácter nacional y colectivo del proyecto escolarizador estatal que en Argentina tenía poco más de un siglo de existencia.

Sin haberse despojado de las características recién mencionadas, las lógicas particularistas que organizaron el discurso pedagógico macrista parecieron afianzarse en la instalación de la noción de esfuerzo y realización personal en el campo educativo, en la re-tecnificación del trabajo docente, y en la dilución de la pedagogía como saber y como lenguaje. Este énfasis posiblemente obedeció a que una de las notas centrales de las políticas docentes del período 2003-2015 haya sido situar la centralidad de la enseñanza como razón del trabajo docente y restituir la noción de igualdad como horizonte pedagógico (Vassiliades, 2014).

En este movimiento confluyó una progresiva y sostenida reestructuración de la agenda de formación docente, que evidencia los desplazamientos reseñados y muestra otros elementos. Uno de ellos fue la introducción del discurso de las neurociencias y de las técnicas de "educación emocional" como parte de los contenidos para la formación docente en ejercicio que oferta el Estado nacional. En el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo coordinador de las políticas nacionales de formación docente inicial y continua en Argentina, una propuesta formativa para docentes de todos los niveles ofertada en 2019 se titulaba "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación" y planteaba:

"Este curso abordará las capacidades socioemocionales y desarrollará en profundidad, una de ellas: la regulación emocional. Esta capacidad es el pilar de la socialización saludable y permite sostener los procesos cognitivos y potenciar el rendimiento académico. Aquellos niños y jóvenes que logran una óptima regulación de sus emociones podrán alcanzar las metas con esfuerzo y perseverancia, tolerar la frustración y postergar la gratificación, entre otras microcapacidades de la regulación emocional" (Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Instituto Nacional de Formación Docente, 2019a).

El movimiento de destitución de la enseñanza como centro del trabajo docente, uno de los ejes de las políticas docentes del gobierno del ex presidente Macri, supuso un corrimiento explícito de las agendas de formación del período 2003-2015, ligadas a problemas de la pedagogía, la política, la cultura, lo latinoamericano, la transmisión y la autoridad, entre otros vectores (Birgin, 2014). En su lugar, las propuestas de formación impulsadas desde diciembre de 2015 se fundaron en la afirmación de que prepararse como docente es hacerse de una serie de técnicas presuntamente neutrales y validadas por las "neurociencias" como sinónimo del discurso científico, negando el carácter político y pedagógico de la tarea de enseñar. En otro de los cursos de 2019 ofrecidos por el INFD, titulado "La regulación emocional del aprendizaje", se plantearon los siguientes contenidos:

"Las competencias socio-emocionales: importancia y beneficios de la educación emocional. Sentir y pensar en la escuela: del paradigma tradicional al lógico-emocional. Consideraciones sobre la práctica de la educación emocional. Etapas del desarrollo socioemocional para la comprensión de la regulación emocional. La regulación emocional como competencia de vida. La regulación emocional en la vida cotidiana. La regulación emocional como proceso. La gestión de las emociones en nuestros alumnos (...) Las estrategias de regulación emocional a través del cuerpo, la mente, la acción y la comunicación. Respiración y relajación. Atención plena. Escucha empática" (Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Instituto Nacional de Formación Docente, 2019b).

Estas propuestas de formación establecieron nuevas coordenadas para la construcción de una posición docente al desarticularla de la idea de enseñanza y vincularla con rasgos tecnocráticos. Asimismo, en este movimiento de desarme se ligó la escuela y la formación de profesores al presunto desarrollo de un espíritu emprendedor y de liderazgo, ligado a

la superación personal y a rasgos motivacionales. Estas intervenciones se enmarcaron en un conjunto de pautas que se dirigieron a repositionar la formación y el trabajo docente en términos de las expectativas, horizontes y coordenadas en las que se debe desarrollar. El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021⁴, elaborado en el gobierno del ex presidente Macri, es un exponente de estos desplazamientos. En el caso de cuáles son los principios que deben orientar la formación de profesores y profesoras, el plan estableció:

"La apuesta está centrada en la formación de docentes que acompañen a los estudiantes en la construcción de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social. Entre ellas, la creatividad, la comprensión, la regulación del propio aprendizaje, el trabajo colaborativo, la comunicación, la iniciativa, la apertura hacia el aprendizaje, el compromiso, la empatía y el pensamiento crítico" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2016, p. 3).

Los horizontes para la docencia quedaron reducidos a formar capacidades para actuar "en libertad", ubicando en ellas aspectos actitudinales inespecíficos ("la comprensión", "la comunicación", "el compromiso", "la empatía"), elementos ligados a la regulación "del propio aprendizaje" -evitando involucrarlo con la enseñanza-, y la mención al "pensamiento crítico". Como puede verse, la formación docente no apareció ligada ni al valor de la enseñanza, ni a las fundamentaciones de corte pedagógico, ni a la intervención en una sociedad atravesada por la desigualdad. En este marco, la única alusión relativa a lo justo que planteó el Plan Nacional de Formación Docente es el de la superación de las "brechas" entre los estudiantes que no construyeron los mismos aprendizajes en sus trayectorias escolares:

"Cuatro principios guían las políticas nacionales de formación docente orientadas al conjunto del sistema formador, que comprende tanto a los ISFD de gestión estatal y privada como a las universidades. El primero, vinculado con el concepto de justicia educativa, que exige formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, tomando en cuenta a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. A través de las políticas de formación docente y en articulación con otras políticas educativas y sociales, el Estado nacional y los estados provinciales asumen la responsabilidad de priorizar a los sectores más vulnerados y garantizar el derecho a un currículum compartido, para reducir las brechas de saberes entre los alumnos más y menos desfavorecidos" (Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 286/16, 2016, p. 4).

La noción de justicia educativa sobre la que trabaja el plan descansó sobre el logro de "capacidades fundamentales comunes" tomando en cuenta -de forma inespecífica- culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos. El derecho a un currículum compartido (que no es lo mismo que el logro de capacidades fundamentales comunes) fue el horizonte y el límite de la definición de lo justo, que no involucró un diagnóstico respecto de cuáles eran las situaciones injustas o del ámbito de la desigualdad sobre las que era necesario

operar. Tampoco se establecieron aquí cuáles eran las posibilidades que la enseñanza tenía para el abordaje de estos escenarios.

La impugnación a la enseñanza se complementó con otro argumento igualmente invalidante de lo que docentes y profesores/as hacían en las escuelas: el trabajo docente era "obsoleto", estaba anclado en el pasado, ligado a una escuela y una sociedad que presuntamente ya "no existían", y resultaba imperioso acomodarlo a las demandas "del mundo contemporáneo". En el caso del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, la actividad de la enseñanza fue planteada únicamente en términos de la necesidad de su "renovación" con vistas a poder ofrecer una preparación acorde a la "sociedad del conocimiento". Estos planteos se articularon con el señalamiento de que era necesario "valorar" a los docentes, pero únicamente en términos de separar a quienes hacen uso de determinados derechos laborales o reprimir a quienes se embarcaban en acciones de protesta por la condición salarial docente o por la ausencia de una paritaria nacional. La "valoración" docente, además, incluyó componentes motivacionales:

"El segundo principio sostiene la valoración de los docentes. Este plan busca el desarrollo de la profesión docente, partiendo de la experiencia y el conocimiento previos pero apostando además a fortalecer la motivación en su tarea, sus capacidades y un vínculo más colaborativo entre integrantes de un mismo colectivo docente. Esto permitirá reposicionar al docente en la escena pública, consolidar el vínculo con las familias y construir lazos de confianza para favorecer la apropiación de los procesos de cambio con el apoyo continuo del Estado" (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 286/16, 2016, p. 4).

La valoración de los docentes y el presunto "reposicionamiento en la escena pública" quedaron subsumidos a la apropiación de los procesos de cambio. Es decir, la docencia valiosa era aquella que se inscribía en las reformas promovidas por el gobierno, que prometía acompañarla. Fuera de ello quedaba una frontera, la de la docencia que resistía, que disputaba las condiciones laborales, que luchaba por la democratización de los procesos de reforma, que fue ubicada en el ámbito del disvalor, el atraso, y la punición, la amenaza de despido o la represión. La "valoración", además, involucró el desarrollo de actitudes personales y motivacionales por parte de los docentes, desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podían involucrar estas definiciones.

La supuesta "valoración docente" convivió y se articuló con movimientos contemporáneos de impugnación a la formación y el trabajo docente: los espacios que las políticas gubernamentales nacionales dieron a ONG como "Enseña por Argentina", que planteaba un "entrenamiento" docente de cuatro meses basado en componentes vocacionales; la propuesta del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires de cerrar los 29 Institutos Superiores de Formación Docente en favor de la creación de una universidad nueva (la UNICABA), con el argumento de que ello implicaría una jerarquización de la formación porque la trasladaría a un ámbito universitario; el

extendido desfinanciamiento de las universidades públicas -en las que se forman docentes y en las que se investiga sobre el trabajo docente- y su desplazamiento en las instancias de debate de las políticas públicas, a las que sectores empresariales fueron ampliamente convocados.

Así, la trama de problemas, desafíos, horizontes y utopías que podía proveer el campo de la pedagogía para la construcción de políticas docentes fue desplazada por la mera intencionalidad de "renovar" la enseñanza para adecuarla a las necesidades de la llamada "sociedad del conocimiento". En los saberes que supuestamente se requerían para esos movimientos, aparece únicamente destacado el campo de la didáctica como aquel que debe fortalecerse en la formación:

"Tanto la formación docente inicial como la continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Son los formadores quienes se encuentran comprometidos con la articulación de los aportes teóricos con los saberes de la práctica y el acompañamiento tanto de los docentes en formación como de los docentes en ejercicio para una mejora sostenida de la enseñanza. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica, o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social. Por último, (...) renovar la enseñanza. Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces y pertinentes con las demandas de la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento" (Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 286/16, 2016, pp. 4-5).

Como se señaló, el discurso pedagógico del macrismo articuló un desplazamiento del campo de la pedagogía en el diseño y definición de políticas públicas para la formación y el trabajo docente. En el marco de una restitución tecnocrática-particularista, los problemas de la educación fueron planteados como temas a resolver individualmente, con un impulso "empresarial" y una puesta en juego de habilidades intrapersonales, a la vez que se diluyó todo horizonte de lo común y de lo colectivo. Estas intervenciones confluyeron con el despliegue público de discursos acerca del déficit docente que fortalecieron la noción del disvalor de la tarea de enseñar. Sobre ellos me detendré a continuación.

Sobre las estandarizaciones que surcan el campo pedagógico en Argentina

Es habitual la puntualización de que las perspectivas estandarizadas sobre la educación escolar se asientan en las mediciones de los resultados de aprendizaje que evaluaciones como las pruebas PISA procuran hacer. Estos operativos se vuelven sinónimo y lugar de la producción de discursos unívocos acerca de los déficits de la educación y de lo que habría que hacer para resolverlos.

Sin embargo, esos mecanismos evaluativos no son el único lugar de producción de un discurso estandarizado sobre los problemas educativos contemporáneos. Un conjunto muy diverso de intervenciones por parte de diferentes actores ha venido produciendo y poniendo en circulación significados inamovibles y ligados al señalamiento de presuntos disvalores de la escolarización pública y del trabajo docente. Estas perspectivas estandarizan la mirada sobre los problemas educacionales, surcando el campo pedagógico y procurando hegemonizar el modo en que se habla, interpreta y comprende la tarea de enseñar. Posiblemente uno de los ejemplos recientes que mejor expresan estos movimientos haya sido la interpelación que la empresaria argentina Cris Morena, convocada por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2017 como referente en temas educativos, produjo en una participación pública de ese año que fue ampliamente replicada por los medios de comunicación:

“Quién de ustedes podría estar ocho horas, durante doce años de sus vidas, sentado frente a un pizarrón, escuchando temas que no les interesan, que no saben para qué lo están haciendo, perdiendo tiempo, vida, sueños, deseos, oportunidades... ¿Quién de ustedes lo soportaría? ¿Por qué entonces le hacemos esto a nuestros hijos, en el mayor y mejor momento creativo-lúdico de aprendizaje, en su autoconocimiento, cuando deberían estar reconociendo sus dones, sus para qué, potenciándose, floreciendo? (...) Transformemos el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes y tendremos un país rico, empoderado, enamorado, electrizado, lleno de pasión, ensoñado y feliz” (Cris Morena, productora televisiva y empresaria argentina, Coloquio de IDEA, octubre de 2017).

La sentencia que sobrevuela sobre la escuela no admite matices: se trata de un lugar "insostenible", caracterizado por el desinterés, la pérdida de tiempo y la ausencia de deseo. La formulación de esta opinión no debe atribuirse exclusivamente a su autora: más que ser ella la que produce una alocución, Cris Morena es hablada por un conjunto de discursos sobre los déficits de la escuela que la anteceden y la exceden. En efecto, la construcción de miradas deficitarias sobre la formación y el trabajo docente asistió a un nuevo fenómeno: la progresiva instalación, en el período que se extiende desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019, de referentes de ONG y de diversos ámbitos empresariales en cargos oficiales de nivel nacional, desde los que han profundizado la circulación de estas perspectivas. Algunas de ellas construyeron miradas deterministas sobre el contexto, realizando planteos relativos al carácter irreversible que éste tendría sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En un estudio realizado, entre otros, por quienes se desempeñaban como directora y vicedirectora del Instituto Nacional de Formación Docente antes de asumir esas funciones, se señala:

“En la Argentina, los alumnos de sectores populares tienen importantes carencias de diverso tipo en sus hogares, que en ciertas dimensiones se ven duplicadas por las carencias de las escuelas a las que asisten” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 77).

El estudio antes citado sostiene afirmaciones relativas a las “carencias” de los alumnos de sectores populares, ubicando en un lugar prefijado e inmutable a las escuelas a las que asisten. La perspectiva del texto consolida su teoría del déficit también a los y las docentes. El texto parte de la afirmación de que se necesitan docentes con “las condiciones, la voluntad y las competencias” para construir la justicia educativa, asumiendo que no las hay. Seguidamente, sin sustentar sus afirmaciones en datos empíricos y recurriendo a textos extranjeros de 1975 y 1996, se señala que una de las características del trabajo docente escolar es el aislamiento, lo cual incluye el desarrollo de su tarea en soledad encerrado dentro de un aula, sin compartir la pedagogía de otros educadores. En la misma línea, los autores citados hablan de una “pérdida de la autoridad pedagógica”, dándole un carácter general e inamovible a este proceso:

“El debilitamiento de la autoridad docente no es un fenómeno privativo de la Argentina, sino que refleja un proceso generalizado en la mayoría de los países occidentales según el cual la docencia consiste cada vez menos en el cumplimiento de un rol predeterminado, que en la construcción de una actividad profesional en la que la personalidad tiene un peso considerable (...) La contención, la complicitad, el amiguismo, la psicologización, la compasión parecieran recursos para reconstruir la autoridad perdida. Será quizás por este motivo que lo emocional aparece hoy en las relaciones pedagógicas de las escuelas argentinas un tanto sobrevalorado, muchas veces en detrimento de la enseñanza” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 112).

Sin aportar datos empíricos y desconociendo el modo en que los docentes ensayan cotidianamente diversas construcciones de autoridad pedagógica, el trabajo citado extiende la noción del déficit docente aún más: se debe “transformar profundamente las representaciones de los docentes” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 69), sujetos aparentemente deficitarios por definición, sobre los que se construye un vacío que la profesionalización para el trabajo con sectores populares vendría a llenar. Así, se integra a un discurso estandarizador que fija en un lugar de no saber y de falta a los sujetos maestros y profesores, desconociendo sus prácticas cotidianas y las experiencias por ellos construidas.

En efecto, la posibilidad de interrumpir esos discursos del déficit se abre en y desde el trabajo docente (Birgin, 2014), a partir de las experiencias pedagógicas escolares y de los procesos de construcción de conocimiento pedagógico que tienen lugar en ellas. Resulta imprescindible que el campo pedagógico mantenga abierta una discusión sobre los múltiples modos de hacer escuela frente a las desigualdades, sobre la base de perspectivas que se funden en el reconocimiento de los sujetos y de las experiencias que llevan adelante. Su visibilización es un primer paso para la puesta en cuestión de las perspectivas estandarizadas sobre la formación y el trabajo docente.

Conclusiones

A lo largo de este artículo he intentado aproximarme a una serie de núcleos de sentido que han atravesado el diseño e implementación de las políticas docentes contemporáneas en Argentina entre diciembre de 2015 y diciembre de 2019, durante el gobierno del ex presidente Macri. Estas intervenciones acarrearón una serie de disputas por los modos de conocer e interpretar los problemas de la formación y el trabajo docente. Ellas impulsaron un marcado desplazamiento de articulaciones anteriores, desplegadas en el período 2003-2015, que ensayaron vínculos entre el trabajo docente, los procesos de escolarización y la cuestión de la igualdad.

Este trabajo ha intentado reconstruir tres puntos centrales de la intervención discursiva del macrismo: la producción de nuevos modos de articular las nociones de calidad e inclusión educativa, el desplazamiento del lenguaje de la pedagogía como campo de saber para pensar la formación y el trabajo docente, y la construcción de perspectivas estandarizadas fundadas en la imposibilidad o el déficit docente. Se trató de tres ámbitos de producciones de sentido que han surcado el campo pedagógico, con efectos en la construcción de posiciones docentes.

Las consecuencias de los movimientos analizados también alcanzaron a los modos en que se tramaron los vínculos entre escolarización, democratización e igualdad. En efecto, los desplazamientos discursivos que fueron identificados afectaron las maneras de nombrar la calidad de la escolarización, los sentidos de la inclusión y el propio derecho a la educación. Establecieron también coordenadas para la formación y el trabajo docente que prescindieron de problemas y contribuciones propios del campo de la pedagogía, habilitando decididamente el ingreso de actores del ámbito empresarial a la arena educativa. Finalmente, las dinámicas estandarizadoras vulneraron derechos pedagógicos ligados a la posibilidad de visibilizar y poner en circulación modos más justos de nombrar la diversidad, riqueza y potencia de lo que acontecía en las instituciones escolares. El señalamiento del carácter presuntamente deficitario del accionar docente fue la punta de lanza de las políticas educativas neoliberales para destituir la idea de enseñanza de su lugar central en el trabajo cotidiano de maestros y maestras.

Notas

¹ Se trata del proyecto "Regulaciones del trabajo de enseñar en las políticas educativas contemporáneas: disputas de sentido en torno de la construcción de posiciones docentes" que actualmente llevo adelante en el marco de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP-CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

² Esta conceptualización del campo pedagógico ha venido siendo trabajada por los/as integrantes del proyecto UBACyT "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

³ El Análisis Político del Discurso (APD) desarrollado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex se despliega como una perspectiva "postmarxista", que toma distancia de cualquier abordaje basado en el concepto de clase para explicar las identidades sociales y políticas, pero que a su vez rescata la necesidad de superar una

noción petrificada de las relaciones sociales a partir de la centralidad de los antagonismos sociales (Laclau y Mouffe, 1985).

⁴ Resolución Nº 286/16 del Consejo Federal de Educación.

Bibliografía

- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.
- Buenfil, R. N. (2018). Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas. *Fermentario*, 12: (1), 1-20.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución Nº 286/16. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En G. Brener y G. Galli. (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 85-105). Buenos Aires: La Crujía.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2019a). Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2019b). Curso "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *Secundaria del Futuro*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>
- Piovani, J. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani. (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 287-298). Buenos Aires: Emecé.
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Southwell, M. (2014a). Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado. En C. Carballo (Coord.), *Educación física escolar, académica y profesional* (pp. 19-62). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.392/pm.392.pdf>
- Southwell, M. (2014b). Análisis político del discurso: una perspectiva de investigación en educación. En B. Capocasale Bruno (Comp.), *Investigación educativa hoy. Rupturas y alternativas al modelo de investigación tradicional* (pp. 138-163). Montevideo: Trecho.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, 163-187.
- Suárez, D. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En D. Suárez, F.

- Hillert, H. Ouviaña y L. Rigal (Eds.), *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina* (pp. 11-35). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vassiliades, A. (2014) El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. *Cadernos de Pesquisa*, 154 (44), 1012-1027.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.

Conceptos e intersubjetividad en las clases de ciencias. Una aproximación vigotskiana

Concepts and intersubjectivity in science classes. A vigotskian approach

Cecilia Acevedo

Universidad de Buenos Aires, Argentina

E-mail: lceiliaacevedo@gmail.com

Andrés Gomel

Universidad de Buenos Aires, Argentina

E-mail: andresgomel@gmail.com

Resumen

Realizamos una revisión de los estudios sobre la formación y el desarrollo de conceptos en la teoría vigotskiana, y ponderamos la vigencia de estos hallazgos y su pertinencia como herramientas de análisis en situaciones didácticas. Luego, retomamos las categorías definición de la situación, intersubjetividad y mediación semiótica propuestas por James Wertsch con el fin de profundizar en las propiedades del funcionamiento intersubjetivo que tiene lugar dentro de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo.

A partir de la selección de unas viñetas de clases de química, buscamos hacer dialogar estos aportes con lo que ocurre en las clases de ciencias cuando profesores y estudiantes interactúan a propósito del conocimiento de una disciplina.

Esperamos contribuir desde una mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar al debate acerca de los usos de la teoría para interpretar los procesos de apropiación conceptual que pueden tener lugar en contextos didácticos.

Palabras Clave: conceptos, intersubjetividad, zona de desarrollo próximo, aprendizaje, enseñanza de las ciencias.

Abstract

We will review Vygotskian concept formation and development studies to think over their validity and pertinence, as well as his finding's potentiality to become analytical tools at didactic situations. Then, situation definition, intersubjectivity and semiotic mediation categories will also be considered, in order to include James Wertsch intersocial functioning analysis within the Proximal Development Zone.

As we'll take some pieces of chemistry school classes, we'll try to put into dialogue with all those theoretical contributions during this interaction between the science teacher and the students.

From a psychoeducational perspective on school learning we want to contribute to the debate about uses of this theory to understand conceptual appropriation processes that can take place in didactic contexts.

Key words: concepts, intersubjectivity, proximal development zone, learning, science education.

ACEVEDO, C. y GOMEL, A. (2020) "Conceptos e intersubjetividad en las clases de ciencias. Una aproximación vigotskiana". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 263-277. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-276>

RECIBIDO: 02-03-2020 – ACEPTADO: 09-03-2020

Introducción

En este trabajo nos proponemos considerar constructos teóricos provenientes tanto de la teoría histórico-cultural de Vigotsky como de los enfoques socio-culturales posteriores¹, centrados, por una parte, en la formación y el desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos y, por el otro, en el funcionamiento de los espacios intersubjetivos. Nos interesa comprender la construcción de conocimiento en situación de clase, considerando las definiciones que profesores y estudiantes construyen de la actividad en la que participan, si hay aspectos de éstas que resultan compartidas, y cómo juegan en la apropiación conceptual.

Desde una perspectiva psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar, buscamos con estas reflexiones contribuir al debate acerca de posibles usos de la teoría para el análisis de la apropiación de conceptos disciplinares. Sin desconocer, con ello, la necesaria inclusión de un abordaje sobre el carácter político de las prácticas de escolarización y su fuerte impacto en el desarrollo subjetivo, como en la mirada psicoeducativa misma (Baquero, 2002, 2012; Terigi, 2009).

Entendemos que, analizar los procesos de desarrollo conceptual y explorar su funcionamiento intersubjetivo en contextos de actividad específicos –en relación con las posibilidades de apropiación de los significados más establecidos y compartidos que tienen los conceptos en una comunidad de prácticas– puede resultar un campo de mucha fertilidad. La consideración de estos vínculos teóricos surge a partir de la búsqueda por interpretar e intervenir en el aprendizaje en contextos didácticos e implica, sin dudas, una elaboración abierta a la discusión, la revisión y a posibles reformulaciones.

Los conceptos disciplinares que se enseñan y se aprenden en la escuela pueden pensarse como herramientas de la cultura puestas en circulación por alguien que tiene dominio de sus significados, sus usos, sus campos de pertinencia y potencia explicativa. Aprender Ciencias Naturales en la escuela supone para los estudiantes registrar eventos de su vida cotidiana sobre los que, quizás, nunca antes se han interrogado. Otras veces, les implica comprender que, para los mismos fenómenos sobre los que sí se han podido interrogar, la ciencia ofrece explicaciones muy diferentes a las que pudieran elaborar en sus interacciones con el mundo físico y social.

Los conceptos disciplinares comienzan a circular en clase a través de explicaciones que realizan los profesores, los conocimientos que ponen en juego los estudiantes y los textos que se leen para aprender. En ocasiones, comienzan poco a poco a ser utilizados por los estudiantes bajo la regulación de significados que realiza el profesor, la interacción con los propios compañeros y la vuelta sobre los textos leídos. Esta distancia que existe entre aquellas ideas, hipótesis y concepciones que los estudiantes ponen en juego por sí mismos y el uso tutelado de nuevas conceptualizaciones –bajo la guía y la responsabilidad de otro– puede pensarse como lo que Vigotsky (1988) denominó una zona de desarrollo próximo (en adelante ZDP). La clase de ciencias puede concebirse como un espacio en el que se espera que los estudiantes vayan más allá de sus propias –y a veces privadas– maneras de

ver, hablar, actuar, y pensar sobre el mundo natural (Shepardson, 1996; Lemke, 1997 Sutton, 1997, 2003).

A continuación, comenzamos por situar el escenario desde el que producimos estas reflexiones. Luego, retomamos aportes de Vigotsky sobre la formación y el desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos, e incorporamos aportes de Wertsch (1988) sobre el funcionamiento de los espacios intersubjetivos. Hacia el final, seleccionaremos algunas viñetas de clases de química que nos permiten ilustrar posibles análisis desde estas herramientas teóricas.

Lineamientos metodológicos

Las reflexiones que compartimos se vinculan al desarrollo de una asignatura que integra la formación pedagógica de los profesorado de ciencias exactas y naturales en una universidad nacional². Uno de sus propósitos es que los estudiantes puedan efectuar un acercamiento a la concepción, lectura y análisis de situaciones de aprendizaje escolar instrumentado por herramientas teóricas pertenecientes a la Psicología del Aprendizaje.

Enmarcados en un enfoque descriptivo-interpretativo, los estudiantes realizan observaciones de clases –afines a sus áreas de conocimiento disciplinar y a los niveles educativos en que se desempeñan o bien planean desempeñar su profesión–, construyen descripciones sobre lo observado y las analizan a través de una serie de producciones escritas que realizan en clase, con carácter de borrador, que serán insumo para la elaboración del trabajo final con el que se los evaluará. Tales descripciones toman en consideración: la propuesta de enseñanza más amplia en la que se inscriben las clases observadas; las situaciones de enseñanza desarrolladas (lectura de textos, experimentación, observación, escritura, elaboración y análisis de gráficos); las modalidades de interacción en clase (si hay instancias de diálogo, entre quiénes se dan, y cómo se organizan, si hay instancias de trabajo individual, grupal); las tareas que se proponen a los estudiantes, el objeto de enseñanza que, en muchos casos, supone un trabajo de reconstrucción posterior a la observación; y las perspectivas de estudiantes y docentes sobre el objeto de enseñanza, incorporando fragmentos de diálogo representativos de las mismas.

La formación y el desarrollo de los conceptos en la teoría de Lev Vigotsky

Vigotsky se interesó por la función que cumple el lenguaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 1987, 1988). Algunas de estas funciones están involucradas en los procesos de cognición que se desarrollan al participar en tareas y prácticas escolares, tales como: dirigir la atención en forma voluntaria hacia nuevos modos de conceptualizar, recordar conocimientos ya adquiridos y establecer vinculaciones lógicas con nuevas informaciones, comparar y distinguir los alcances de diferentes conceptualizaciones, sus grados de generalidad, su relación con un entramado

conceptual más amplio, ponderar la exhaustividad de un concepto para nombrar determinados fenómenos.

El desarrollo de estas funciones se vincula a la posibilidad de representarse el mundo a través de diferentes sistemas semióticos como el lenguaje oral, la escritura o los sistemas de carácter figurativo. El lenguaje interviene en los espacios de funcionamiento intersubjetivo, posibilitando las interacciones que se producen entre personas en diferentes actividades socioculturales, y también durante el proceso en que los sujetos se apropian de las herramientas culturales que allí circulan.

Nuestro interés por retomar uno de los problemas estudiados por Vigotsky en relación con el lenguaje –la formación y el desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos– reside en volver a la teoría una herramienta en la formación del profesorado y en destacar una idea ineludible de su obra en relación con la actividad mediada: la evolución del significado de la palabra.

La palabra y sus estructuras de generalización: conceptos cotidianos y científicos

Desde el punto de vista psicológico, la noción de *concepto* se utiliza para referir a una estructura de generalización. Los trabajos de Vigotsky (1987) y de Luria (1987) distinguen entre una generalización de tipo espontánea, en la que prevalecen los aspectos más perceptivos de los objetos, las propias vivencias y/o experiencias en la vida cotidiana, de otra más sistemática, en la que prevalece un sistema de relaciones entre diferentes conceptos y cuyos significados son más estables y compartidos por los diferentes miembros de una comunidad. Así, lo que se denominaba *concepto científico* no refería necesariamente a una conceptualización vinculada a un campo de conocimiento disciplinar y/o escolar, sino a la inscripción de la palabra dentro de un sistema conceptual más amplio. Siguiendo esta definición, la margarita entendida como un tipo de flor constituiría un concepto científico, se apela al concepto “flor” para dar cuenta de qué es una “margarita”.

La distinción entre conceptos cotidianos y científicos realizada en las primeras décadas del siglo XX no contaba con los aportes de toda una línea de estudios conocida como “ideas previas”³ tan fecunda y reconocida dentro del campo de estudios de la Enseñanza de las Ciencias y de la Psicología Educativa. Hoy, no acordaríamos con que concebir a la margarita como un tipo de flor constituye un concepto científico. Entendemos que los conceptos cotidianos son entendidos como construcciones “más espontáneas”⁴ producidas por los sujetos en sus interacciones con el mundo físico y social. Lo cotidiano ya no queda reservado para una generalización hacia lo perceptual, y puede incluir significar la palabra en relación con un entramado conceptual más amplio.

Las reflexiones de Vigotsky y de Luria se produjeron en una Unión Soviética en la que una buena parte de la población no estaba escolarizada. Entendían, en consecuencia, que

no participaba de situaciones intersubjetivas que propiciaran formas de pensamiento con mayores niveles de abstracción.

El interés de Vigotsky (1987) se orientaba en comprender “¿Qué le sucede a la mente infantil cuando le enseñan los conceptos científicos... en la escuela?” (p. 119). Para esta pregunta, la psicología de la época tenía dos respuestas: una en la que estos conceptos eran concebidos de forma estática -sin historia interna- y en la que se absorberían tal como se presentan, *listos*, a través de un proceso de entendimiento; otra en la que, si bien se reconocía un proceso de desarrollo, se desestimaba el lugar de la socialización del pensamiento infantil, por ejemplo, en contextos de aprendizaje escolar.

En contraposición, la teoría histórico-cultural abonó la idea de que el significado de la palabra no es estable ni acabado, sino que se desarrolla. En clara discusión con enfoques de cuño empirista, aprender una palabra no supone con ello “congelar” lo que el sujeto se representa con ésta. Entendió, a su vez, que las diferentes estructuras de generalización -espontáneas y científicas- involucran diferentes líneas de desarrollo. Así, los conceptos científicos se *aprendían* en la escuela -utilizamos el pasado para enfatizar el contexto de producción de estas ideas-, es decir, en prácticas sociales e institucionales específicas.

El estudio de los conceptos

El estudio sobre el desarrollo de los conceptos se realizó bajo diferentes abordajes (Luria, 1984; Vigotsky, 1987). Un primer método suponía determinar el significado de las palabras. Se le pedía al sujeto entrevistado que definiera una palabra, por ejemplo, mesa. Un segundo método consistió en comparar y diferenciar conceptos. Ante dos palabras o imágenes que designaban objetos diferentes se le preguntaba qué había de común y de diferente. Un tercer método suponía la clasificación. Frente a cuatro objetos o imágenes de éstos se le pedía que eligiera tres que pudieran ser agrupados bajo un mismo concepto (nombrados por una sola y misma palabra) y excluyera un cuarto por no pertenecer a tal categoría. Un clásico ejemplo es el conjunto conformado por: martillo, sierra, tronco, pala, donde los tres primeros pueden agruparse bajo la categoría herramientas y tronco sería el elemento que excluir. Este último método fue una de las modalidades de la investigación desarrollada por Luria y dirigida por Vigotsky, ya en el final de su vida, en los pueblos campesinos del Asia central.

A pesar de las diferencias entre estas modalidades, las respuestas de los sujetos entrevistados se organizaron en dos tipos de respuestas: aquellas que se orientaban a reproducir rasgos o funciones del objeto, y/o a introducirlo en una situación práctica; y aquellas que introducían al objeto en un sistema de enlaces abstractos, jerárquicamente constituidos, relacionándolo con categorías que traspasaban las impresiones inmediatas, lo que implica una operación de individualización de rasgos abstractos. Los diferentes enlaces semánticos detrás de la palabra, inmediato reales o lógico verbales, permitieron advertir que tanto la palabra como el material sensorio constituían elementos

indispensables en la formación de los conceptos. Tal conclusión reveló como problema los métodos utilizados hasta entonces, dado que las palabras utilizadas en las situaciones experimentales diseñadas ya poseían algún tipo de significación para los entrevistados.

Con la intención de afrontar este problema teórico y metodológico, se abordó el estudio de la formación de conceptos artificiales con apoyo en un método propuesto por Asch y retomada por Sakharov. La situación experimental consistía en presentar al sujeto entrevistado un conjunto de piezas en las que se hacía variar su color, su peso, la forma y el tamaño de la superficie de sus caras y su altura. Cada pieza llevaba escrita en una de sus caras no visibles palabras artificiales. Por ejemplo, LAG en las piezas altas y grandes o BIK, en las más chatas y grandes. A los sujetos entrevistados se les pedía que agruparan las piezas de alguna manera. Una vez seleccionadas, se les hacía notar la palabra que portaban escrita. Se buscaba analizar los procesos psíquicos que intervienen detrás la palabra en diferentes momentos del desarrollo y las estrategias psíquicas que se ponen en juego durante la formación conceptual con ayuda de las dos series de estímulos: una en calidad de objetos hacia la que iba dirigida la actividad; la otra, basada en signos, a través de los cuales se organizaba la actividad del sujeto.

Los modos de agrupamiento en la temprana infancia llevaron a reparar en uno en particular que se lo denominó pseudo conceptos, “pseudo” en su acepción de una similitud aparente y no como falso. Se trata de aquellas palabras que son nombradas de manera compartida tanto por adultos como por los pequeños, pero cuyo significado no lo es. El acuerdo en la referencia y en el término posibilita la comunicación y puede constituirse en un concepto científico potencial toda vez que el niño vea regulado su uso por el significado externamente orientado que el adulto realiza (Castorina y Baquero, 2005; Baquero, 2009). Ello nos lleva a advertir lo que puede ocurrir en clase toda vez que profesores y estudiantes presentan un acuerdo en la referencia y en los términos, pero no reponen el mismo significado detrás de la palabra. Situación que, lejos de concebirse como un problema, puede pensarse como un punto de partida en el desarrollo de esa palabra que se irá nutriendo de la regulación de significados que otros más expertos en una disciplina realicen.

La vigencia de los aportes vigotskianos

La enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en contextos didácticos pueden ser pensados como un proceso de cooperación entre quienes dominan determinadas herramientas culturales -como ciertos modos de conceptualizar propios de una disciplina- y quien se encuentra en situación de aprendizaje. En el transcurso de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores. El aprendizaje de los conceptos que se enseñan en la escuela puede producir el desarrollo de toda una serie de funciones psicológicas, entre las que podemos incluir la transición entre unas y otras estructuras de generalización detrás de la palabra, así como la evolución del significado de la palabra dentro de cada estructura de generalización. Este desarrollo no se produce de manera inmediata, sino que involucra

toda una serie de procesos que se activan con el aprendizaje y que llevarán un tiempo que puede por mucho exceder el de las clases en las que se enseña un puñado de conceptos sobre determinada temática (Baquero, 2012). Diferenciamos los procesos de aprendizaje, a través de los cuales los estudiantes comienzan a ver, hablar, actuar, pensar con los conceptos que se le enseñan con la cooperación de otros -quienes tutelan los significados, los alcances y los usos de estas herramientas-, de los procesos de desarrollo mediante los que podrán, una vez apropiadas estas herramientas, hacer uso de ellas de manera cada vez más autónoma. Así, el sujeto puede regular los significados de la palabra reconociendo sus usos sociales, que de alguna manera se encuentran “más estabilizados” dentro de una comunidad de prácticas, por sobre los sentidos más personales que este mismo sujeto pudiera conferirle. Es por ello, que la teoría concibe que el aprendizaje puede tironear al desarrollo y debe adelantársele.

Hoy entendemos los conceptos cotidianos y científicos, su funcionamiento y las relaciones que se establecen entre ambos, de manera muy diferente a la que Vigotsky pudo anticipar. A mediados de los años setenta, profesoras de Física⁵ de nivel universitario postularon que los alumnos aportan al aprendizaje de las ciencias ideas sobre los fenómenos estudiados que interactúan con aquellos saberes que los profesores se proponen comunicar desde la enseñanza. Consideraron que las producciones de los alumnos están sostenidas por concepciones y modos de razonamiento que -lejos de tratarse de simples errores contingentes o azarosos- presentan cierta sistematicidad. Lo que la teoría histórico-cultural no advirtió en su momento -tampoco fue su propósito- es que la palabra no sólo porta estructuras de generalización, sino que puede presentar diferentes grados de pertinencia en relación con el uso que de ésta se realiza en determinada comunidad de prácticas (Joshua y Dupin, 2005). Un concepto de los que Vigotsky denominó como *ciento-ficos*, puede estar vinculado a otros conceptos y no por ello ser “correcto” desde el punto de vista de los acuerdos y los usos que presenta en un área de conocimiento.

También interrogamos las relaciones propuestas por Vigotsky entre unos y otros modos de generalización, donde los conceptos científicos se irían “llenando” con conceptos que apuntan hacia lo concreto y viceversa. Los conceptos pertenecientes al área de Ciencias Naturales que se aprenden en la escuela son de carácter modélico y no siempre es posible vincularlos con referentes concretos y perceptuales que los ejemplificarían. Por otra parte, hoy hay quienes postulan que diferentes modos de conceptualizar pueden incluso convivir y activarse en función del contexto en el cual el sujeto participe (Carretero, 2006; Castorina y Carretero, 2012).

La genialidad de Vigotsky estuvo en advertir a comienzos del siglo pasado que el significado de la palabra evoluciona y que las palabras poseen diferentes modos de generalización. Y además en indicar que esta evolución se da gracias a la existencia de contextos intersubjetivos diferentes. En este sentido, el papel de los contextos escolares

es decisivo debido a que puede promover cambios en el significado de las palabras en un vector orientado a la conceptualización científica.

Estos hallazgos se enmarcaron en una preocupación más amplia por comprender el papel de la cultura en el desarrollo de las funciones psicológicas. Lo que parece central resaltar aquí es que los conceptos son, al decir de Wertsch (1988), “poseedores de significado”. No representan lo mismo para los diferentes participantes de la cultura. Tampoco poseen el mismo significado en los diferentes escenarios en que éstos se inscriben y funcionan. Como efecto de lo anterior, al participar de una misma actividad, se producen diferentes grados de entendimiento debido a que los sujetos reponen diferentes significados detrás de la palabra.

El funcionamiento intersubjetivo en contextos didácticos

La ZDP es una categoría introducida por Vigotsky hacia el final de su vida, en la que se condensan varias de las ideas centrales de su obra. Con ésta, se buscó dar cuenta de que el desarrollo de un sujeto no debe ser estudiado en relación con las funciones psicológicas ya adquiridas sino a partir de aquellas que se habrán de adquirir.

Si bien la categoría ZDP fue concebida con un sentido más bien diagnóstico acerca del desarrollo intelectual de los sujetos, en clara discusión con las miradas que entonces portaban los tests de inteligencia, su vigencia en la actualidad está más vinculada a un posicionamiento teórico respecto de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Son los espacios interpsicológicos los que pueden promover el desarrollo. Esta orientación resulta clave a la hora de diseñar, reflexionar e intervenir en los procesos de aprendizaje escolar y en la concepción acerca de los sujetos del aprendizaje. Más que esperar que maduren ciertas funciones psicológicas para poder aprender las herramientas culturales que la escuela se propone comunicar, es la puesta a disposición de tales herramientas y los modos en los que se garantice la participación de los sujetos en las actividades en que éstas circulan, lo que permitirá su apropiación. Más que atender a lo que los sujetos pueden y no pueden resolver por su propia cuenta, es la atención sobre los espacios de funcionamiento interpsicológico -en el que también estamos involucrados los profesores, las tareas propuestas, los objetos de enseñanza, los textos que se ofrecen para leer y las reglas implícitas que regulan las interacciones en clase- lo que explica las posibilidades de que los sujetos puedan o no resolver problemas y tareas.

Ello supone atender a los contextos socioculturales donde los sujetos participan, con especial atención a aquellas tareas y problemas que se pueden resolver con otros en colaboración. Las interacciones sociales y las herramientas culturales que allí circulan constituyen una condición necesaria para que los sujetos puedan apropiárselas. La transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico no es en absoluto inmediata. Por el contrario, la naturaleza de esta transición es sutil, gradual y compleja dado que participan diferentes funciones psicológicas, y no una claramente identificable y aislada. En el caso de la adquisición conceptual podemos caracterizar estas transiciones:

desde un primer momento en que los sujetos en situación de aprendizaje reconocen la presencia de conceptos en cierta actividad como conceptos en sí y para otros que funcionan en un espacio compartido, permitiéndoles mirar, actuar y hasta distinguir perspectivas diferentes de la propia; hasta que, en algún momento, se convertirán en conceptos para sí mismos⁶, permitiéndoles hablar, pensar, conocer, y autorregular su propia actividad intelectual (Vygotski, 1987; Shepardson, 1996; Castorina y Baquero, 2005).

Los desarrollos de Wertsch (1988) pueden resultar fértiles para comprender el funcionamiento de los conceptos en los espacios intersubjetivos. A partir del estudio de las interacciones que se producen en la díada madre-hijo, en que se intenta armar un rompecabezas copiando un modelo, elaboró una serie de categorías acerca de la participación de los sujetos en una actividad y sus grados de entendimiento sobre lo que allí está ocurriendo.

Las personas que participan de una misma actividad se representan la tarea, los objetos y los eventos de manera diferente y, a menudo, cambian su representación durante su desarrollo. Esto produce que los participantes formen parte de una misma situación en la que algunos aspectos de los objetos y eventos son perceptivamente accesibles para todos; pero que no se trate de la misma situación, en la medida en que estos objetos y eventos son representados de manera diferente. Ello supone que a menudo posean diferentes definiciones de la situación.

Sin embargo, sólo cuando se produce una realidad social temporalmente compartida -en la que se trascienden los mundos privados-, los interlocutores comparten algún aspecto de sus respectivas definiciones de la situación: se produce intersubjetividad.

La transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico “supone participar en la interacción gracias a la intersubjetividad primitiva con el tutor (generalmente un adulto) y, a continuación, pasar por una o más “redefiniciones” de la situación... hasta que una definición de la situación, madura, culturalmente adecuada, proporciona los fundamentos de la autorregulación” (Wertsch, 1988, p. 176).

La intersubjetividad puede producirse en diferentes planos -por ejemplo, en relación con el objeto de la actividad, con la tarea, o con las acciones que los sujetos realizan sobre determinado objeto- y en diferentes grados. Su establecimiento requiere de mediaciones semióticas. Estas últimas tienen como propósito fomentar una participación creciente o una independencia de los niños al realizar una tarea. Se trata de las estrategias que utilizan los hablantes, por ejemplo, al identificar un referente común o al introducir en la situación de habla diferentes cantidades de información en relación con ese referente. El uso de signos indica un intento por parte del adulto para introducir al niño en una nueva situación, crear una definición de la situación nueva en el funcionamiento social e individual.

Reconociendo la complejidad de la categoría ZDP como noción explicativa de la relación entre las prácticas de enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo y las dificultades que ha presentado su uso en el campo psicoeducativo (Castorina y Dubrovsky, 2004, Baquero, 2012), nos interesa resaltar el planteo de Wertsch quien ha puesto el acento en las características que adopta el funcionamiento intersubjetivo. En situación de clase, podemos pensar que el uso del discurso involucra un intento por parte del profesor por introducir a los estudiantes en una nueva situación, crear una nueva definición de la situación en el funcionamiento social e individual y fomentar una participación creciente o una mayor independencia de los estudiantes al realizar una tarea y utilizar determinados conceptos.

Shepardson (1996), aunque analiza procesos escolares con niños pequeños, permite profundizar el enfoque. Lo hace al identificar que la intersubjetividad que una docente, por la vía de diferentes mediaciones semióticas, va construyendo con sus alumnos, implica un elemento necesario -y no solamente una especie de “ayuda” o “empuje”- para que se apropien de los conceptos que se ponen en juego en la situación áulica.

Esta discusión resulta nodal en tanto se propone el uso de una teoría psicológica para el análisis de situaciones escolares. A diferencia de otras teorías que también fueron utilizadas con el mismo fin -paradigmáticamente, la teoría de Piaget-, en la obra vigotskiana la centralidad del análisis de situaciones intersubjetivas marca una clave de abordaje y análisis de lo escolar. Y remarcamos también que existe cierto recaudo en el uso de esta teoría, que tiene que ver con no precipitar conclusiones acerca del desarrollo intrasubjetivo de los participantes a partir de una interacción áulica. El énfasis se mantiene en la mirada sobre los procesos intersubjetivos y el plano social que se comparte.

Otros autores como Moll (1993) abonan una concepción similar, al plantear que un elemento clave de la obra vigotskiana radica en que, a partir del concepto de ZDP, es necesario situar a los individuos dentro de situaciones sociales concretas de aprendizaje y desarrollo. Un análisis que aborde estos dos elementos necesita atender a la naturaleza de las interacciones sociales dentro de lo que denominó “sistemas definidos”, que impactan de manera decisiva sobre el pensamiento de los estudiantes, sin desconocer que no cualquier intercambio escolar puede ser entendido en términos de una ZDP.

Interesa indicar así que el modo en que los diferentes contextos didácticos se configuran y posibilitan o no lo intersubjetivo, resulta un aspecto clave. Precisamente, no cualquier tipo de interacción propicia intersubjetividad ni posibilita el desarrollo conceptual, cuestión muchas veces invisibilizada.

Los conceptos disciplinares en las clases de Ciencias Naturales

El siguiente intercambio⁷ se produce en una clase de Química de tercer año del nivel secundario, en que se buscaba comenzar a reflexionar sobre la relación entre los cambios de estado y los cambios de temperatura que ocurren cuando se entrega calor a un material. Al iniciar la clase, la profesora pregunta cuáles son los cambios que puede

producir el calor y los estudiantes mencionan que puede producir cambios de volumen, temperatura y estado.

Profesora: Muy bien, no nos vamos a meter con los cambios de volumen, pero sí con los de estado. Hasta el momento siempre trabajamos en un rango donde no cambia el estado, pero ¿qué pasa si dejo una olla con agua mucho tiempo en el fuego?

Estudiante 1: Se forman gotitas en la tapa.

Profesora: Bueno bien, pero eso es porque se condensa, ¿y si no tiene la tapa?

Estudiante 2: Sale vapor de la olla.

Profesora: ¡Perfecto! Ahora tengo una pregunta más difícil, ¿cambia la temperatura en ese momento?

Estudiante 3: ¿Cómo?

Profesora: Si mientras el agua pasa de estar en estado líquido a gaseoso cambia la temperatura...

Si nos apoyamos en las categorías propuestas por Wertsch (1988), podemos decir que la profesora comienza por definir el nuevo tema de estudio al anunciar que se focalizarán en los cambios de estado y que no se ocuparán de los cambios de volumen. Asimismo, define en qué consiste la tarea para ese momento de la clase: propone reflexionar sobre una situación de la vida cotidiana que considera conocida para los estudiantes. Les pregunta qué ocurre si deja una olla con agua mucho tiempo en el fuego. Un estudiante remite a las gotitas que se forman en la tapa y otro a que sale vapor. Ambos se representan lo propuesto y sus respuestas son pertinentes, pues remiten a aspectos que pueden observarse al poner una olla con agua a hervir y a cambios en el estado de agregación de la materia, evaporación y condensación. Hasta aquí contamos con indicios para considerar que tanto el tema de estudio como la tarea parecen del orden de lo compartido.

Sin embargo, la profesora interviene dejando por fuera del análisis la formación de las gotitas en la tapa. En el ejemplo que había seleccionado, sólo le interesaba centrarse sobre el vapor. Podemos considerar esta precisión como una suerte de redefinición de la situación. Luego realiza una pregunta en la que se vincula el cambio de estado con la constancia de la temperatura. A partir de aquí, contamos con indicios para considerar que se produce un desentendimiento entre quienes participan de este diálogo. Cuando la profesora pregunta si al salir vapor de la olla cambia la temperatura, probablemente esté suponiendo que los estudiantes podrán responder recurriendo a algunas ideas socialmente conocidas tales como que el agua hierve a 100° C y que el agua en el pasaje de estado líquido a vapor nunca alcanza una temperatura mayor. Veamos cómo sigue la clase.

Profesora: Cambio la pregunta, **¿tenía razón mi papá cuando me decía que una vez que el agua empieza a hervir para hacer fideos tengo que bajar el fuego?** ¿A nadie se lo dijeron?

Estudiantes: No.

Profesora: Bueno, ¿pero tiene razón?

Estudiantes: (Silencio).

Profesora: **Si yo les digo que si cambia el estado de la materia no puede cambiar su temperatura y si cambia su temperatura no puede cambiar su estado**, esto significa que, si la olla está hirviendo, el agua y el vapor que salen están a 100° C.

La profesora reformula su interrogación apelando a conocimientos de la vida cotidiana que, considera, podrían ser compartidos con los estudiantes. Les pregunta si resulta razonable bajar el fuego cuando el agua comienza a hervir. Esta reformulación puede considerarse un intento de mediación semiótica en el que busca establecer acuerdos referenciales a través de generalizaciones vinculadas a la experiencia cotidiana de poner una olla con agua a hervir. Ante la falta de respuesta por parte de los estudiantes, formula la ley que generaliza la constancia de la temperatura durante los cambios de estado.

Veamos lo que ocurre en otra clase⁸, también de química, desarrollada en el mismo nivel de escolaridad. El profesor inicia anunciando el tema y preguntándole a sus alumnos qué entienden por “equilibrio”. Una alumna responde que “es cuando tenés dos cosas y tenés la misma cantidad de un lado que de otro”. El docente pide “ejemplos de la vida cotidiana” y ofrece uno en que una persona está parada sobre una sogá haciendo malabares con pelotas y añade que “las cosas pueden estar en equilibrio a pesar de que haya elementos que se estén moviendo”.

Más adelante, en la misma clase, el docente anota en el pizarrón una situación de equilibrio: $N_2O_4(g) \leftrightarrow 2 NO_2(g)$. Un alumno pregunta: “¿Pero cómo, una molécula pasa a dos de la otra?”. El estudiante que realiza esta pregunta pareciera estar pensando en el equilibrio bajo la idea de que debe haber la misma cantidad de cosas de un lado que del otro, en este caso de moléculas. De allí su desconcierto, ya que la ecuación escrita presenta una molécula de un lado y dos del otro. Para el docente, en cambio, la idea de equilibrio remite a la misma concentración de reactivos que de productos -y a otras tantas conceptualizaciones más-, no a la cantidad de moléculas.

En ambas clases, se recurre a ejemplos de la vida cotidiana como mediaciones semióticas para intentar acercar los conceptos científicos que son objeto de enseñanza. El supuesto involucrado es que los fenómenos de la vida cotidiana, al resultar conocidos por los participantes, pueden constituirse en un referente común de los intercambios orales. ¿Podemos considerar que los ejemplos de la vida cotidiana funcionan en este diálogo como una representación compartida? ¿Funcionan como mediación para aproximar los estudiantes a un saber disciplinar? ¿Garantiza que docentes y profesores “entiendan” algo parecido por tratarse de un referente conocido? Estos fragmentos nos permiten poner de relieve que los ejemplos de la vida cotidiana no necesariamente funcionan dentro del orden de lo compartido en las clases de ciencias.

Reflexiones finales

Los planos y los grados en los que se produce intersubjetividad en una clase de ciencias pueden constituir una interesante herramienta para analizar las posibilidades que tienen

los estudiantes de acercarse a las conceptualizaciones que se buscan comunicar desde la enseñanza. Establecer relaciones entre ambos elementos -la formación de conceptos y el funcionamiento intersubjetivo- ha sido, como se dijo, el objetivo planteado para este trabajo.

En las viñetas de clase antes presentadas, estudiantes y profesores pueden compartir la referencia sobre aquello que se está discutiendo y la tarea propuesta, o bien sobre alguno de estos dos aspectos. Estas realidades social y temporalmente compartidas pueden verse modificadas con gran celeridad en los intercambios que se producen en clase. Advertir qué es aquello del orden de lo compartido resulta central para que los profesores puedan tutelar y regular los significados que los estudiantes movilizan en clase cuando intentan apropiarse de los conceptos que la ciencia elaboró para explicar los fenómenos naturales⁹.

Resulta esperable que las propuestas de enseñanza partan de niveles bajos de intersubjetividad, pues ir a escuela supone la posibilidad de apropiarse de conceptualizaciones disciplinares nuevas para quien está en situación de aprendizaje. Sin embargo, contar con algún grado de intersubjetividad parece ser una condición ineludible para que el aprendizaje pueda propiciar desarrollo.

Este trabajo se propuso argumentar que no se trata de mirar únicamente si se produce o no intersubjetividad en el espacio áulico, sino de distinguir y comprender los grados y los planos en que se produce. La posibilidad de crear intersubjetividad no es un proceso “natural” inherente a todo tipo de intercambio, sino que está articulada con las orientaciones didácticas y mediaciones semióticas puestas en juego.

Las herramientas teóricas propuestas por Wertsch colaboran en construir una mirada sobre el aprendizaje escolar que permita interrogar la enseñanza y algunas metodologías muchas veces propuestas de manera prescriptiva para conquistar la atención de los estudiantes. Este es el caso del planteo de problemas y ejemplos basados en la “vida cotidiana”, como si esto por sí solo permitiera sortear la complejidad de las relaciones conceptuales que son objeto de enseñanza y volverlas más accesibles, cuestión que un análisis sobre el funcionamiento intersubjetivo permite interrogar.

Notas

¹ Siguiendo el planteo de Matusov (2008) retomado por Baquero (2018) definimos al enfoque histórico cultural como aquel cuyo principal exponente es el propio Vigotsky. Lo histórico cultural se define a partir de una adhesión al materialismo histórico como contexto de producción y a entender que existe un *telos* en la historia y en el desarrollo subjetivo. En el paradigma socio cultural, por su parte, este *telos* histórico es desconocido o se entiende como emergente. Destacamos, sin embargo, que Baquero (Ibid) plantea que puede pensarse al mismo Vigotsky más allá del enfoque histórico cultural ya que, según este autor, su obra rebasa la posición teleológica determinista.

² Psicología y Aprendizaje es una asignatura que integra el bloque pedagógico de los profesorado de ciencias de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Se conforma con dos sub áreas: Psicología de la adolescencia y Psicología del aprendizaje.

³ En la actualidad se cuenta con una revisión de la denominación “ideas previas” y existe cierto consenso en denominarlas como concepciones. Puede consultarse Joshua y Dupin (2005).

⁴ Entendemos lo espontáneo como ideas genuinas y propias que los sujetos construyen en sus interacciones con el mundo.

⁵ Las primeras fueron Rosalind Driver en Inglaterra y Laurence Viennot en Francia.

⁶ Castorina y Baquero (2005) refieren a los *conceptos en sí y para otros* de manera unificada, lo que busca enfatizar que los conceptos siempre funcionan en contextos de actividad.

⁷ Relato de clase elaborado por Juan Bastero, 2do. semestre de 2016. El resaltado es propio.

⁸ Relato de clase elaborado por Silvia Brandaris y Magalí Leis, 2do. semestre de 2017. El resaltado es propio.

⁹ Si bien suscribimos a la idea de dominios de conocimiento definidos culturalmente, no nos hemos detenido en este artículo en revisar posibles diferencias entre disciplinas. Entendemos que esta cuestión central para cualquier enfoque sobre el aprendizaje escolar queda pendiente para futuras elaboraciones.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, XXIV (97-98), 57-74.
- Baquero, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique. [Primera edición 1996].
- Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. En: J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 63-86). Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2018). ¿A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. En: C. Balagué (Comp.) *Educadores en perspectiva transformadora*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, pp:135-161. ISBN 978-987-1026-42-5.
- Carretero, M. (2006). Presentación. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Comps.) *Cambio conceptual y educación* (pp. 7-16). Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). Dialéctica de los procesos psicológicos. En J. A. Castorina & R. Baquero, *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky* (pp. 184-200), Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A. & Carretero, M. (2012). Cambio conceptual. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*, (pp. 71-96). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. & Dubrovsky, S. (2004). La enseñanza y la teoría psicológica socio histórica. Algunos problemas conceptuales. En J. A. Castorina & S. Dubrovsky (Comp.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky* (pp. 81-104). Buenos Aires: Noveduc.
- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*, Buenos Aires: Colihue.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Luria, A. R. (1984). El desarrollo de los conceptos y los métodos para su investigación. En: *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Matusov, E. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: 'Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours'. *Culture & Psychology*, 14(1), 5-35.
- Moll, L. (1993). Introducción. En Moll, L. (Comp.) *Vygotsky y la educación*. (pp. 13-42) Buenos Aires: Aique.
- Shepardson, D. P. (1996). Learning Science in a First Grade Science Activity: A Vygotskian Perspective. *Science Education*, 83, 621-638.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 12, 8-32.
- Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(1), 21-25.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La playade.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina)

Educate and punish. Demands, accessibility and socio-educational trajectories in a maximum security prison in the province of Santa Fe (Argentina)

María Eva Routier

Universidad Nacional de Rosario, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: evaroutier@gmail.com

Mauricio Manchado

Universidad Nacional de Rosario, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

E-mail: dr.mauriciomanchado@gmail.com

María Cristina Alberdi

Universidad Nacional de Rosario

E-mail: calberdi@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo indagaremos sobre las convivencias y connivencias entre las prácticas de castigar y educar, constructos ideológicos presentes en el origen de la prisión moderna (Foucault, 2004), que aún persisten en los procesos educativos en contextos de encierro. Dicha perspectiva de trabajo será abordada a partir de analizar las condiciones de acceso a prácticas socio-educativas en una prisión de “máxima seguridad”, perteneciente al Servicio Penitenciario de la Provincia de Santa Fe (Argentina), y cómo se configuran allí las trayectorias socio-educativas de las personas privadas de su libertad.

Partiendo de la hipótesis central de que dichas prácticas, en la UP N° 11 -caso que abordaremos aquí se caracterizan como una demanda potencial -y ampliada- no satisfecha (Sirvent, 1998) por la puesta en relación de dos variables centrales: nivel educativo alcanzado de las personas privadas de su libertad y condiciones institucionales de la prisión -en relación a la posibilidad de acceso y ejercicio a prácticas educativas y culturales-, procuraremos elaborar algunas conclusiones parciales a partir del análisis de una serie de datos cuantitativos construidos en el marco de una encuesta realizada en tres de las cinco cárceles del sur provincial.

Palabras Clave: acceso a la educación, prácticas socio-educativas, prisión de máxima seguridad.

Abstract

In the present work we will investigate about the coexistence and collusion between the practices of punishing and educating, ideological constructs present in the origin of the modern prison (Foucault, 2004), which still persist in educational processes in confinement contexts. This work perspective will be approached based on an analysis of the conditions of access to socio-educational practices in a “maximum security” prison, belonging to the Penitentiary Service of the Province of Santa Fe (Argentina), which the socio-educational trajectories of people deprived of their liberty are configured, accompanied by processes of educational inequality that traced their experiences prior to hole prison.

Starting from the central hypothesis that these practices, in UP N° 11 -although we will address here- are characterized as a potential demand -and expanded- not satisfied (Sirvent, 1998) by the relation of two variables: the educational level attained by people deprived of their freedom, and the institutional conditions of the prison -in relation to the access and exercise to educational and cultural practices-, we will try to elaborate some partial conclusions from the analysis of a series of quantitative data constructed within the framework of a survey carried out in three of the five prisons in the southern province.

Key words: access to education, socio-educational practices, super-max.

ROUTIER, M. E., MANCHADO, M. y ALBERDI, M. C. (2020) “Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, julio-diciembre 2020, pp. 279-292. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-277>

RECIBIDO: 30-03-2020 – ACEPTADO: 06-04-2020

Introducción

Las dos prácticas que este artículo intentará poner en tensión han sido objeto de múltiples definiciones y resemantizaciones. Educar y castigar son constructos teóricos que en ciertos momentos históricos estuvieron estrechamente ligados bajo el objetivo común de aleccionar -vasta con recuperar las primeras experiencias modernas de La Salle para ejemplificar ese vínculo-, encauzar y normalizar (Foucault, 2004). En otros -tal vez más contemporáneos-, las distancias estuvieron ampliamente marcadas o, al menos sus sentidos más diferenciados. Mientras que educar se resignificó en términos de liberación (Freire, 2011), castigar lo hizo en los de la incapacitación (Garland, 2005). Lo que a fin de cuentas los seguía ligando era la necesidad de un corrimiento del dispositivo disciplinario que hasta entonces los había amalgamado.

Sin adentrarnos en la multiplicidad de desplazamientos y efectos provocados en esos movimientos contemporáneos (Deleuze, 1991), indagaremos las convivencias y connivencias que todavía persisten en los procesos educativos en contextos de encierro; más puntualmente lo haremos para el caso de una de las cárceles del sur de la provincia de Santa Fe. Por una parte, nos referiremos a convivencias porque en la multiplicidad de prácticas y saberes educativos en prisión reconocemos apariciones e intervenciones de diversas procedencias y objetivos divergentes. Desde la educación escolarizada hasta los talleres culturales y artísticos, pasando por las instancias de formación en oficios, se dibuja una suerte de *patchwork* (Deleuze y Guattari, 2004) educativo donde confluyen pretensiones tutelares, infantilizantes, correccionistas y posibilitadoras del ejercicio de los derechos culturales, educativos y laborales (Manchado y Chiponi, 2018).

Por otro lado, hablamos de convivencia para referirnos a las diversas modalidades del ejercicio de las prácticas, tanto la de educar como la de castigar, que encuentran puntos de sutura abonando -muchas de ellas- tácticas de gubernamentalidad, de conducción de conductas de los otros (Foucault, 2007; 2014), desplegadas por ambas instituciones. De lo que nos ocuparemos aquí es de observar cómo esas modalidades se inscriben en las dinámicas de una cárcel de máxima seguridad cuya singularidad es la de ser la más poblada de la provincia de Santa Fe, pero también la única que en dicho territorio fue diseñada a partir de la importación del modelo *super-max*¹ (Macaulay, 2013).

Por tanto, resulta imprescindible que antes de avanzar en un análisis que arroje afirmaciones contundentes y cerradas, se inscriban los procesos educativos no sólo bajo el esquema conceptual de una institución total que administra formal y burocráticamente la vida de quienes la integran (Goffman, 2001), sino también en la singularidad de un Servicio Penitenciario como el de la provincia de Santa Fe (Manchado, 2015) y en una cárcel en particular como la Unidad Penitenciaria N° 11 de la localidad rural de Piñero². Y si bien podríamos afirmar que existe algo así como un carácter “ontológico” de la prisión ligado a la generación de daño (Chauvenet, 2006; Sozzo, 2009) sobre quienes priva de su libertad ambulatoria -y luego de otras libertades y derechos-, no resulta menor que el conjunto de estudios sobre la cárcel donde se reconoce un agravamiento e intensificación

de los dolores del encarcelamiento (Sykes, 2017), sea en las prisiones de máxima seguridad (Jacobs, 1977; Sykes, 2017; García, 2019).

En Argentina, las *super-max* tuvieron su auge arquitectónico a mediados de la década de 1990 cuando se procedió a implementar parte del ambicioso “Plan Director de la Política Penitenciaria Argentina” de 1995 -Decreto nacional N° 426/95- que venía a poner en escena la emergencia carcelaria en lo referido a la sobrepoblación y el hacinamiento, y terminó traducándose en la construcción, durante esos años y a comienzos del siglo XXI, de prisiones y complejos penitenciarios orientados, fundamentalmente, por su carácter securitario (García, 2019). Importadas casi acríticamente, aunque con las variaciones históricas propias de las mixturas carcelarias en Argentina (Caimari, 2004; Sozzo, 2009; Gual, 2017), el modelo de *super-max* norteamericano se inscribía en el auge de la denominada *mass-incarceration* (Brandariz García, 2009; De Giorgi, 2015) y bajo un esquema de aplicación signado por las *quiet prisons*³; dinámica prisional más ligada al control que a la corrección, de un esquema de movimientos sin movimientos, de una administración o política de la vida que actúa sobre el descarte (Fassin, 2019), depositando a hombres y mujeres en vertederos humanos cuyo objetivo central -pero no exclusivo, ya que la hibridez es una constante en la historia penitenciaria argentina- es la contención (Bauman, 2008). Contener el sobrante, lo supernumerario, lo calificado -o descalificado- como extremadamente peligroso para el orden social.

Por tanto, el objetivo de este artículo es describir las características de las prácticas socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe en relación a sus condiciones de acceso y ejercicio. Partiendo de la hipótesis central de que dichas prácticas, en la Unidad Penitenciaria (UP) N° 11 -caso que abordaremos aquí- se caracterizan como una demanda potencial -y ampliada- no satisfecha (Sirvent, 1998) dado el nivel educativo alcanzado de las personas privadas de su libertad y las condiciones institucionales de la prisión, procuraremos elaborar algunos análisis a partir de una serie de datos cuantitativos resultantes de una encuesta realizada en tres de las cinco cárceles del sur provincial. Estas reflexiones nos permitirán reconocer las generalidades y singularidades de las prácticas socio-educativas en una prisión de máxima seguridad, dando cuenta de las modalidades de sus ejercicios y los lugares que asumen en el archipiélago pedagógico-punitivo santafesino.

Trama teórico-metodológica de la investigación

En Argentina, el derecho a la educación está contemplado en la Constitución Nacional de 1994 y en pactos e instrumentos internacionales sobre el cumplimiento de la Pena Privativa de la Libertad y los Derechos Humanos, de rango constitucional. Sin embargo, instaurar la educación como un derecho en el ámbito carcelario “ha sido un camino escabroso, con avances y retrocesos” (Acín y Madrid, 2019, p. 121) en el que se han involucrado distintos actores e instituciones sociales en las últimas décadas. Más aún cuando la concepción dominante de la educación en contextos de encierro, asumida en la

normativa nacional sobre Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, ley N° 24.660/1996, ha sido la de enmarcar estas prácticas dentro del denominado “tratamiento penitenciario” cuyo propósito, inscripto en el modelo correccional/disciplinario/normalizador de prisión (Sozzo, 2009), es el de reformar, reeducar y resocializar a los detenidos. Por tanto, se relega el derecho a un segundo plano, o más bien cabría decir a un tercer plano, y el “tratamiento” se constituye como elemento ideológico/normativo que, a pesar de su enunciación, es escasamente llevado a la práctica en las prisiones argentinas (Acín y Madrid, 2019). Contrariamente a ello, un rasgo central de la dinámica penitenciaria contemporánea es el sistema punitivo-premial con que se busca propiciar el orden interno. Dentro de este sistema que permea las cotidianidades carcelarias, la educación es considerada por los distintos sujetos que la transitan -o que inciden sobre ella- como un “beneficio”, un premio al que se accede en algunos momentos del cumplimiento de la pena y bajo determinadas condiciones.

Sin embargo, la amalgama entre “tratamiento” y educación dentro de los contextos prisionales, generada en parte por las agencias estatales encargadas de llevar adelante la educación pública escolar en los mismos (Scarfó, 2006)⁴, se modificó sustancialmente desde mediados de los 2000, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Scarfó, Pérez Lalli y Montserrat, 2013; Acín y Madrid, 2019). Al reconocer a la educación en contextos de encierro como parte integrante del sistema educativo nacional, la Ley N° 26.206 de agosto de 2006, supuso un espíritu de reparación política. Dicho reconocimiento se fundamentó en la consideración de la educación de personas privadas de la libertad como un derecho irrefutable, que no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, la condición procesal, o la etapa de cumplimiento de la pena privativa de la libertad en la que se encuentren todos/as y cada uno/a de los detenidos y detenidas de las prisiones federales y provinciales de Argentina (como versa en su Artículo 55).

Nuestra investigación se enmarca en una concepción de la *educación como derecho humano*, cuyo cumplimiento no puede divorciarse del acceso a otros derechos por parte de las personas privadas de su libertad. Inscriptos en esta perspectiva, el cruce de dos categorías operatorias (aunque con diferentes niveles de abstracción) conforman la estructura del entramado conceptual: el concepto de *experiencias educativas* elaborado por la antropóloga Elsie Rockwell (2005, 2009) y la noción de *demanda potencial no satisfecha* de la cientista de la educación y pedagoga María Teresa Sirvent (1998, 2005).

Analizar las experiencias educativas de los/as jóvenes y adultos/as en contextos de encierro ha supuesto considerar los procesos educativos históricamente situados en estos grupos en cuyos cotidianos, ciertas dinámicas de fragmentación y desigualdad social, se entranan con la selectividad de un sistema penal que los lleva una y otra vez a transitar las instituciones de encierro. Es por ello que, como parte del abordaje metodológico, elaboramos una herramienta que nos permitió recabar información sobre los recorridos y

trayectorias educativas previas al ingreso a prisión, así como las experiencias educativas que se fueron tejiendo en el transcurrir de sus itinerarios de detención.

Si bien la categoría de experiencia educativa pone especial interés en la acción significativa de los sujetos, en esta etapa de la investigación -cuya estrategia metodológica central es una "Encuesta sobre la situación educativa de detenidos en Santa Fe"⁵-, el foco está puesto en la dimensión de las prácticas. Más específicamente, en la participación de las personas detenidas en distintos espacios socio-educativos dentro y fuera de las cárceles, así como en la continuidad/interferencia de los diferentes trayectos educativos intramuros.

Elsie Rockwell (2009) define las experiencias educativas como el conjunto de prácticas vinculadas a la apropiación de saberes socialmente valorados para su trasmisión en los distintos grupos, prácticas que no se limitan a los ámbitos escolares, sino que se amplían a diferentes espacios de socialización. Desde esta perspectiva, al analizar la participación en espacios socio-educativos en cárceles, incluimos las instancias escolares obligatorias y del nivel terciario/universitario, los proyectos de alfabetización y formación en idiomas, los espacios de capacitación laboral y los distintos talleres artísticos y culturales, como así también iniciativas autogestionadas por los detenidos, generalmente vinculadas a la producción de bienes comercializables. En el transcurso de la última década, todos estos espacios se han diversificado, aunque de manera desigual, en las distintas unidades penitenciarias de Santa Fe.

Respecto de la categoría de *demanda potencial no satisfecha*, es preciso considerarla en el marco de las elaboraciones de María Teresa Sirvent sobre Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA). Esta autora comprende a la EPJA como el conjunto de las actividades educacionales destinadas a la población mayor de 15 años, en cuya definición se pone en juego la constante tensión entre carencia y potencia, que configuran las necesidades y demandas educativas en determinados momentos históricos (Sirvent, 1998)⁶. En otras palabras, Sirvent interpreta la demanda educativa como demanda social ligada a la posición de clase y a las relaciones frente al Estado, diferenciando entre demanda potencial y efectiva. La demanda efectiva alude a las aspiraciones que se expresan a través de la matriculación en instituciones educativas de jóvenes y adultos, mientras que la demanda potencial alude a las necesidades educativas objetivas de distintos conjuntos sociales a partir de la edad estipulada.

Si bien refiere a un abanico amplio de actividades, la categoría de demanda potencial ha sido utilizada tradicionalmente para analizar el acceso a la educación escolar obligatoria y las situaciones de demanda no satisfecha (es decir, de su no cumplimiento efectivo y perdurable). Respondiendo a las características del recorte empírico de nuestra investigación -las unidades penales de la provincia de Santa Fe-, en donde han proliferado los espacios socio-educativos no escolares, en este estudio nos parece pertinente hablar de *demanda potencial ampliada no satisfecha*. Con ello buscamos dar cuenta de las

características que asume el acceso y participación en estos espacios educativos, de significativa importancia en las trayectorias vitales de los jóvenes y adultos detenidos (Chiponi, 2016; Castillo, Chiponi, Manchado, 2017; Aliani, Chiponi, Invernizzi, Manchado, Mir y Routier, 2017).

Unidad Penitenciaria N° 11: la *super-max* santafesina

La Unidad Penitenciaria N° 11 es la anteúltima cárcel de varones construida en territorio santafesino⁷. Inaugurada en el año 2006, su perfil institucional es la de ser una cárcel de máxima seguridad ubicada en la localidad rural de Piñero -a 25 kilómetros de la ciudad de Rosario-, y con una población encarcelada actual de 1960 presos. Su diseño arquitectónico consiste de una diagramación de seis mini-penales (definidos como módulos que van de la letra A a la F), con cuatro pabellones de 40 celdas cada uno, algunas construidas para alojamiento unicelular -un detenido por celda- que luego se (re)convirtieron en espacio para dos presos, y otras ya planificadas para que los espacios de confinamiento sean ocupados por tres personas.

Dichos módulos adquieren cierta autonomía entre ellos, generando funcionamientos dispares e imposibilitando la elaboración de estrategias generales para la prisión en su conjunto. Pasar de módulos dentro de la UP N° 11 puede adquirir el matiz de un traslado entre Unidades, y si bien existen parámetros de trabajo generales, porque todos se encuentran bajo la órbita de la Dirección General del establecimiento, las diferencias estarán dadas por las decisiones que cada Director de módulo adopte para dichos espacios.

La UP N°11 es una cárcel que responde a la combinación de los modelos de la lepra-lejanía de los centros urbanos -y la peste- clasificación de tiempos, espacios e individuos- (Foucault, 2004), y cuyo diagrama general remite a una escasa cantidad de actividades fuera de los pabellones y una lógica de encarcelamiento que cercena o limita significativamente los movimientos internos. Al final de cada módulo funcionan las denominadas celdas de “resguardo” -también conocidas como “buzones”-, donde se alojan detenidos por múltiples razones -que no podremos estudiar aquí- que van desde una medida de seguridad para presos con conflictos en los pabellones hasta un castigo ilegal aplicado arbitrariamente por el servicio penitenciario.

Sumado a eso, es importante señalar que en la UP N° 11 están agrupados todos los delitos provinciales con participación de integrantes de las fuerzas de seguridad -en un pabellón específico-, como también acusados y condenados por delitos sexuales -módulo completo-. En ese sentido, la UP N° 11 se ha convertido, en el circuito carcelario santafesino, en un destino informal de castigo y señalada, por los propios detenidos, como la prisión a la que nadie quiere llegar.

Trazos de la selectividad penal: características socio-demográficas de los sujetos de la investigación

Dada la complejidad de la población a abordar, se consideró por cuestiones operativas y de factibilidad, la determinación de una muestra de carácter no probabilística de 316 de un total de población de 1960 presos, a quienes se aplicó una encuesta⁸ que registra las trayectorias educativas previas al ingreso a prisión, como así también la participación en espacios socio-educativos en el transcurrir de sus itinerarios de detención. Para comenzar, abordaremos tres variables que indican las características socio-demográficas de la población encuestada, dos de ellas de forma sucinta (*edad* -al momento de la encuesta- y *lugar de nacimiento*), y otra más detalladamente (*nivel educativo alcanzado* al iniciar el itinerario de detención), por considerarla central para el desarrollo argumentativo de este escrito. En relación a esta última variable también aludiremos a la participación de las personas detenidas en distintos tipos de actividades educativas -no escolares-, desarrolladas previamente al proceso de encarcelamiento.

En primer lugar, una forma de mirar cómo opera la selectividad del sistema penal en lo cotidiano (Perano y Barreto, 2019), surge de la edad de las personas detenidas. En la UP Nº11, de las 316 personas encuestadas, 66 (21%) tienen entre 21 y 24 años de edad; mientras que 143 (45%) tienen entre 25 y 34 años. Datos que expresan una notable correspondencia respecto de las franjas de edad más representadas en las estadísticas arrojadas por el Informe del Sistema Nacional de Estadísticas de Ejecución de la Pena⁹ (en adelante SNEEP) del año 2018; según el cual, el 16% de la población detenida en el país para fines de este año (sobre un total de 94.883) tenían entre 21 y 24 años, mientras que el 39% tenían entre 25 y 34 años. En lo que respecta a la Provincia de Santa Fe, dicho informe arroja que de un total de 5.759 personas detenidas ese año, 2.444 (43%) tenían entre 25 y 34 y 1202 (21%) tenía entre 21 y 24.

En segunda instancia, la *ciudad de nacimiento* es otra variable significativa para comprender el perfil socio-demográfico de los encuestados. Rosario, la ciudad de mayor densidad poblacional de la provincia de Santa Fe, figura como la localidad en la que nacieron el 62% de las personas encuestadas (196). Esta ciudad, junto a varias localidades de la zona pertenecientes a los departamentos Rosario y San Lorenzo, conforman el Área Metropolitana de Rosario (con 1.691.880 habitantes, según el último censo nacional efectuado en 2010), geografía en la que nacieron el 15% de las personas encuestadas (47). Dentro de este conjunto de localidades -ubicadas en un radio de 70 km respecto de Rosario-, se encuentra la localidad de Piñero, donde está emplazada la Unidad Penitenciaria Nº 11.

En tercera instancia, una variable significativa para analizar las trayectorias socio-educativas de las personas detenidas es su participación en los distintos *niveles educativos* relevados (primaria, secundaria y terciaria/universitaria)¹⁰. Inicialmente, podemos reconocer que la escolarización primaria ha sido significativa en las trayectorias educativas

de las personas detenidas. En la UP N° 11, de un universo total encuestado de 316 personas, 87 cuentan con la primaria completa (27,5%) y 89 (28,2%) no han finalizado dicha etapa educativa; datos que dan cuenta de que, a pesar de la falta de cierre de dichos procesos, el tránsito por alguna instancia de la educación primaria -sumando además a quienes han transitado nivel medio y superior en esa ecuación final- alcanza a casi el total de la población encuestada (solo un adulto se encuentra no escolarizado). Si a esto le agregamos que los cursos de 5to y 6to grado, como último período de esta etapa de escolarización aprobados (el ciclo en la provincia de Santa Fe es de 7 años), representan el 53% (46) de los detenidos, comprobamos que el vínculo con la educación primaria es significativo. Asimismo, es necesario resaltar que el 30% de los encuestados que cuentan con la primaria incompleta (26 de 89), apenas han finalizado el denominado Ciclo Básico del nivel (que corresponde al 1ro, 2do y 3er grado), mientras que 16 de ellos han referido que no saben leer y escribir.

En cuanto al nivel secundario, vale señalar dos situaciones aparentemente contradictorias que podrían estar relacionadas con un proceso iniciado en nuestro país en las últimas décadas: el acceso a la educación media por parte de sectores y grupos sociales anteriormente excluidos¹¹ (Kessler, 2014). En primer lugar, es preciso señalar el alto porcentaje de detenidos que nunca han iniciado sus estudios en dicho nivel: 56%, esto es, 177 personas del total de 316 entrevistados. En segundo lugar, vale reconocer el porcentaje de los detenidos que han iniciado sus estudios secundarios pese a no poder finalizarlos -29,2% (92 detenidos del total)- junto al porcentaje de aquellos que lo han culminado -14,7% (46)-; lo que suma un total de 138 detenidos (43,9%) que han transitado la escuela secundaria. Por último, un dato significativo, es que un 20% (63) de los encuestados refirieron haber aprobado el último año de la escolaridad primaria o secundaria durante sus itinerarios de detención; esto es, en algunas de las unidades penitenciarias de la provincia de Santa Fe (entre ellas la UP N°11). Mientras que el 80% por ciento restante no modificó su nivel de instrucción una vez iniciados los procesos de encarcelamiento.

El escenario bosquejado hasta aquí plantea que en las condiciones de acceso y continuidad en los niveles escolares obligatorios de los detenidos se reconoce un importante porcentaje de presos que transitaron por el nivel de educación primaria y, en menor medida, los estudios secundarios. En cuanto a la participación de los detenidos en actividades educativas no escolares, cabe señalar que solo un 34% (108 del total) refirieron haber asistido a este tipo de instancias previo al inicio de los itinerarios de detención, siendo la actividad ampliamente mayoritaria la asistencia a Cursos de formación en oficios, por parte de 101 detenidos. Cabe señalar que dentro de esta variable han sido contabilizados los aprendizajes en oficios (fundamentalmente en panadería, albañilería y mecánica automotriz) transitados por los detenidos durante períodos de inserción laboral en estos rubros. Solo 3 (0,9%) detenidos afirmaron haber participado de Talleres artísticos

y/o culturales previo al encarcelamiento, 2 (0,6%) haber transitado Estudios Superiores y 2 (0,6%) haber asistido a espacios educativos destinados a la formación en Idiomas. Estos datos son significativos para evaluar cómo ciertas trayectorias educativas vinculadas a inserciones laborales en determinados oficios manuales (consideradas dentro del mercado laboral como “de baja calificación”), constituyen la regularidad para determinados conjuntos sociales. Situación que va a replicarse, parcialmente, al considerar la oferta y trayectorias educativas no escolarizadas al interior de las unidades penales.

Acceso y ejercicio del derecho a la educación: participación en espacios socio-educativos en la UP Nº 11

Los datos relevados arrojan que la participación de los detenidos en espacios socio-educativos es significativamente reducida dentro de la Unidad Penitenciaria Nº 11; donde el 76% de los encuestados afirmaron no haber tenido siquiera la posibilidad de iniciar trayectorias educativas, mientras que de los 316 encuestados sólo 76 de ellos (24%) refirieron haber participado o estar participando de los mismos. De ese sub-total, 27 (8,5%) asisten o asistieron a la escuela primaria, mientras que 12 (4,7%) a la escuela secundaria dentro de la cárcel. En un mismo sentido, 30 de los jóvenes y adultos encuestados (9,5 %) dijeron haber participado o participar de talleres culturales, mientras que el 6% (20 detenidos) asiste o asistió a talleres de capacitación laboral.

Un elemento explicativo a señalar es el alto porcentaje de personas que se encuentran detenidas en calidad de “procesados” dentro de la UP Nº 11: un total de 138 encuestados (44%) no cuentan con una condena firme. Situación esta última que, de acuerdo a lo estipulado por las leyes nacional (Nº24.660/1996) y provincial (Nº11.661/1998) de Ejecución de la Pena, inhabilitaban la participación en distintos espacios educativos en el marco del diseño del “tratamiento” penitenciario. Sin embargo, esto fue así, en términos jurídicos, hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 -ubicada desde un paradigma de los Derechos- como de las modificaciones de la Ley de ejecución penal en 2011 -ley Nº 26.695 modificatoria del capítulo VIII de la Nº 24.660-, donde se sostiene que no deben existir restricciones en el acceso a los distintos niveles educativos por parte de las personas privadas de su libertad, independientemente de su situación judicial. Al tensionarse en las prácticas cotidianas intramuros estas dos lógicas -correccional y de derechos-, ocurre que la participación en espacios educativos sigue estando supeditada a las vicisitudes de los “tratamientos” individuales. En este sentido, cabe señalar que varios de los detenidos que afirmaron no haber podido acceder a prácticas educativas, mencionaron como uno de los motivos el hecho de ser procesados.

Por otro lado, la reducida participación en los espacios socio-educativos dentro de la Unidad Nº 11 se relaciona con la escasa oferta de los mismos, así como con la dinámica que adquieren los espacios existentes en un contexto prisional con las características

mencionadas. Como ilustración del primer punto, cabe señalar que los espacios destinados a trayectos educativos “no formales” (talleres artísticos y/o culturales, cursos de capacitación laboral, idiomas, programas de alfabetización), aunque se han diversificado en los últimos años, están lejos de responder a la demanda educativa de los más de 1900 detenidos en la Unidad N° 11 (dichos espacios no llegan a ser más de 10 en total, con cupos que van de 5 a 20 detenidos de acuerdo a la actividad). Vinculado a ello, y en relación al segundo elemento mencionado, debemos considerar que la organización espacial de la unidad se proyecta a partir del encierro de los detenidos en distintos módulos, con escasa comunicación entre sí, lo cual define el acceso a los espacios educativos de acuerdo a si los detenidos interesados se encuentran alojados en las áreas de alojamiento próximas a donde estas actividades se desarrollan. La lógica de la seguridad, la cual dirime el “no acercamiento” entre grupos de detenidos por considerarlo riesgoso, tensiona y dificulta el acceso y ejercicio de las prácticas educativas.

Respecto al acceso y ejercicio a los espacios educativos escolares (primaria y secundaria), si lo consideramos en términos porcentuales y comparativos entre la cantidad de participantes y la demanda potencial que arroja la encuesta, también se observa una amplia brecha entre las mismas. En el caso de la escuela primaria, observamos que de una demanda potencial de 89 (28,2%) encuestados que no han finalizado dicha etapa educativa, solo 27 (8,5%) accedió a la misma. En cuanto a la escuela secundaria, la distancia es aún mayor: de una demanda potencial de 179 detenidos (57%) -considerando a los encuestados que poseen la primaria completa (27,6%) y a quienes cuentan con la secundaria incompleta (29,3%)-, se advierte que únicamente 12 personas asisten o asistieron al nivel durante su detención en la UP N° 11. Como elemento explicativo cabe resaltar que al momento de efectuada la encuesta, la escuela primaria funcionaba a partir de una modalidad específica en la que los docentes debían trasladarse semanalmente para dictar las clases en los distintos Módulos de la UP; dinámica propuesta y formalizada por la institución penitenciaria para evitar contacto entre distintos grupos de detenidos. En cuanto a la escuela secundaria, cuyos salones funcionaban en dos de los Módulos de la UP, siguiendo la misma lógica que con la primaria, los estudiantes de los distintos pabellones debían asistir a los salones de clases alternadamente. A estas condiciones debe añadirse la situación de los espacios destinados a las aulas escolares, en los cuales, si tuvieran que asistir todos los detenidos que requieren terminar la primaria y secundaria, no habría sitio para ello.

En este último sentido, cabe la pregunta de si las condiciones de asequibilidad de los espacios educativos dentro de la UP N°11 -cuya materialidad no se corresponde a la demanda potencial-, son enteramente subsidiarias a las restricciones que imprime la dinámica carcelaria o se relacionan de algún modo con criterios y posibilidades de los actores e instituciones educativas.

A modo de conclusiones. El lugar de las prácticas educativas en el circuito penitenciario

Luego del recorrido propuesto podemos afirmar que la cárcel de máxima seguridad de Piñero se asemeja a la lógica de la institución total descrita por Goffman (2001) donde “las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios” (p. 20). Asimismo, es en la UP N° 11 donde la división entre el grupo de internos y el del personal pueden verse más claramente identificados, y donde “los internos viven dentro de la institución y tienen limitados contactos con el mundo” (p. 20). Si bien esta afirmación tiene matices, nos interesa resaltar que la UP N° 11 adquiere el carácter de una *cárcel pantano* (Caimari, 2004) o *cárcel ciénaga*, donde la escasez de actividades en proporción a la población existente -tanto la que demanda o no potencialmente el acceso a las distintas modalidades educativas-, sitúan a las prácticas educativas en su conjunto, tanto formales como no formales, como excepcionalidad frente a la regla, como una suerte de *manglar flotante*¹². Ante esto, la demanda potencial -ampliada- no satisfecha (Sirvent, 1998) se maximiza casi al ritmo de los niveles de seguridad, volviendo a esta prisión de máxima seguridad en un pantano punitivo donde la vulneración de los derechos educativos y culturales es cada vez más frecuente y significativa.

La analogía botánica para pensar el papel de las prácticas educativas y culturales en una cárcel de máxima seguridad es sugerente en lo referido a los obstáculos que presenta su acceso y ejercicio por la desproporción entre cantidad de población, condiciones de accesibilidad y oferta educativa, como también a sus potencialidades en lo que respecta a la generación de prácticas diferenciadas (tapones) a las lógicas punitivas. Quedará para futuras producciones -emprendidas desde un enfoque cualitativo-, reconocer los sentidos que cada uno de los actores y actoras le otorgan a las prácticas educativas y culturales, poniendo en relación el complejo entramado carcelario que hace dialogar a presos, docentes, talleristas, penitenciarios y autoridades en el marco de instituciones totales -y no totales- que intentan organizar y jerarquizar un conjunto de prácticas altamente heterogéneas y contradictorias en el seno de su propio devenir.

Notas

¹ Se denomina *super-max* a las cárceles de máxima seguridad diseñadas e implementadas en Norteamérica, con estrictos regímenes de aislamiento que llegan, en algunos casos, a ser de 23 hs diarias, dispositivos de vigilancia en todos los espacios del penal y constreñimiento de los movimientos de los prisioneros.

² La localidad de Piñero se encuentra a unos 25 km de la ciudad de Rosario y cuenta con 1816 habitantes según el último censo realizado en 2010.

³ Las *quiet prisons* o prisiones quietas es el término utilizado para definir un modelo carcelario basado en la primacía de la seguridad frente a cualquier otro objetivo: aumento de las horas de confinamiento, anulación y dispersión de las herramientas educativas y laborales, reducción de las capacidades materiales y humanas para el desarrollo de un “tratamiento” que lentamente desaparece en las retóricas punitivas de las cárceles contemporáneas.

⁴ El autor sostiene que estas agencias han impregnado históricamente a la educación en prisiones de un sentido terapéutico, moralizante y compensatorio, cuyo efecto es reproducir hábitos sociales para lograr “personas civilizadas” (Scarfó, 2006).

⁵ El relevamiento forma parte de las estrategias de trabajo desarrolladas en el marco del Proyecto de Investigación “Prácticas socio-educativas en el encierro: entre la corrección, la capacitación y la posibilidad. Disputas, tensiones y efectos en las configuraciones subjetivas de personas privadas de su libertad en cárceles de sur de la provincia de Santa Fe”, ejecutado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y RRII (UNR).

⁶ Para analizar el acceso e inclusión educativos Sirvent (1998a) acuñó la noción de “múltiples pobreza” no limitadas a las necesidades tradicionalmente llamadas básicas (como trabajo, vivienda, salud, educación) sino también referentes a la satisfacción de otras necesidades fundamentales consideradas, en palabras de la autora, “no tan obvias” tales como: protección o cuidado, pensamiento reflexivo o entendimiento, participación social y política (Sirvent, 1998).

⁷ La Unidad Penitenciaria N° 6 fue inaugurada en 2014 como tal, pero sus instalaciones ya habían sido construidas como Alcaldía de la Unidad Regional II de la Policía de la Provincia de Santa Fe. Por otro lado, la última cárcel de varones construida e inaugurada en suelo santafesino fue la Unidad XVI en el camino límite con la localidad de Pérez en el año 2015, mientras que en 2018 se completó la construcción y mudanza de la UP N° 5 de mujeres de la vieja casona ubicada en el norte rosarino, al Complejo Penitenciario ubicado en Av. 27 de Febrero y Circunvalación.

⁸ La encuesta fue realizada por un nutrido equipo de trabajo, integrado por estudiantes, graduados y docentes de la Universidad Nacional de Rosario, en el marco de las líneas de acción desarrolladas por el Programa de Educación en Cárceles radicado en la Facultad de Ciencia Política y RRII de dicha casa de estudios.

⁹ Informes estadísticos confeccionados en el ámbito de la Dirección Nacional de Política Criminal de la Secretaría de Justicia, dentro de la órbita del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Todos los informes se encuentran disponibles en la página web de dicha dependencia.

¹⁰ Cabe recordar que la Ley de Educación Nacional del año 2006 extendió la escolaridad obligatoria a los cinco años de nivel secundario (Art.16), mientras que en su artículo 56 sostiene que el Estado (nacional y jurisdiccional) debe garantizar su cumplimiento en los contextos de privación de la libertad, al tiempo que ofrecer formación profesional en sus distintas modalidades.

¹¹ Un proceso que en nuestro país ha marcado la segunda mitad del siglo XX (Tenti Fanfani, 2003), pero que en la última década del XXI ha sido profundizado a partir de la sanción de Ley de Educación Nacional y de las políticas socio-educativas tendientes a su implementación (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008; Bracchi y Gabbai, 2013; Nuñez y Litchever, 2015).

¹² Los manglares flotantes son también, coloquialmente, llamados “tapones” porque su agrupamiento puede generar complicaciones para la navegación. Conocidos como “bosques maréales o pantanos de manglar, son, bajo condiciones óptimas, ecosistemas de muy alta productividad que desempeñan importantes funciones ecológicas, tanto por sus aportes de materia orgánica y nutrientes a los estuarios y al mar como por servir de áreas de refugio y cría a diferentes grupos de organismos, principalmente peces, crustáceos y moluscos de gran importancia comercial” (Serrano Díaz, Botero, Cardona y Mancera-Pinera, 1995, p. 136).

Referencias Bibliográficas

- Acin, A. y Madrid, T. (2019). “Producción de sentidos en torno a la educación”. En Correa (coord.) *Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelario: acceso a Justicia y Derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Aliani, H., Chiponi, M., Invernizzi, E., Manchado, M., Mir, L. y Routier, E. (2017). “Prácticas socio-educativas y culturales en contextos de encierro. El acceso a la educación superior de detenidos varones en unidades penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina)”. Actas XXXI Congreso ALAS, Montevideo, Uruguay.
- Bauman, Z. (2008). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Brandariz García, J.A. (2009). “Sobre control y lógicas del castigo en el capitalismo postfordista”. En *La globalización en crisis: gubernamentalidad, control y política en movimiento*. Malaga: Cedma.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013). “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derechos”. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Castillo, R., Chiponi, M. y Manchado, M. (2017). *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario: Espacio Santafesino.
- Chauvenet, A. (2006). Privation de liberté et violence: le despotisme ordinaire en prison. *Desviance et Societe*, vol. 27, pp. 363-387.
- Chiponi, M. (2016). Sujetos de lo posible El acontecimiento de las prácticas culturales en la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario. *La Trama de la Comunicación*, vol. 20, num. 2, pp. 163-176.
- De Giorgi, A. (2015). Cinco tesis sobre el encarcelamiento masivo. *Nova Criminis*, núm. 10, pp. 69-111.
- Deleuze, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control". En Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje literario*. Montevideo: Norman.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Fassin, D. (2019). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foglino, A., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, Año VI, Nº 6, pp. 227-243.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Obrar Mal, Decir la Verdad: Función de la Confesión en la Justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, B. (2019). Castigo y gestión: los usos del aislamiento solitario en las prisiones federales argentinas. Tesis de Maestría UNL, mimeo.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gual, R. (2017). La prisión y la fábrica. Notas sobre el trabajo carcelario en el sistema penitenciario federal argentino. *Revista Delito y Sociedad* N° 43, pp. 91-120.
- Jacobs, J. (1977). *Stateville: The penitentiary in mass society*. Chicago: The University Chicago Press.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Macauley, F. (2013). Modes of prison administration, control and governmentality in Latin America: adoption, adaptation and hybridity. *Conflict, Security & Development*, 13:4, pp. 361-392.
- Manchado, M. (2015). *Las insumisiones carcelarias: procesos comunicacionales y subjetivos en prisión*. Rosario: Río Ancho.
- Manchado, M. y Chiponi, M. (2018). "¿Reproducción o interrupción? Escenarios y posicionamientos dilemáticos de las prácticas culturales en prisión". En Di Filippo, M. y Manchado, M. (comps.) *Escenarios culturales: prácticas y experiencias rosarinas actuales*. Rosario: UNR Editora.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Perano, J. y Barreto, I. (2019). "Selectividad del control social punitivo y acceso a derechos y a la justicia". En Correa, A. (coord.) *Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelario: acceso a Justicia y Derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los Derechos Humanos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

- Scarfó, F. (2006). Los fines de la Educación Básica en las cárceles de Buenos Aires. Trabajo de Investigación Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Scarfó, F., Pérez Lalli, F. y Monserrat, I. (2013). Avances en la normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, Vol.38, N°1, pp. 71-92.
- Serrano Díaz, A., Botero, L., Cardona, P. y Mancera-Pineda, J. (1995). Estructura del manglar en el delta exterior del río Magdalena-Ciénaga Grande de Santa Marta, una zona tensionada por alteraciones del equilibrio hídrico. *Boletín de Investigaciones Marinas y Costeras*, vol.24, n°1, pp. 135-164.
- Sirvent, M.T. (1998). "Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neo-conservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". Informe Final Año Sabático y Beca Guggenheim 1997.
- Sirvent, M.T. (1998a). "Multipobrezas, violencia y educación". En Izaguirre, I. (comp.) *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA, pp. 201-209.
- Sirvent M.T. (2005). "Las demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares". Exposición en Jornadas sobre Trabajos de Campo e Investigación. Dpto. de Cs de la Educación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sozzo, M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y 'prisión depósito' en Argentina. *Revista electrónica Sistema Penal y Violencia* N° 1, Porto Alegre.
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003). "Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes". Ponencia Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Embajada de Francia en Argentina, Buenos Aires.

Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad

Teacher training and contemporary cultural changes. New pedagogical knowledge for other conditions of sociability

Luciano De Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: luciano.demarco1@gmail.com

Resumen

La formación inicial de profesores/as para escuela secundaria se inscribe en un sistema formador en reconfiguración dada su expansión matricular y su diversificación institucional. Los saberes de esta formación se resignifican no solo por los desafíos educativos que su reciente obligatoriedad sigue planteando, sino también por las tensiones y negociaciones que los cambios socioculturales generan en las condiciones actuales de sociabilidad.

¿De qué manera las culturas digital y conectiva inciden en los saberes y estrategias pedagógico-didácticas que los/as estudiantes utilizan durante la residencia docente? Esta pregunta es abordada a partir de una investigación finalizada en la que se entrevistó a estudiantes avanzados/as de profesorado. Como resultado se encuentra una exploración de estrategias didácticas que dialogan con los regímenes atencionales dominantes en la actualidad para lo que se favorece la lectura de imágenes y la búsqueda de la participación oral por sobre el texto escrito y la escritura.

Palabras Clave: formación de profesores, trabajo docente, saberes de la formación, cultura digital.

Abstract

The initial teacher training for secondary school is part of a training system in reconfiguration given its enrollment expansion and institutional diversification. The knowledge of this training is resignified not only by the educational challenges that its recent obligation continues to pose but also by the tensions and negotiations that the sociocultural changes generate in the current conditions of sociability.

How do digital and connective cultures influence the pedagogical-didactic knowledge and strategies that students use during their teaching residency? This question, is addressed from a completed investigation in which advanced students of teachers were interviewed. As a result, there is an exploration of didactic strategies that dialogue with the dominant attention regimes at present, which favors the reading of images and the search for oral participation over written text and writing.

Key words: teacher training, teacher work, know of the formation, culture digital.

DE MARCO, L. (2020) "Formación docente y cambios culturales contemporáneos. Nuevos saberes pedagógicos para otras condiciones de sociabilidad". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2 - jul./dic. 2020, pp. 293-306. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-278>

RECIBIDO: 12-02-2020 – ACEPTADO: 13-04-2020

Introducción

En las últimas tres décadas la expansión matricular y la diversificación institucional abonaron a la reconfiguración del sistema formador (Birgin, 2015; 2017) en Argentina que delinea un nuevo escenario con desafíos educativos emergentes. En particular, esta reconfiguración es analizada desde diversos focos como las trayectorias de formación docente que construyen los/as estudiantes de profesorado en un territorio específico caracterizado por la fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa (Charovsky, 2013); la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de escuela secundaria y sus estrategias de inserción laboral (Iglesias, 2018); la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen -a través del uso de artefactos culturales tecnológicos digitales- los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria (Rodríguez, 2019); desde los modos en que los/as profesores/as de residencia docente enseñan la tarea de enseñar en profesorados de Historia (Kiler, 2017); desde las políticas estudiantiles tanto desde las trayectorias formativas y de trabajo de docentes que fueron estudiantes becarios/as como también desde los modos de representarla y recrearla en el campo mediático (Ingratta y Sartirana, 2019); desde las formas en que los/as egresados/as del plan Fines transitan la formación docente inicial (FDI) (Díaz, 2017) y desde los procesos de subjetivación político-pedagógica de los/as estudiantes de profesorados populares.

En lo específico de la formación inicial de profesores/as para escuela secundaria, estos procesos se entraman con los desafíos políticos y pedagógicos que supone la concreción de la obligatoriedad de este nivel educativo (Capellacci y Miranda, 2007; Giovine y Martignoni, 2011; Pinkasz, 2015; Dussel, 2015) entendida no sólo como el derecho a acceder, permanecer y egresar de la escuela secundaria, sino también de transitar experiencias igualitarias que permitan habitar un espacio común en el que los/as estudiantes se apropien de las culturas y los saberes puestos a disposición.

Ahora bien, desde las últimas décadas, una serie de cambios culturales como la consolidación de la cultura digital y la expansión de la cultura conectiva modifican las relaciones de los sujetos entre sí, con las instituciones y con los saberes. Estos cambios inciden en la escena escolar, en los modos de construir condiciones pedagógicas para la enseñanza, en los saberes necesarios para ejercer la docencia.

En la FDI, el campo de la práctica profesional es un espacio potente en el que los/as estudiantes de profesorado pueden poner en práctica los saberes apropiados durante la carrera en condiciones de seguridad (Meirieu, 1998) como las que se construyen durante la residencia que articula una práctica progresiva que involucra instancias de planificación, de registro y realización en contextos reales con instancias de reflexión y de reescritura sobre lo realizado (Edelstein, 2013).

¿De qué manera las culturas digital y conectiva incide en los saberes que los/as estudiantes ponen en práctica durante la residencia docente? ¿De qué modo estas culturas inciden en cómo los/as estudiantes dan clase? Para abordar estas preguntas nos

basaremos en una investigación finalizada que fue una tesis de maestría inscripta en un grupo de investigación¹.

El artículo se organiza en cuatro pasos. Inicia con unas breves notas metodológicas sobre la investigación de la que surge este artículo. Luego se conceptualiza el trabajo docente para reflexionar sobre la relación entre sus saberes y las exigencias del siglo XXI. En tercer lugar, se recuperan testimonios de estudiantes de profesorado sobre sus experiencias, desafíos y aprendizajes durante la residencia docente. En cuarto lugar, se articulan esos testimonios con diversos estudios que indagan las condiciones de la sociabilidad en tiempos de cultura digital y medios conectivos para reflexionar sobre los modos en que los regímenes atencionales escolares y mediáticos se tensionan, negocian y dialogan. Cierra con algunas notas finales y preguntas que guían el trabajo de investigación actual.

Apuntes metodológicos

La información que recuperamos surge de una investigación que indagó los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria de estudiantes de dos profesorados públicos del Conurbano Bonaerense. Esta investigación se inscribió en el paradigma interpretativo que considera a la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 2006). Desde este paradigma, el análisis lo dirigimos hacia los motivos de las acciones y los significados sociales que los sujetos involucrados expresaban en lo que priorizamos la comprensión de la significación por sobre la explicación. El diseño de la investigación se encuadró dentro de las investigaciones cualitativas de tipo inductivo que centran su interés en la comprensión de los fenómenos sociales, en particular nuestra perspectiva se centró en los/as participantes, sus experiencias y conocimientos (Sautu, 2005). Además, el diseño de investigación partió de una perspectiva inductiva y reflexiva que supuso un diseño y un método de análisis flexibles, centrados en un proceso interactivo entre quien investiga y los/as participantes (Marradi, Archenti, y Piovani, 2007).

Esta investigación, como las reflexiones que a continuación se presentan, forma parte de un trabajo exploratorio sin pretensiones de generalización. En una muestra no representativa se seleccionaron dos profesorados, uno universitario y otro de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), en áreas de conocimiento afines en las Ciencias Sociales. La elección de las instituciones estuvo motivada por la vacancia de investigaciones sobre FDI en la región del Conurbano Bonaerense en la Provincia de Buenos Aires y en el ámbito universitario en general. Se realizaron entrevistas informales a directivos/as, coordinadores/as, profesores/as de la residencia docente². Se realizaron entrevistas en profundidad y semiestructuradas a estudiantes, avanzados/as que hubiesen transitado la residencia docente. Aquí recuperaremos los relatos de los/as estudiantes sobre su experiencia en la residencia docente en las escuelas asociadas.

Trabajo docente. Algunas notas conceptuales

La docencia es abordada desde diversas perspectivas que, entrelazadas, conceptualizan una actividad por de más compleja. Hacia fines de siglo XIX la educación se estatalizó dando inicio a un proceso de institucionalización creciente de la docencia que volvió fundamental para su realización las condiciones materiales, sociales e institucionales que la regulan y organizan (Ezpeleta Moyano, 1992) y en donde el Estado ocupa -en países como Argentina- un lugar central. El carácter institucional de la docencia hace que adopte formas de realización específicas según las regulaciones escolares que construyen condiciones para su realización. Regulaciones que varían según los niveles, modalidades y especialidades educativas como también según las disciplinas a enseñar y los contextos sociales y territoriales en las que se ancla. Abordar la docencia sin dimensionar estas condiciones implica un fuerte sesgo que aleja la construcción de los saberes pedagógico de los contextos en donde este se pretende llevar a cabo (Terigi, 2013).

Los modos de realizar el trabajo docente se definen a partir de las posiciones docentes que otorgan sentidos particulares a la docencia, sus problemáticas y aspiraciones. Estas posiciones no son fijas sino abiertas, contingentes y construidas por una multiplicidad de factores. Devienen del vínculo complejo entre diferentes discursos, contruidos social e históricamente acerca de diferentes problemas educacionales que se encuentran sedimentados a lo largo del tiempo y rearticulados en el presente. Los sujetos se sirven de estos discursos sobre lo educativo para dar forma y dotar de sentido a sus prácticas y definir los problemas, desafíos y utopías en torno al trabajo de enseñar. Este servirse se realiza mediante una negociación siempre densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual los sujetos se anclan (Southwell, 2008; Vassiliades, 2012).

El trabajo docente no se reduce a una transmisión mecánica y sin ruidos de saberes de quienes enseñanza a quienes aprenden. Tampoco la docencia tiene que ver con facilitar el aprendizaje en base a las demandas o con ayudar a conocerse a sí mismo y regular las propias emociones. Mucho menos tiene que ver con agregar valor en los/as alumnos/as mediante aprendizajes objetivables y difícilmente la docencia sea reemplazable por las posibilidades que las tecnologías virtuales ofrecen para acceder a la información y explorar la propia creatividad. Más bien, la docencia construye un tiempo y espacio igualitario en el que cada uno/a es capaz de empezar de cero. Un tiempo liberado de la productividad y un espacio separado de las determinaciones sociales y culturales, dispuesto para el estudio y la atención sobre el mundo, no sobre sí mismo (Larrosa, 2019) pese a las complejas y variadas condiciones que bregan por su domesticación. La docencia se basa en construir condiciones para que algo nuevo del mundo se presente ante los/as estudiantes y por ende forja experiencias de ser enseñado (Biesta, 2016) o de ser capaz de empezar (Simons y Masschelein, 2014).

A su vez, la docencia supone la realización de un trabajo específico que se caracteriza con los rasgos propios del trabajo artesano entendido como la habilidad por hacer las cosas bien por el simple hecho de hacerlas de ese modo. Este tipo de trabajo supone que la acción y el pensamiento no se separan y por lo cual convoca saberes docentes que remiten a un repertorio de procedimientos y habilidades, difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego durante el trabajo en la escuela (Mercado Maldonado, 2002; Alliaud, 2017).

Estos conjuntos de saberes se entran para llevar adelante el saber específico que caracteriza a la docencia que es la transmisión entendida como la inscripción de las nuevas generaciones en el acumulado socio-cultural, autorizándolas a introducir las variaciones que les permitan reconocer la herencia como propia (Hassoun, 1996). Ahora bien, de un tiempo a esta parte pareciera que el trabajo docente e incluso la institución escolar han perdido las respuestas a las viejas preguntas sobre los modos y propósitos por los cuales llevar adelante esta transmisión.

El saber pedagógico que funcionaba por defecto (Terigi, 2013) es insuficiente ante determinadas contingencias y problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas. Especialmente en la escuela secundaria que se forjó en un modelo selectivo y que actualmente se encuentra atravesada por las exigencias y los desafíos que su masificación y su obligatoriedad han puesto sobre la mesa, pero también ante las exigencias propias que provocan los cambios culturales en las subjetividades de sus alumnos/as en las relaciones con los saberes, con sus pares y con sus docentes. En el marco de estos desafíos y problemáticas contemporáneas cabe preguntarse de qué manera en la FDI y en particular en las instancias de residencia docente los/as estudiantes articulan los saberes de la formación para llevar adelante sus prácticas docentes.

Entre tecnologías y atenciones. Experiencias y aprendizajes durante la residencia docente

En la investigación realizada entrevistamos a estudiantes avanzados/as de profesorado, les preguntamos cómo fue su experiencia durante la residencia docente, cuáles fueron los desafíos y exigencias que se encontraron, cuáles fueron sus aprendizajes, cuáles fueron los criterios que utilizaron para preparar sus clases.

Habíamos preparado que lean y no leen nada. No les gusta leer, detestan leer... No podés trabajar solo con bibliografía porque es imposible que se dediquen solo a leer pura y exclusivamente algo que seleccionaste. Nosotros por ejemplo trabajamos mucho con los videos, el celular, buscar en Google. (E1 – 44 años – Escuela secundaria pública – ISFD- Historia³).

No se ponen a leer en un celular, en la computadora, no importa en donde, en algún lado tienen que leer con algún soporte, pero no se está leyendo eso, entonces hay muchos problemas de ortografía, muchos problemas de sintaxis, de

semántica... Cuando iba a un curso tenía incorporado de la Universidad que llega el docente y es una exposición oral, un discurso, monólogo casi y el pizarrón lo usa ahí y nada más. Y ahí tuve que ver que los chicos son adolescentes, que por más que yo haga un recorrido conceptual graficado, son chicos... Como es ahora que un adolescente no se te caya, no es como cuando éramos chicos, no pide permiso, se levanta, hace un chiste. (E2 - 61 años – CENS – Universidad - Comunicación social).

Estas dificultades que se les presentaban a la hora de llevar a cabo estrategias didácticas centradas en el texto escrito ponen en escena su descentramiento como eje organizador efectivo de la clase escolar, lo cual tiene consecuencias en los modos en que el saber es presentado. Lejos de caer en posturas pesimistas o nostálgicas, nos parece importante inscribir estas torsiones en los modos en que las nuevas generaciones se vinculan con otras maneras de leer y escribir el mundo. El libro como artefacto tecnológico implica una organización secuencial, sucesiva, lineal y escalonada de los saberes que se tensiona con los modos en que los artefactos tecnológicos digitales presentan y median con los saberes (Huergero, 2001; Barbero, 2009).

Las tensiones en los modos de presentar, organizar y manipular los saberes que generan los artefactos culturales no es novedosa, la propia incursión en el mundo escolar del cine, la radio y la televisión como también de géneros discursivos considerados menores como la historieta han sido tema de discusión y polémica por la débil legitimidad que gozaban respecto al texto escrito, a lo considerado culto y a canon inscripto en él. Ahora bien, en el trabajo docente cobra cada vez mayor protagonismo las condiciones que generan los actuales patrones de sociabilidad motorizados por los artefactos digitales en las estrategias de enseñanza. Ante estas condiciones, los/as estudiantes de profesorado entrevistados se abrían camino a la exploración de otras alternativas, como la utilización de recursos por fuera de la cultura letrada.

Entonces generar estrategias para activar un poco. Con imágenes, con algo de música, con lo que sea, que son para generar estímulos para el aprendizaje. Estrategias de enseñanza en cuanto a uso de estímulos, de estrategias, dialógicas, de intervención, de generar participación y de escucha a los estudiantes. (E3 - 35 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación Social).

Y les llevamos películas, pero siempre relacionándolos con todos los temas que íbamos viendo. Llevábamos videos, actividades, hacerlos pasar al pizarrón, eso les encantaba. Se sentían parte... Los chicos hoy tienen un montón de factores que influyen, ya sea la comunicación, la tecnología, el celular, todas esas cosas yo no las tenía en la escuela. Todos esos son factores de distracción, es difícil dar una clase con todas estas cosas dando vuelta... (E4 – 32 años – Escuela secundaria privada – Universidad – Ciencias Sociales).

Como narran estos/as estudiantes, para organizar sus clases y presentar propuestas viables en función de sus propósitos, exploraban otras estrategias didácticas que mediaran con los saberes y las culturas de una manera diferente para lo que ingresaban a la escena del aula diferentes recursos y soportes en lo que primaban fuertemente los artefactos digitales. Esta exploración surgía de una lectura por parte de los/as

estudiantes sobre cómo sus alumnos/as encuentran en los artefactos culturales tecnológicos digitales una mediación singular que pone en mayor diálogo sus coordenadas de sociabilidad con los saberes. Uno de los elementos centrales en esta exploración tiene que ver con la búsqueda de un rol más activo por parte de sus alumnos. En efecto, los criterios para planificar las clases tenían como uno de sus ejes centrales actividades y recursos que sirvan como “estímulos” o que “encanten”.

Me tocó una escuela en la que había 12 alumnos y yo tenía que dar Comunicación. Dije: Acá no puede pasar nada extraño, no hay nada que me pueda alterar. Yo estaba tan soberbio de que, dada mi experiencia era fácil que preparé las clases solo confiando en que mi actuar docente iba a ser suficiente y que yo iba a ser tan atractivo... La única estrategia era la clase expositiva mucho más parecida a la de superior, centrada en mí. Y eso funcionó -y yo di 4 clases- durante 3. En realidad, funcionó en 2 clases y si mirás más fijo, funcionó en una. Me choqué con que la estrategia tiene un límite porque explícitamente me demandaron un cambio (E6 - 27 años Escuela secundaria privada - Universidad – Comunicación social).

Para mí sería muy importante poder organizar salidas para que veamos, para que palpemos, para que toquemos con la realidad lo que estamos hablando. Es importante lo audiovisual... El año pasado fueron más fotografías para que comparen, me tocaron biomas. Poder participar con las netbooks y buscar imágenes satelitales... Por suerte en las instituciones que estuve haciendo la práctica permitían el uso del celular y de las netbook, por supuesto. Pero el uso del celular para tareas. No obstante, había muchos que estaban colgados con el mensajito y depende todo de cómo puedas negociar eso... Hay que romper la clase típica de siempre que es el pizarrón y la tiza, de responder 4 preguntas y ya está. (E6 -50 años – Escuela secundaria pública – ISFD - Geografía).

Trabajé mucho con imágenes y les di unas imágenes que saqué de internet de unos ilustradores. Mi compañera llevó canciones de Calle 13. El criterio es siempre de acercar los conocimientos hacia ellos... Solamente escuchan y no hacen nada. Tienen los auriculares. En mi época teníamos los celulares con tapita que, a lo sumo, teníamos un mensaje de texto. Por más que lo abras no hay nada, ahora sí. Ellos lo usan todo el tiempo, los chicos de ahora. Están sentados y tienen los auriculares puestos. Y el celular en la mano... Nosotras teníamos que adecuarnos en las prácticas a todo lo que aprendimos y romper con lo magistral que es mi gran problema (E7 - 25 años – Escuela secundaria pública – Universidad - Comunicación social).

A lo largo de estos relatos se puede observar las dificultades que tuvieron los/as estudiantes al proponer clases de tipo magistral o expositiva. La presencia constante de diferentes dispositivos tecnológicos en las clases provoca condiciones de desatención a la vez que son potenciales recursos didácticos. A su vez, se encontró un consenso creciente en el uso de la imagen como soporte de la enseñanza y una dificultad ante propuestas que supongan mediaciones con preponderancia en el texto escrito. Si bien el uso de imágenes como recurso data de los propios inicios de la escuela moderna, en estas entrevistas surge un uso preponderante de la imagen como fuente de información, como herramienta para captar la atención o como método para motivar a los/as

alumnos. Aunque es una imagen que en algunos casos está inscrita en los motores de búsqueda que con criterios opacos organizan la información disponible lo que implica una reflexión sobre cómo se construyen los archivos y recursos utilizados por los/as docentes.

Estos/as estudiantes planteaban como criterios para organizar sus clases la utilización de artefactos culturales tecnológicos digitales y con fuerte preponderancia de la imagen como estrategias para captar la atención de sus alumnos/as. Ante ello surgen como desafíos pedagógicos la necesidad de explorar alternativas a la clase magistral y ante esto emergen escenas diferentes a las que fueron dominantes en la tradición pedagógica en la escuela secundaria.

Varias investigaciones indagan los vínculos entre estrategias de enseñanza y artefactos culturales. Algunas sustituyen el enunciado dar clase -ligado a la clase magistral o expositiva- por hacer o gestionar la clase para marcar cómo los/as docentes de secundaria inscriben sus clases en determinados dispositivos pedagógico-didácticos que utilizan artefactos o herramientas para poder llevar adelante el trabajo docente en un contexto de declive de la institución escolar como la mediadora privilegiada con los saberes y las culturas (Falconi, 2016). Otras indagan la relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los/as estudiantes de profesorado de educación secundaria mediante artefactos culturales tecnológicos digitales. Según estos/as estudiantes, el uso que hacen de esos artefactos tecnológicos generalmente se vincula con la motivación o al entretenimiento de sus alumnos/as, asociada a la idea de que estos/as necesitan entretenerse o se aburren, lo cual sería resuelto a través de las tecnologías digitales. También hacen referencia a la idea de usar los artefactos (digitales o no) para resumir, ilustrar, presentar más rápidamente la información o como disparadores. En definitiva, prima un uso de la tecnología como mediación que permite motivar, agilizar o aliviar la tarea escolar (Rodríguez, 2019).

Finalmente, otras investigaciones analizan los modos en que en las aulas de escuela secundaria argentinas estas nuevas condiciones de sociabilidad corren a la exigencia académica como criterio organizador para ser sustituido por la búsqueda de la participación y la necesidad de capturar la atención (Dussel, 2017). En esa línea las imágenes utilizadas en las clases se vuelven un contenido para buscar en los bancos de datos de las plataformas, lo que no es suficientemente problematizado como tampoco lo es el lenguaje visual que paulatinamente cobra mayor dimensión en los recursos utilizados en las estrategias de enseñanza. De esta manera hay un desplazamiento de los contenidos disciplinares de cada asignatura hacia un lenguaje visual atractivo, llamativo y crecientemente estandarizado, con pocos vínculos con cómo se construyen las representaciones visuales en cada campo de saber (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

En definitiva, durante la residencia docente los/as estudiantes de profesorado entrevistados/as se encontraron con una serie de desafíos a la hora de enseñar

relacionados con la construcción de condiciones para que la atención de sus alumnos/as sea puesta en los saberes, materiales y ejercicios que estos/as estudiantes ofrecían. Al respecto, creemos que allí radica un espacio productivo para indagar cómo y cuáles son los saberes del trabajo docente que se construyen durante el campo de la práctica profesional en la trama de los cambios culturales contemporáneos.

Sociabilidad conectiva y sus efectos en las relaciones con los saberes en la escuela

¿De qué modo los medios y tecnologías digitales forjan una sociabilidad que configura unas formas atencionales distintas a las propias de lo escolar generando nuevas exigencias y convocando a la construcción de nuevos saberes docentes para el ejercicio del trabajo de enseñar?

En las últimas cuatro décadas asistimos a una pluralidad de cambios culturales que modifican las coordenadas de subjetivación y sociabilidad respecto a las forjadas históricamente durante la modernidad. Entre esos cambios se encuentra los generados por la cultura digital que desafía a la cultura escolar moderna (Huergo, 2001). La expansión de los medios digitales y conectivos configuró una cultura de la conectividad que ordena la actividad de los usuarios. Si bien en un principio la pradera virtual prometía la equidad entre usuarios y un acceso igualitario, mutó generando una socialidad codificada por la estratificación, la jerarquización y la popularidad que se han ido concentrando en cuatro grandes empresas (Google, Facebook, Apple y Amazon) (Van Dijk, 2016).

Pese a que la economía digital se transformó en un capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2018) esta desdibujó las jerarquías y los roles institucionalizados para construir entornos más horizontales de participación. Las subjetividades en la cultura digital y conectiva se inscriben en un nuevo ecosistema tecnológico que permite el florecimiento de la creatividad y nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención desde abajo. Ahora bien, este nuevo ecosistema genera prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas producto del achicamiento del tiempo y la distancia (Rueda, 2017). La sociabilidad en entornos digitales cruza las estrategias de las plataformas con las tácticas de los usuarios a partir de patrones como la conectividad como mandato de estar siempre disponible, la popularidad como criterio de jerarquización y la dataficación como emergencia de un nuevo lenguaje dominante, alimentados por la actividad constante y permanente de millones de usuarios, instituciones, anunciantes y empresas, así como por diversos programas de software (Rueda, 2014).

En ese sentido, los medios conectivos y los artefactos culturales tecnológicos digitales modifican los vínculos entre los sujetos y sus relaciones con los saberes y con los otros. Esta modificación es planteada como el pasaje de un modelo de

control/proveedor a un modelo de navegador en el cual se pretende que el aprendizaje llegue a tiempo y coincida con los intereses individuales (Dussel,2017). Otros plantean esta modificación como un cambio en la actividad y disposición del espectador pasivo a la del piloto o conductor (Serres, 2013). En definitiva, los medios conectivos y los artefactos culturales tecnológicos digitales generan condiciones para que los sujetos se vinculen con el mundo de un modo particular. Por lo que el régimen atencional escolar por momentos tensiona, negocia y en otros dialoga con el régimen atencional que forjan estos medios conectivos y la cultura digital. Nos referimos a regímenes que configuran unas sensibilidades específicas con modos particulares de percibir y de sentir, de relacionarse con el espacio y el tiempo y de producir lazos sociales (Huerdo, 2001).

En esta tensión entre regímenes atencionales es que los artefactos tecnológicos se inscriben como herramientas para el trabajo docente. En el plano educativo, “las tecnologías escolares son técnicas que... implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo” (Simons y Masschelein, 2014 p.62). Al respecto, Larrosa (2019) plantea que “la enseñanza no es otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y a formarla. Toda educación es una captura de la atención para dirigirla hacia un objeto determinado” (p. 162). Entendida de este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes inducidos por estos medios y diferentes de los regímenes escolares. Esta discrepancia entre los regímenes atencionales que conviven en la escuela plantea una negociación, tensión, diálogo constante con los modos de ejercer la docencia -en especial en la escuela secundaria- y también la necesidad de construir nuevos saberes pedagógicos. En definitiva, las culturas conectiva y digital inciden en el trabajo docente en tanto que introducen nuevos saberes, modifican la jerarquía de los saberes dominantes de la formación e introducen nuevos desafíos al modificar los regímenes de atención, los tiempos y los modos de vincularse con los saberes y entre los sujetos.

Consideraciones finales:

A continuación, concluimos este artículo con algunas reflexiones finales a partir de la información producida en la investigación realizada. Estos apuntes finales requieren seguir fortaleciéndose en investigaciones futuras dada la imposibilidad de ampliar nuestras conclusiones por fuera del campo en el cual hicimos nuestra indagación.

Los saberes de la formación docente inicial se encuentran tensionados por los cambios culturales entre los que se encuentran las condiciones de sociabilidad que colaboran en construir los artefactos culturales tecnológicos digitales y los medios conectivos. Estas condiciones construyen regímenes atencionales en los que las sensibilidades, los vínculos con el tiempo y el espacio y las relaciones con los otros y con los saberes entren por momentos en diálogo y en otros en tensión con el régimen atencional escolar.

Dada esta negociación entre los regímenes atencionales dominantes y los tradicionales en el ámbito escolar, los/as estudiantes de profesorado durante la residencia docente se embarcan en explorar estrategias pedagógico-didácticas distintas a la clase magistral y/o que tengan en la letra escrita su mayor apoyatura. El rumbo que encuentran en su exploración se orienta en la búsqueda de participación y en la oralidad por sobre instancias de lectura y escritura lo que abre interrogantes sobre los modos en que estas orientaciones pueden colaborar en construir vínculos duraderos y rigurosos con los saberes. Debido a esto, es necesario construir nuevos saberes pedagógicos que atiendan a esas problemáticas y colaboren en construir propuestas educativas y estrategias didácticas que dialoguen con los códigos de sociabilidades actuales a la vez que brinden herramientas para que el trabajo docente permita transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones.

Las experiencias de los/as estudiantes de profesorado recuperadas y los problemas pedagógicos que plantean expresan un debate pedagógico aún en ciernes. Ante los emergentes de la contemporaneidad es frecuente encontrarse con discursos que desde una retórica sobre los cambios necesarios en la escuela anuncian como única vía la adaptación al “futuro que viene” y que por lo general coincide con los imperativos del mundo empresarial en los que la eficiencia, la productividad, la selectividad y la competencia son elementos prioritarios que anudan sentidos. Frente a este imperativo de la adaptación, nos parece nodal recuperar la noción de lo escolar como espacio separado que mediante un tiempo y espacio liberado del tiempo productivo haga posible realizar ejercicios escolares mediante los cuales se llame la atención sobre el mundo que se trae al aula con el único propósito de ponerse a prueba y de atravesar una experiencia de ser capaz de empezar (Simons y Masschelein, 2014; Larrosa, 2019). Dicho de otro modo, nos parece central abordar problemáticas como estas desde una perspectiva contemporánea que mediante el anacronismo y el desencaje (Agamben, 2011) pueda producir conocimientos alter-nativos a las que los imperativos de la retórica del futuro plantean.

Por ello, nos parece relevante indagar cuáles son las estrategias, pruebas y ensayos que los/as estudiantes de profesorado realizan junto con sus docentes de residencia. En la investigación que estamos emprendiendo actualmente nos proponemos indagar cómo son las condiciones de producción de saberes pedagógicos que durante la residencia docente respondan a estas exigencias y demandas.

Notas

¹ Proyecto UBACyT “Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional” (Código 20020170100058BA) (2018-2020) dirigido por Alejandra Birgin y radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² En el presente artículo denominamos como *residencia docente* a las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados y como *escuelas asociadas* a las escuelas secundarias en las que los/as estudiantes de profesorado realizan sus prácticas docentes.

³ En las citas de los/as entrevistados/as se incorporó la siguiente información con el objetivo de contextualizar sus relatos: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera en la que estudia el profesorado. El nombre de los/as mismos/as es ficcional para respetar el anonimato.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barbero, J. M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la educación*. 10 (1), 19-31 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*. 44, 119–129 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069/3497>
- Birgin, A. (2015). Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. De Freitas (Eds.). *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp.105-119). Porto: Mais Leitura.
- Birgin, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 74, 69-78.
- Capellacci y Miranda. (2007). *La obligatoriedad de la escuela secundaria. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf>
- Charovsky, M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Bs.As.* (Tesis de Maestría inédita). UBA-FFyL.
- Díaz, M. (2017). "Experiencias y expectativas de egresados del plan Fines en profesorados secundarios". En mesa Trabajo docente, políticas de inclusión y derecho a la educación. *IV Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA "La regulación del trabajo y la formación docente del siglo XXI"*, RED ESTRADO, FFyL-UBA. C.A.B.A, diciembre.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J. (Ed.). *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp.279–317). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp.95-122). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos XL*.(pp.142-178) Recuperado de: http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182
- Edelstein, G. (2013). *Formas y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ezpeleta Moyano, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*. XII (42), 27 – 42.

- Falconi, O (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado inédita). FLACSO, Bs. As, Argentina.
- Giovine R. y Martignoni L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cadernos CEDES*, 84, 175 - 194. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a02v31n84.pdf>
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones De La Flor.
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas (Col)*, 15, 88-100. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927008.pdf>
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado inédita) UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Ingratta, A. y Sartirana, L. (2019). Formas de nombrar a las y los futuros docentes: una aproximación desde las políticas estudiantiles. *XIV Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia"*. SAAP. USAM, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Kiler, M. (diciembre, 2017). La tarea de enseñar a otrxs a ser docentes. El espacio de las residencias en un Instituto y una Universidad del conurbano bonaerense. *VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IIICE-UBA.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Meirieu, P. (1998[1996]). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica .
- Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperado de: <https://www.flasco.org.ar/publicaciones/la-investigacion-sobre-educacion-secundaria-en-la-argentina-en-la-ultima-decada/>
- Rodríguez, F. (2019). *La relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los y las estudiantes de profesorado de nivel secundario a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Estudio de caso*. (Tesis de maestría inédita). UNSAM, Buenos Aires, Argentina.
- Rueda, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes*. 40, 11-22. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2766>
- Rueda, R. (2017). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanística* 83, 133-155. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15326/14365>
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

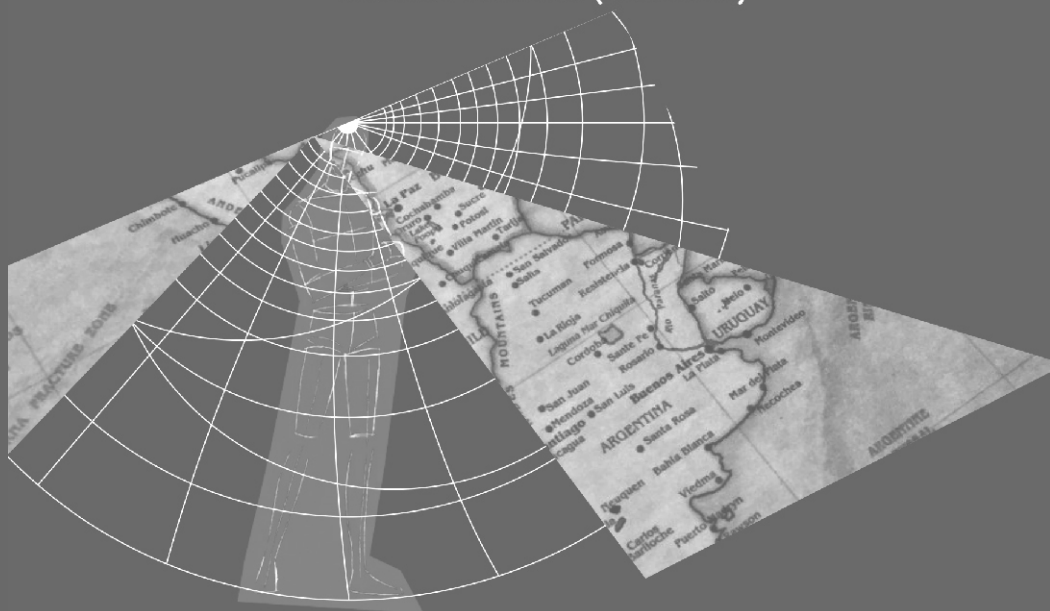
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño - Davila.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Southwell, M. (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En: Cruz Pineda, O. y Echevarría Canto, I. (coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. (pp.261 - 296) Ciudad de México, México: Casa Editorial Juan Pablos.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, C.A.B.A., Argentina.

DOSSIER POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TERRITORIOS

EDITORAS

Silvia Grinberg (UNSAM)

Renata Giovine (UNICEN)



Dossier - Políticas Educativas y Territorios



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires



NEES
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN

JUNIO 2020
SERIE INDAGACIONES

30

DOSSIER: Presentación
Políticas educativas y territorios
 Education policies and territories

Silvia Grinberg

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
 E-Mail: grinberg.silvia@gmail.com

Renata Giovine

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
 E-Mail: renatagiovine@gmail.com

GRINBERG, S. Y GIOVINE, R. (2020) "Presentación. Políticas educativas y territorios". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 307-311. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279>

Presentación

La noción de territorio ha ido adquiriendo una presencia creciente tanto en el lenguaje cotidiano y político como en la investigación científica. Se trata de un concepto cuyos usos cada vez más dispares procuran referir a una propiedad que involucra la cercanía a los hechos como sinónimo de lo local. El lenguaje sobre el territorio o de territorio ha ido adquiriendo centralidad ligado a un conjunto de preocupaciones que, justamente, procuran remitir a lo real en ese espacio concreto de lo local. Un algo que está allí, que ocurre y vibra en una sociedad que muchas veces parece olvidarse de las vidas cotidianas, de los barrios o de las instituciones. Es en esos usos donde el territorio deviene un lugar al que se va, y, por tanto, se posee y en ese proceso produce, al decir de Barthes (2002), el efecto de real. Esto es, se vuelve aquel concreto que funciona como ilusión referencial de verdad.

En el caso de las políticas públicas y, más específicamente, de las políticas educativas, lo territorial ha sido utilizado como un modo de referir a las jurisdicciones o instancias del aparato burocrático de gestión cercanas a las escuelas. En este punto se hace referencia a un territorio legal que remite a divisiones político-administrativas ocupadas por diferentes aparatos de conducción del sistema educativo que van penetrando burocráticamente un espacio físico o geográfico delimitado para conducir la vida de las escuelas y los sujetos. Si bien la problematización de la noción que proponemos aquí amplía esta mirada, también es cierto que nos devuelve una cuestión que vale la pena retomar. Esto es el carácter jurídico-político del espacio: las relaciones de fuerza que operan como delimitación, regulación, pero también como disputa de aquel espacio. Es en este punto en que burocracia y conducción se encuentran de forma tal que el espacio deja de ser algo dado y deviene territorio.

Y es aquí donde la mirada foucaultiana adquiere vigor. Para Foucault se trata de una noción que sin duda es geográfica, pero especialmente jurídico-política que remite a las

artes de gobernar la coexistencia de los hombres, sus relaciones, lo que producen e intercambian en un territorio, así como de modo clave su circulación. Con aquel proceso que involucrara la gubernamentalización del Estado, como lo especifica Castro (2011), ya no se trataría de la soberanía en sí, sino del gobierno de las conductas en un territorio. De hecho, Foucault (2006) desarrolla la noción territorio junto con la de gubernamentalidad atendiendo al conjunto de procesos por medio de los que la vida se volvió blanco y objeto de poder. Un conjunto de nuevos problemas que se inaugura con una cuestión que aquejará a la urbanización de la vida y que conforma las políticas de la vida urbana hasta nuestro presente de pandemia; el cual remite tanto a la regulación y circulación de mercancías, como de la población. En el caso específico de las políticas educativas, estas se vuelven parte clave de ese engranaje que involucra el gobierno de los otros. En otras palabras, la conducción de las conductas que supone el territorio escolar.

En esta clave, el territorio deja de ser un a priori, un real y deviene acto de demarcación y de puja. Y es en torno a ese acto que el territorio deviene tal: de territorialización, relación de fuerza y por tanto también de fuga. Así, al tiempo que supone demarcación también supone lucha: conexión y conjugación. Al decir de Deleuze y Guattari (2000):

“si la conexión indica que la forma en que unos flujos descodificados y territorializados se relanzan recíprocamente, precipitan su fuga común, y suman o activan sus cuantos, la ‘conjugación’ de esos mismos flujos indica más bien su interrupción relativa, como un punto de acumulación que bloquea u obstruye ahora las líneas de fuga efectúa una territorialización general, y hace pasar los flujos bajo el predominio de uno de ellos capaz de sobrecodificarlos” (p. 224).

En suma, no hay de un lado el poder y del otro el real. El territorio es, se hace entre esas líneas que mientras son codificadas, no hacen más que fugar.

Política y territorio en esa búsqueda no se oponen, sino que se constituyen como líneas de fuerza, espacios de disputa incluso entendiendo a las políticas y sus múltiples territorios, aquellos que se entrelazan y afectan mutuamente. Esta mirada porta una cuestión clave para el debate que aquí se propone en tanto política y territorio dejan de ser dos reales, que se oponen o informan mutuamente. Más bien, el territorio deviene locus de acción política (Giovine, 2012). La política educativa se produce como territorio o, en los términos de Deleuze y Guattari, de territorialización; esto es, política y territorio de escolarización (Grinberg, 2009). No hay un afuera de la política que ocurre en la escuela. Remitir a la escuela como territorio entonces es posar la mirada en las pujas, en los flujos. La escuela como espacio de regulación, de acción política que mientras conjuga, no deja de conectar.

Como lo señala Haesbaert (2013), el desafío es evitar las dicotomías. No hay de un lado el poder o un afuera. Política y territorio se vuelven así categorías porosas y fértiles para la comprensión de la escolaridad en un presente convulsionado y, especialmente, en

lo que a sus territorios se refiere. De hecho, territorio y poder no pueden ser disociados: “el gran dilema de la reconfiguración territorial en nuestros días no es la desterritorialización, sino el refuerzo simultáneo de la multiterritorialidad segura para unos pocos —para la elite globalizada—, y la precarización y/o contención territorial para muchos” (p.40).

En suma, es en ese marco de debates que este dossier fue pensando como una búsqueda conceptual y metodológica que, mientras se propone discutir la noción de territorio, lo hace acercándonos a su problematización en y desde el campo de la investigación educativa. En esta línea convocamos al presente dossier a cuatro colegas de distantes geografías, procurando abrir un diálogo acerca de la hechura de las políticas, su devenir cotidiano, el hacer de las políticas como relación de fuerzas que involucran la marca, pero también las pujas y líneas de fuga. El territorio, así, no es el lugar de lo real, sino de la disputa por aquello que deviene tal.

Nandini Manjrekar nos aproxima a la relación entre barrios, escuelas y comunidades en el contexto de “conflicto comunal”, y de segregación urbana y religiosa en la India. Interrogándose acerca de la mediación de lo local entre las estructuras y el sistema de escolarización de niños musulmanes, nos va narrando cómo la doble condición de ser “pobre” y musulmán” va cartografiando la ciudad, delimitando espacios y poblaciones, cercándolas en “áreas problemáticas”, y ubicando a la educación como uno de los procesos de exclusión y marginación. Desde el crudo escenario de la violencia comunitaria que tuvo lugar en 2002, va reconstruyendo —a través de análisis de políticas estatales, relatos de maestros, padres y madres de estos niños y niñas que luchan por la inclusión escolar- los modos de regulación espacial basada en la guetización, tanto impuesta como voluntaria; esta última para el resguardo de la propia vida de sus hijos. Mostrando cómo estos barrios, escuelas y comunidades entablan vínculos complejos y contradictorios que operan desde posiciones de desventajas, decepciones, temores e indiferencias; como así también oscilan entre un imaginario educativo liberador y el bajo valor —“estatus”- atribuido a estas escuelas que habitan estos barrios, que alojan a este segmento poblacional de estas comunidades musulmanas; las cuales, ante la hostilidad estatal y social, consideran que las reformas por una mejor educación debe provenir “desde adentro”. Pero que no logra alcanzar a los niños vulnerables que asisten a estas escuelas, profundizando las desigualdades aún entre dichas comunidades.

En una geografía muy distante espacial, social y culturalmente a la anterior, **Pierre Champollion** nos invita a recorrer los procesos de orientación escolar y profesional en zonas de montaña y rurales de Francia. En su texto indaga “de qué manera y con qué intensidad” las dimensiones político-institucionales (aquellas de denomina políticas educativas territorializadas, y los “efectos-maestros, efectos-clase y efectos-escuelas), simbólicas (territorialidades vinculadas a representaciones, identidades y valores) y espaciales (densidad, distancia o proximidad) —entre otras- del territorio se relacionan

con las opciones de escolarización de estudiantes y sus padres y madres. Desde un enfoque basado en la complejidad de las vinculaciones entre territorialidades y orientación, y previéndonos de no caer en determinismos ni interpretaciones lineales, se interroga acerca de cuáles son los efectos territoriales que dan forma a las trayectorias escolares y las desigualdades que se generan. En el estudio longitudinal que nos presenta, va mostrando cómo esta vinculación da lugar a múltiples y específicos efectos de territorio, pero advirtiendo de no concebir que los impactos de dichas dimensiones territoriales constituyen invariantes que no puedan ser revisadas y modificadas por las políticas, las escuelas y los actores que intervienen en el proceso de elección. Elecciones que en gran parte no se basan en el ejercicio de su libertad, sino también del peso de la territorialidad.

Desde la analítica de Foucault sustentada en la interrelación poder-saber-subjetividad, Jordi Collet Sabé indaga la relación escuela-territorio a partir de tres modelos ideales en la historia de la educación española: territorio como decorado-escuela fortaleza, territorio como recurso-escuela nueva y territorio como agente-escuela extitución. Sin que el dominio de éstos implique desconocer la gestación de políticas y prácticas alternativas, muchas de ellas acalladas hasta el fin del franquismo. En el análisis de un conjunto de políticas educativas de Cataluña, va observando cómo el primer modelo será prácticamente dejado atrás recién en 2005, dando lugar a un movimiento que alternará entre los otros dos. Es decir, cuando se produce el pasaje o desplazamiento de las sociedades disciplinarias a las de gobierno; de las escuelas como lugares de encierro y aislamiento hacia el modelo de “escuela en red” donde las fronteras con la acción educadora de los otros territorios (sociales, físicos, familiares, digitales, etc.) se diluyen; y de los alumnos como sujetos normativos, útiles a estado-nación y a la sociedad industrial hacia la producción de niños/as-alumnos/as autogestionados/as, competentes y autónomos/as. Previo paso por la experiencia de los cuerpos de estudiantes y docentes, y nuevos saberes, relaciones de poder escolar y procesos de subjetivación de la niñez en la gubernamentalidad de la escuela nueva. Para finalizar preguntándose si estos regímenes de verdad pueden habilitar a un modelo de educación que produzca sujetos críticos y cuáles serían las condiciones de poder y de saber que las lógicas de la escuela extitución actual podría promover.

Por último, desde la investigación en escuelas secundarias de dos provincias argentinas y también desde una perspectiva foucaultiana, **María Cecilia Bocchio y Carla Villagran** proponen debatir los modos de regulación del espacio urbano y escolar en tiempos de la Nueva Gerencia Pública; donde lo local (ciudad, barrio) se constituye en un ámbito privilegiado de aplicación de políticas educativas, así como de responsabilización de las poblaciones a gestionar sus propias vidas, incrementando las desigualdades educativas y sociales. Pero también, y tal como lo van desarrollando en el texto a través del relato de los docentes de escuelas secundarias que atienden sectores populares,

abre a formas heterogéneas producidas por los propios sujetos que habitan las escuelas y los barrios, constituyendo un entramado que se aleja del sentido otorgado por esa racionalidad política dominante y anclándose en “tramas de humanidad”. Centrar la analítica de las espacialidades como gobierno de los individuos y sus vidas, les permite a las autoras adentrarse en la cotidianeidad escolar y reconstruir cómo se articulan la puesta en acto de las políticas y las dinámicas de autorresponsabilización y de solidaridad que se van configurando entre los sujetos escolares para construir sentimientos de pertenencia institucional y barrial en los y las adolescentes que logren “salir del barrio” y apropiarse de espacios públicos más inclusivos.

La lectura de estos cuatro artículos invita a pensar las configuraciones y reconfiguraciones de las políticas educativas y sus territorios, así como las territorialidades de la escolarización contemporánea. En las relaciones de fuerza, en las racionalidades en puja que involucran, sin duda, la materialidad de instituciones y sujetos; y por tanto en las líneas de demarcación y de fuga, desterritorializaciones y reterritorializaciones. Si las escuelas configuran territorios, ello ocurre como parte del ejercicio del poder, de las matrices de la vida urbana o rural y más bien, en el siglo XXI, de sus múltiples vasos comunicantes entre actores y organizaciones. De forma tal que la interrogación por el territorio de la escolarización implica una pregunta que la contiene, pero a su vez la rebasa en sus límites y demarcaciones.

Recuperando nuevamente a Deleuze y Guattari (2000), frente a los “planos de organización y desarrollo” que estructuran el territorio legal de la política educativa se oponen las territorialidades en tanto “planos de consistencia” que reúnen a los heterogéneos y las multiplicidades, a los acontecimientos y los devenires en los que se constituye la escolaridad contemporánea, cada más convulsionada, en lo que a sus territorialidades se refiere.

Bibliografía

- Barthes, R. (2002). “El efecto de lo real”. En AA.VV. *Realismo ¿Mito, doctrina o tendencia?* México: Ediciones Lunaria.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, Silvia M. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3), pp. 81-98.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8, (15), 9-42.
- Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>

Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India

Between Neighbourhood and School: Identity, Marginality and Education in an Indian city

Nandini Manjrekar

School of Education, Tata Institute of Social Sciences, V N Purav Marg Deonar
Mumbai, India.
E-mail: nandini@tiss.edu

Traducción: María Cecilia Bocchio

Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: mcbocchio@gmail.com

Resumen

Numerosos estudios alrededor del mundo han mostrado cómo la segmentación y segregación social y espacial en ciudades definen “geografías” de escolarización en contextos urbanos. Este artículo explora las articulaciones entre el barrio, la escuela y la comunidad en contexto de conflicto comunal¹ en India, y se basa en avances de un estudio en dos escuelas que atienden a niños musulmanes en una ciudad localizada del oeste de India. El artículo presenta algunas reflexiones acerca de cómo lo local media entre las estructuras y el sistema de escolarización en estos espacios estigmatizados de la ciudad, construyendo el nexo entre la comunidad musulmana y la educación de sus hijos en contexto de marginalización por parte del Estado.

Abstract

Several studies across the world have shown how sociospatial segmentation and segregation in cities along lines of class and community define distinct ‘geographies’ of schooling in the urban context. This paper explores interlink ages between neighborhoods, schools and communities in the context of communal conflict in India. It is based on findings from a study of two schools catering to poor Muslim children in a city in western India. The paper presents some reflections on how locality mediates the structures and systems of schooling within the stigmatised spaces of the city, shaping the approach of the Muslim community to the education of their children in the context of marginalization by the state.

Palabras Clave: India, musulmanes, urbano, educación, marginalidad, conflicto comunal.

Key words: India, Muslims, urban, education, marginalization, communal conflict.

NANDINI M. (2020) “Entre el barrio y la escuela: Identidad, marginalidad y educación en una ciudad de India” . *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 313-333. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-280>

RECIBIDO: 02-01-2020– ACEPTADO: 12-02-2020

Introducción

La compleja relación entre barrios urbanos y escuela ha sido objeto de investigación en diversas sociedades. Los estudios recurren a diferentes marcos de referencia disciplinares para comprender el significado del espacio y el territorio como modos de gubernamentalidad urbana que estructuran los procesos educativos. La educación en sí misma ha demostrado ser una parte central de la reorganización de las ciudades y de las reformas neoliberales que se manifiesta en políticas habitacionales, gobernanza urbana y en la orientación del mercado educacional, cuya expansión diferenciada afecta a los barrios y a las comunidades (Gulson y Fataar, 2011). Al examinar la segregación educacional y racial en ciudades, Buendia et. Al. (2004) muestran cómo históricos y contemporáneos patrones de acceso social a la educación y los magros estándares de la educación pública en ciertas áreas urbanas producen formas de status y estigma en las ciudades. Estas relaciones estructurales “configuran los tipos de programas y conocimiento que se encuentran en escuelas con poblaciones específicas” (p. 836). Como Grinberg (2011) lo explica, los estudios que mapean las reformas educativas neoliberales, en particular las que operan en detrimento de la educación pública y a favor de la privatización y de la elección escolar sugieren formas para comprender la complejidad que hay por debajo del continuum, así como las disyunciones entre el territorio barrial y el escolar.

La violencia social y la polarización de las comunidades según raza, casta, etnia, nacionalidad y religión delimitan fuertes límites entre ciudades exacerbando las desigualdades sociales existentes en la educación. En este contexto categorías como barrio y comunidad operan conjuntamente en el imaginario público en términos de estigma. En este sentido ciertos barrios de las ciudades pasan a ser designados como áreas problemáticas. La suerte de acceder a una buena calidad de educación para comunidades que viven en estos barrios se solapa con pobreza, acceso escaso a recursos materiales y a modos discriminatorios de gobernanza. Conjuntamente, estos constructos habitacionales y los niños que viven en ellos son desestimados por los hacedores de políticas educativas. Incluso, los discursos públicos acerca de las identidades sociales y la escolaridad crean el escenario para que perduren imaginarios en lo que “ambos organizan y son organizados por relaciones materiales que se integran en las prácticas escolares, epistemológicas y tecnológicas (por ejemplo, el curriculum)” (Buendia et. al., 2004, 835).

En este artículo, pretendo analizar la marginalidad educacional de niños musulmanes en la India urbana, en el marco de amplios procesos de marginalización social, económica y política, evidenciada de forma más intensiva en los últimos años. El artículo coloca a la educación dentro de mecanismos de exclusión social y discriminación que operan en las escuelas, docentes y en la comunidad. Especialmente miro dos escuelas emplazadas en contextos urbanos específicos: barrios en Baroda (Vadodara)², la tercera ciudad más grande y el principal centro industrial y educacional del estado de Gujarat al

oeste de India. Basándome en avances del estudio en dos barrios de la ciudad³, pretendo explorar la relación entre comunidades y las escuelas públicas a la que acceden y como esta relación es mediada por la identidad marginal de ser tanto pobres como musulmanes.

Este tipo de análisis podría ser aplicable a diferentes contextos urbanos de India, como lo muestran los datos acerca del perfil social, económico y educacional de los musulmanes desarrollado por el Sachar Committee Report (Government of India, 2006), y por otros reportes de ciudades de India tales como la 'marginalización sin precedentes' de musulmanes (Gayer & Jaffrelot, 2012; Jamil, 2017)⁴.

El artículo se divide en tres secciones. La primera sección expone los contextos contemporáneos de conflicto dentro del estado y su asociación con la marginalidad educativa de las comunidades musulmanas. La segunda sección ubica las escuelas dentro de la geografía comunal de la ciudad vieja/amurallada, y discute cómo las dinámicas de la comunidad y la escuela son experimentadas y enmarcadas por la marginación social, económica y política. La sección final intenta reunir los diferentes contornos de la lucha por la educación en estas áreas.

2002 y después

Gujarat es uno de los estados más industrializados y urbanizados de la India, en los últimos tiempos ha sido promovido como un "modelo de desarrollo" para el país. Desde la década de 1980, el estado ha visto una consolidación progresiva de la política de derecha que ha resultado en episodios repetidos de violencia comunitaria contra las minorías religiosas, particularmente contra la comunidad musulmana que representa alrededor del 9% de la población del Estado. La rápida urbanización, la industrialización y las luchas por el estatus y el poder político entre las diferentes castas y comunidades proporcionaron la matriz histórica para la consolidación contemporánea y el dominio de la política mayoritaria hindú en el estado⁵.

2002 marcó un giro decisivo en la política comunal del estado. Desde marzo de ese año, el Estado presenció una violencia generalizada dirigida contra la comunidad musulmana. El pretexto inmediato fue la muerte de 68 hindúes (*karsevaks*) en un tren presuntamente incendiado por musulmanes⁶. Las turbas arrasaron ciudades, pueblos y aldeas en Gujarat en un frenesí de saqueos, incendios y asesinatos, todo dirigido a personas de la comunidad musulmana, sus propiedades y santuarios religiosos, con la violencia más horrible perpetrada contra mujeres y niños (Sarkar, 2002). Dos mil musulmanes perdieron la vida y más de ciento cincuenta mil quedaron sin hogar. Esta violencia fue significativamente diferente en naturaleza de los muchos disturbios comunales que Gujarat había visto en las décadas anteriores, en su escala y magnitud geográfica, movilización a nivel de base, y más significativamente en términos de la complicidad del estado y su maquinaria. Marcando un cambio paradigmático en el

conflicto comunitario en la India al cambiar los términos en los que se basa el estado laico normativo con todas sus imperfecciones, la violencia de Gujarat en 2002 tenía todas las características de un proyecto de limpieza étnica, y ha sido referido de diversas maneras como un programa, un genocidio y un crimen de lesa humanidad⁷.

Educación: Un eje de violencia

Como significante de la movilidad social potencial de la comunidad, la educación era un objetivo estratégico de la violencia de 2002. Las instituciones educativas dirigidas por musulmanes fueron sistemáticamente atacadas y destruidas, y durante el período más intenso de violencia, en el mes de marzo de 2002, que coincidió con las pruebas de abandono escolar, un gran número de niños musulmanes se vieron desplazados a campos de refugiados, sin material educativo ni apoyo. Los estudios e informes que documentan esos momentos demuestran el trauma y la ansiedad de los niños que no solo fueron testigos de una violencia indescriptible dentro de sus hogares y comunidades, sino que perdieron toda conexión con la rutina y el ritmo de la vida escolar (Panjabi et al, 2002; Patel, 2009). Con la destrucción de todos los documentos en los ataques a sus hogares, estos niños también enfrentaron incertidumbre y dificultades en términos de reingreso a las escuelas después del traslado a áreas o campamentos más seguros, exacerbado por las administraciones escolares indiferentes y hostiles. Todas estas experiencias contribuyeron a la pérdida de autoestima e identidad de los niños. Para los niños que experimentaron la violencia de primera mano, se vio que el regreso a la escuela desempeñaba un papel restaurador y rehabilitador en la situación inmediata posterior al conflicto, reimplantando un sentido de rutina y una medida de estabilidad en sus vidas.

El llamado al boicot social y económico de la comunidad musulmana completó el círculo de marginación estructural, política y cultural. El gobierno estatal liderado por BJP⁸ jugó un papel importante en la violencia, continuó enviando una fuerte señal a la comunidad musulmana de que las reparaciones estaban lejos de llegar. Las familias desplazadas internamente en las colonias de reasentamiento continuaron teniendo escasas instalaciones educativas y enfrentaron enormes dificultades para asegurar la admisión de sus hijos en las escuelas cercanas. El gobierno estatal devolvió un gran porcentaje de los fondos centrales asignados a estudiantes minoritarios, incluso cuando los estudiantes musulmanes no pudieron continuar la educación por falta de apoyo financiero.

Los acontecimientos de 2002 en Gujarat presagiaron la marginación de la comunidad musulmana en una escala nacional más amplia, especialmente con el crecimiento de las propias fuerzas responsables de ellos. Desde la llegada al poder del BJP en 2014, los discursos de odio de los políticos, la intimidación, el abuso y la eliminación física a través de los linchamientos de la mafia se han convertido en el orden del día. Más recientemente, el 11 de diciembre de 2019, el parlamento indio aprobó un proyecto de

ley de exclusión anticonstitucional que regula el estado de ciudadanía a todas las minorías oprimidas de los países de la región del sur de Asia, excepto los musulmanes. La aprobación de la Ley ha encontrado resistencia en todo el país. Que la violencia de 2002 haya sido presidida por el mismo líder político que ahora dirige el país es un testimonio revelador del avance de la agenda de la derecha hindú⁹.

Dentro de Gujarat, los musulmanes continúan enfrentando los efectos de las fracturas sociales y económicas desde hace casi dos décadas. Las hostilidades, las provocaciones y las posibilidades de violencia siempre presentes continúan impregnando sus vidas, y no es raro escuchar '*kisikabharosanihi*' (no se puede confiar en nadie), lo que significa la sensación de aislamiento, negligencia y desconfianza que siente la comunidad. Para los jóvenes musulmanes en particular, los problemas críticos siguen siendo el desempleo, la pobreza, el analfabetismo, las tensas relaciones intercomunitarias y la sensación de "ser perseguido y marcado porque uno tiene un nombre musulmán" (Spodek, 2010, p.380). Las perspectivas de ajuste y acomodación a un espíritu de hostilidad en esta escala dependen de la clase, la casta y la ubicación. La recuperación económica ha sido algo más fácil para las comunidades empresariales más ricas que se enfrentaron a la violencia comunitaria en esta escala por primera vez en la historia llena de disturbios de Gujarat. A los musulmanes comprometidos como apuestas diarias en la economía informal y en las ocupaciones tradicionales les ha resultado mucho más difícil reconstruir sus vidas.

Los hallazgos de Shariff (2012) muestran que, para los musulmanes de Gujarat, la pobreza y la marginación educativa se han reproducido a través de modos exclusivos de gobierno estatal. Desde 2002, los nuevos modos de regulación de los espacios urbanos que surgen de la guetización, tanto forzados como voluntarios, han sido acompañados por nuevas formas de discriminación por parte del Estado y nuevos compromisos a diferentes niveles. Las decisiones de escolarización en las familias están cada vez más determinadas por lo que constituye un espacio seguro para los niños, *mahaul* (ambiente) y *mohalla* (vecindario) que son cruciales para estas decisiones en todas las comunidades (Sheth y Haeems, 2003).

La ciudad vieja: cartografías de marginación

Las dos escuelas del vecindario en las que se basa este estudio se encuentran en la ciudad amurallada/antigua de Baroda, a la que los residentes locales se refieren simplemente como "ciudad". Las localidades que constituyen la ciudad vieja conformaron la ciudad medieval del siglo XVI construida dentro de las cuatro puertas históricas que aún son puntos de referencia de la ciudad. Al igual que muchas ciudades que surgieron del dominio musulmán, la ciudad vieja tiene una alta concentración de residentes musulmanes, que representan alrededor del 12 por ciento de la población de 1,4 millones de personas de Baroda. Una alta proporción de esta población reside en las

tres salas municipales densamente pobladas en las partes central y oriental de Baroda, donde se encuentra la ciudad vieja. Algunas áreas de la ciudad vieja están "mezcladas" con vecindarios hindúes y musulmanes, típicamente marcados por "fronteras" delimitadas por las carreteras que los dividen.

Con sus mercados especializados, la ciudad vieja es una zona concurrida y congestionada, sus calles estrechas llenas de gente y tráfico de vehículos. Los documentos de política urbana se refieren al área como la representación de un 'escenario urbano caótico' y la 'falta de sensibilidad' del público en general hacia su patrimonio arquitectónico, abuso del paisaje blando e indiferencia a la ley y la aplicación (Vadodara Mahanagar Seva Sadan, s/d, p. 26 –29).

La violencia de 2002 resultó en una reorganización espacial de Baroda a lo largo de líneas religiosas, con quienes están en posición de abandonar las áreas problemáticas y trasladarse a localidades "más seguras" dominadas por su propia comunidad religiosa. Al igual que en otras ciudades afectadas por disturbios, especialmente Mumbai después de los disturbios de 1992-1993, la necesidad de buscar zonas más seguras ha visto el surgimiento inevitable de espacios homogeneizados en cuanto a la religión en Baroda, tendencia promovida por los desarrolladores de bienes raíces quienes han capitalizado áreas más nuevas de la ciudad. En tanto, la estigmatización de las áreas habitadas por musulmanes se ha visto afectada aún más a través de la intervención legal promulgada inicialmente en 1991 para restringir la venta de propiedades en dificultades tras los disturbios en el estado. En virtud de la Ley de áreas perturbadas de 1991, que prohíbe la venta de propiedades en áreas designadas como 'perturbadas' sin el permiso del Recolector del Distrito, estos conflictos han adquirido un color comunitario y se han intensificado en varias ciudades de Gujarat que han experimentado una nueva guetización desde 2002¹⁰. En particular, ha habido movilización entre los residentes hindúes en algunas áreas para no vender sus casas a los musulmanes¹¹. Otro eje de separación ha sido el sistema informal de zonificación de vendedores ambulantes a lo largo de las líneas hindúes y musulmanas, a menudo supervisado por la policía y las pandillas locales. La segregación espacial de la actividad económica local ha impactado a los musulmanes en la ciudad vieja, ya que muchos están involucrados en la venta ambulante de verduras y productos a bajo precio.

Las atrocidades policiales contra los residentes musulmanes de la ciudad amurallada han sido un patrón recurrente desde la violencia de 2002. En 2006, los residentes tuvieron que revivir esta pesadilla cuando se demolió una *Sufi Dargah*¹² cerca de una de las grandes puertas de la zona (el Champaner Darwaza) el 1 de mayo, 'Gaurav Diwas' de Gujarat (Día del Orgullo que conmemora la formación de Gujarat como estado independiente). La violencia estaba aparentemente relacionada con un proyecto de ampliación de carreteras de la corporación municipal. En los disparos policiales que siguieron a las protestas públicas, dos jóvenes musulmanes fueron asesinados y el área

fue objeto de una intensa vigilancia policial y peinado. Recientemente, en septiembre de 2014, después de escaramuzas locales relativamente menores, la policía ingresó a los hogares y golpeó sin piedad a los residentes del área, en operaciones que recuerdan a las realizadas en 2002¹³.

Durante tantos años de tensión y violencia en la ciudad, una paz incómoda prevalece en la ciudad vieja en gran medida a través de la restricción forzada a la comunidad. La expectativa de que surja un "problema" está siempre presente y el área a menudo se conoce como un "barril de pólvora" que espera explotar.

Shahpura y Chinwada: barrios y escuelas

Las dos escuelas presentadas aquí están en los barrios contiguos de Shahpura y Chinwada. Shahpura lleva el nombre del santo sufí Pir Shah, cuya tumba de 400 años está en un extremo del vecindario. Chinwada se encuentra al borde de una localidad hindú; siguiendo la tipología espacial popular en Gujarat, a menudo se le conoce como un área "fronteriza".

Los dos barrios son parte de un gran grupo de barrios residenciales de clase trabajadora en la ciudad vieja. El área originalmente tenía una alta proporción de comunidades hindúes de habla marathi, un legado del pasado de Baroda como estado principesco gobernado desde mediados del siglo XVIII por los *gaekwads* de habla marathi. Las sucesivas conflagraciones comunitarias y disturbios han visto a la población del área dominada en gran medida por los musulmanes.

La mayoría de las personas que residen en Shahpura y Chinwada son de las clases media baja y trabajadora, en gran parte pertenecientes a la clase musulmana¹⁴. Los hombres se dedican al trabajo asalariado diario, principalmente a la venta ambulante, conducen *rickshaws* y son mano de obra semi calificada y no calificada en los muchos talleres pequeños en el área y en los mercados mayoristas cercanos. Las mujeres se dedican principalmente al trabajo domiciliario, como coser, bordar, envolver artículos, etc. Todo el vecindario es también el corazón de la industria de la ciudad (y del estado) basada en hacer *rakhi*¹⁵, industria en la que las mujeres musulmanas están empleadas. Muchas otras mujeres también están empleadas como trabajadoras domésticas en viviendas de clase media cercanas.

Shahpura y Chinwada tienen el sello distintivo de los vecindarios que han sido testigos de la apatía y el abandono de las autoridades cívicas. Con un diseño laberíntico de carriles flanqueados por pequeñas viviendas, alcantarillas abiertas, cables eléctricos colgantes y estanques de agua estancados, el área ha visto poco del tan promocionado desarrollo que tiene lugar en el estado de Gujarat. Está congestionado y desatendido por los servicios públicos, con problemas de agua potable, saneamiento y alumbrado público. Sin embargo, incluso con la diferenciación social interna en la comunidad, el sentido que se tiene de la gran parte de la comunidad es la autosuficiencia, con una

fuerte comunidad y redes de parentesco, y un distanciamiento autodefinido de los pobres mucho más abyectos. Los barrios están marcados por la pobreza distintiva asociada con la economía laboral informal urbana: nunca del todo abyecta, pero siempre vulnerable.

Las escuelas: luchas por la supervivencia en espacios estigmatizados

El cambio de poblaciones con cada disturbio sucesivo en los últimos cincuenta años ha visto nuevas configuraciones de espacio y estigma en la ciudad. La agudización de las divisiones comunales y la reorganización socioespacial de la ciudad en general ha tenido un impacto irreversible en la escolarización. En la ciudad vieja, un gran número de escuelas municipales, así como escuelas privadas con ayuda del gobierno, han visto una mayor homogeneización a lo largo de líneas religiosas. Con los años, un gran número de escuelas privadas de bajo costo, de calidad cuestionable, han surgido en áreas de la ciudad vieja atendiendo la demanda de escuelas segregadas. Los cambios en la composición demográfica tanto a nivel local como en diferentes áreas de la ciudad, junto con la proliferación de escuelas privadas de bajo costo, han visto el cierre progresivo de muchas escuelas municipales¹⁶. De igual modo se refleja la situación en las escuelas públicas de todo el país, las comunidades más pobres de la ciudad tienen acceso a estas escuelas¹⁷.

Dentro del declive general del sistema escolar municipal, las dos escuelas en Shahpura y Chinwada se ubican de manera muy diferente, aunque sus batallas por la supervivencia son similares. Los residentes de la zona llaman popularmente: '*Dabbaschool*' a la escuela Shahpura, relativamente más pobre, criminalizada y "atrasada" de Dabi Falia. El término de ridículo 'dabba' (caja) describe tanto su forma física: desde el camino, la fachada exterior sin ventanas le da una apariencia de caja; También refleja la percepción general de que sus estudiantes son cabezas de caja, "dabbas", en el lenguaje local. La escuela Chinwada en Khatkiwad, donde reside la comunidad musulmana Khatki, se encuentra en la "frontera" de una localidad hindú. También se conoce popularmente como "escuela de Khadia", después de una localidad "fronteriza" en la ciudad de Ahmedabad asociada con disturbios comunales. Estos términos de referencia popular significan las formas en que ambas escuelas llevan el estigma de sus ubicaciones.

La estigmatización de Shahpura y Chinwada en la imaginación de la ciudad y en las prácticas del estado se refleja en la gran cantidad de puestos de policía en el área. Ambas escuelas municipales tenían puestos de la Policía de la Reserva del Estado (PRE) en sus instalaciones después de que estallara la violencia en el área en 2002. Los policías estacionados en carpas dentro de los edificios escolares crearon un ambiente inquietante y amenazante para los niños, especialmente las estudiantes. Los residentes locales, los padres y los maestros recibieron reiteradas quejas ante la administración con la respuesta general de que los puestos estaban allí para su propia protección, mientras

que en realidad señalaban más miedo y ansiedad, y demarcaban los vecindarios como "perturbados". Los puestos dentro de las escuelas se eliminaron ya en 2010, cuando se celebraron elecciones municipales en la ciudad, aunque el despliegue policial sigue siendo significativo en el área.

Las escuelas como espacios pedagógicos

El espacio físico de la escuela es una encarnación de la perspectiva a través de la cual opera la escuela. Los edificios escolares reflejan los supuestos que subyacen a la gobernanza educativa, y reflejan cómo las escuelas son vistas como instituciones. En este sentido, el edificio escolar en sí es un espacio pedagógico. Las escuelas Shahpura y Chinwada se crearon a principios de la década de 1970 como parte de la expansión de la educación municipal dentro del sistema de escuelas públicas de Gujarat. Al igual que las escuelas públicas más antiguas en muchas ciudades indias, se encuentran en grandes edificios, con varias aulas y un pequeño espacio abierto que funciona como un patio de recreo. Sin embargo, con la falta de fondos para el mantenimiento, los edificios están en malas condiciones físicas. En ambas escuelas faltan servicios básicos de infraestructura como electricidad, agua y baños funcionales.

La escuela Shahpura es una gran estructura de dos pisos con 34 salones, de los cuales solo unos 10 están en condiciones físicas para funcionar como aulas. Un callejón estrecho, en el que se ubicó el puesto de policía hasta 2010, conduce a la puerta principal de la escuela. El callejón a menudo se inunda con desbordamiento de aguas residuales, y los trabajadores de saneamiento esparcen desinfectantes para evitar que los mosquitos se reproduzcan en las piscinas estancadas. La escuela no tiene un suministro adecuado de agua potable, y el agua proviene de un grifo municipal del vecindario. Solo hay un inodoro en funcionamiento para todos los niños. Incluso el marcador indiscutible de calidad en las escuelas públicas, una sala de computadoras, no tiene instalaciones informáticas.

La escuela Chinwada, aunque es más pequeña, tiene una gran cantidad de habitaciones distribuidas en dos pisos, la mayoría de las cuales están en condiciones físicas razonablemente buenas. Hace varios años, la junta escolar entregó un tanque de agua elevado, pero no se otorgaron subvenciones para una bomba y el tanque yace sin usar y roto. Los niños tienen que extraer agua potable de un pozo tubular en el complejo, y la disponibilidad depende de un horario errático de suministro de agua municipal. Los baños en la escuela Chinwada están en buenas condiciones, remodelados a través de una donación privada a la escuela. Hay dos salas de computadoras totalmente equipadas en esta escuela, una más antigua que está cerrada con llave, y una más nueva equipada con computadoras de pantalla plana e impresoras láser, pero sin fuente de alimentación y, por lo tanto, inutilizables. Algunos juegos para el patio de la escuela llegaron mientras estábamos haciendo el trabajo de campo en la escuela, y estos

se agruparon en baldosas de hormigón irregulares y rotas, en el pequeño espacio abierto que sirve como patio de recreo.

Con problemas básicos de infraestructura sin resolver y una grave escasez de maestros, ambas escuelas han tenido que luchar por la atención de la junta escolar local. En la década de 1990, se inscribieron hasta 1000 niños en cada escuela, y trabajaron en dos turnos para acomodarlos. La apatía administrativa y la negligencia, los cambios demográficos, una disminución general de la infraestructura y la aparición de escuelas privadas de bajo costo en el área han hecho que las inscripciones caigan a menos de 300 en la escuela Shahpura y 400 en la escuela Chinwada. En 2012, la escuela Shahpura tenía solo un maestro y perdió 60 estudiantes. Aunque tanto los directores actuales como los anteriores de la escuela afirman que las inscripciones disminuyeron drásticamente después de la violencia de 2002, un vistazo a los registros escolares desde 2000 muestra que la disminución ya había comenzado mucho antes de la violencia. Las inscripciones han caído abruptamente en las clases más altas, y ahora hay solo 30 en las Clases VI-VIII. La escuela ahora tiene cuatro maestros para ocho clases, dos de los cuales son maestros contratados. Ni un solo maestro en la escuela podría darnos información sobre su historia, ya que han estado allí por períodos muy cortos. La única persona que tenía algún conocimiento sobre el pasado es del personal de limpieza, una mujer del vecindario que ha trabajado allí durante 20 años. Con la presión de la administración de la escuela para formar el Comité de Administración Escolar Obligatoria, los maestros dudan en confiar esta responsabilidad a cualquier miembro de la comunidad, esta mujer ha sido su presidenta durante los últimos cinco años.

La escuela Chinwada, ubicada a menos de un kilómetro de distancia, es la opción preferida para la mayoría de los residentes de los vecindarios, incluso si eso significa que los niños tienen que caminar una distancia más larga para llegar allí. Esta escuela también sufre la falta de maestros: seis en lugar de ocho. Sin embargo, tiene una buena reputación en la comunidad. Esto se debe en gran parte a los esfuerzos de su antiguo director, un hindú, que solicitó incansablemente a la administración y reunió recursos para la escuela. Su trabajo ha continuado con los esfuerzos de dos maestros, uno hindú y otro musulmán, que han estado en la escuela durante más de 25 años. La comunidad tiene un gran respeto por Mohanbhai e Ismaelbhai, a quienes se les atribuyen un gran compromiso por la educación de los niños de la zona. Estos maestros han hecho esfuerzos para recaudar fondos para infraestructura a través de filantropía privada, donaciones de individuos y fondos de *zakat*¹⁸ de algunos comerciantes musulmanes prominentes en el área.

Los maestros

Los maestros en ambas escuelas, así como las personas en el área, recuerdan un momento en que las escuelas estaban bien, trabajando en dos turnos con múltiples secciones. Los docentes atribuyen el declive de las escuelas y la escolarización a cuatro

factores principales: indisciplina de los niños, irregularidad en la asistencia y falta de seriedad sobre los estudios, la pobreza, lo que resulta en el abandono escolar y negligencia deliberada por parte de las autoridades. Tanto los maestros hindúes como los musulmanes en las escuelas están resentidos con lo que ven como negligencia deliberada y discriminación por parte de la administración. Consideran que esta negligencia se extiende a lo que perciben como el interés de la administración en otorgar permiso a las agencias privadas para establecer escuelas en el área, una de las principales razones de la disminución de la matrícula de estudiantes¹⁹.

Las necesidades apremiantes de ambas escuelas han tenido que ser combatidas con luchas sostenidas de los maestros. La apatía de la administración para satisfacer sus demandas se considera discriminatoria porque se encuentran en zonas musulmanas. Los recursos destinados a todas las escuelas municipales rara vez llegan a estas escuelas. Por ejemplo, los maestros han estado exigiendo bancos de clase durante más de cinco años, y mientras que otras escuelas en la ciudad recibieron nuevas, sus solicitudes fueron constantemente ignoradas o rechazadas. Cuando finalmente llegaron los bancos a la escuela de Chinwada (en el momento de nuestro trabajo de campo), se descubrió que eran de segunda mano y estaban deteriorados. Ismaelbhai lamentó que este haya sido su destino en todo momento:

Nunca podemos obtener lo que necesitamos, y es una lucha constante traer a los funcionarios aquí para que comprendan las condiciones adversas bajo las cuales se espera que enseñemos. Si pedimos equipamiento, obtenemos material deteriorado de segunda mano, si preguntamos por maestros, nos envían a aquellos que han pasado su "fecha de vencimiento" que se han "retirado mentalmente" y no tienen ningún interés en enseñar a estos niños. Los funcionarios vienen aquí y entran a clases para inspeccionarlos, pero no están interesados en ver que las cosas mejoren. Les hemos dicho que no necesitan venir a inspeccionar si no están interesados en otorgarnos los derechos que merecemos.

La experiencia de ser maestro en Shahpura o Chinwada está llena de ansiedad, tanto personal como profesionalmente. La administración considera que las escuelas son instituciones fallidas debido a su ubicación en una comunidad musulmana, sin embargo, hay una vigilancia constante a los maestros de estas escuelas. Una opinión común de los maestros es que la asignación de cargos en esas escuelas es un castigo por parte de la administración. Los maestros hablan sobre cómo existe una presión de sus familias contra el trabajo en áreas comunitarias "sensibles". Escuchamos informes de muchos maestros que habían sobornado a funcionarios por publicaciones de cargos alternativos en áreas "más seguras" de la ciudad. Muchos de los maestros, particularmente en la escuela Shahpura, compartieron que también estaban tratando de obtener transferencias a otras escuelas.

Estas experiencias están influidas tanto material como discursivamente por las categorías vecindario (*mohalla*) y ambiente (*mahaul*). No solo hay percepciones reales e

imaginarias del peligro, sino también cinismo sobre el valor de enseñar en una situación de alienación y desaliento. La comunidad está formada, en gran parte por maestros hindúes con un completo desinterés. La cuestión de la disciplina adquiere un significado adicional cuando los maestros ven su papel como "reformular" la comunidad. Si bien a menudo se escucha el valor de la educación comunicada explicando con amor (*pyaar se samjhana*), también existe la sensación de que las nuevas regulaciones contra el castigo corporal son ineficaces, especialmente para los niños 'rebeldes' (principalmente niños) que acuden a sus escuelas, para quienes solo el castigo físico puede actuar como disuasivo de la indisciplina.

Estos problemas asumen proporciones más graves en Shahpura, que en la mayoría de los aspectos es más abyecta que Chinwada, y también se la considera más criminalizada. Muchos padres se quejan de que los niños a menudo se niegan a ir a la escuela porque los maestros los golpean. La polarización comunitaria también afecta a la escuela de otras maneras. Se hace referencia constante al temor de que cualquier transgresión percibida pueda desencadenar un incidente comunitario. La directora de la escuela, una mujer musulmana, a menudo está de licencia y los otros maestros hindúes son cautelosos de "enfrentarse" a la comunidad de cualquier manera. Un joven maestro hindú contratado describió las violentas peleas dentro de la escuela entre estudiantes, a menudo involucrando a padres que vienen a intervenir del lado de sus pupilos. Él dice que hay pocas acciones que se pueden tomar aparte de golpear físicamente a estos niños, a pesar de que a menudo tiene que hacerlo bajo su propio riesgo.

Las interacciones de los maestros con la comunidad contribuyen a la producción simbólica de su "atraso". Los maestros expresan exasperación con el analfabetismo, las familias numerosas, las altas tasas de divorcio, la desertión de las mujeres y el desinterés general por la educación de los niños. Sin embargo, la apatía de los maestros hacia la comunidad constituye una narración incompleta. Aunque los estereotipos e incluso los prejuicios se expresan de diversas formas, los maestros son conscientes de que los niños necesitan más atención, tanto en el ámbito académico como en otras áreas. Con un conocimiento íntimo de los barrios y las personas, los maestros comprenden las limitaciones de la pobreza y la vulnerabilidad que forman parte de la vida de los niños. Aceptan que la asistencia irregular de muchos estudiantes está relacionada con la necesidad de complementar los ingresos familiares a través del trabajo. El ausentismo es alto en las temporadas de *rakhi*, cuando muchos niños ayudan con el trabajo en casa. A menudo se llama a los niños para ayudar a sus padres en talleres o en la venta ambulante, las niñas ayudan a sus madres en el trabajo doméstico remunerado y no remunerado. Como dice Mohanbhai, los maestros tienen que aceptar esta situación: "Pan (*Roti*) es lo primero, ¿qué se puede decir?". También dice que en la escuela de Chinwada hay niños muy pobres, incluso algunos que tienen que mendigar para ganarse la vida, y es imposible esperar que asistan a la escuela regularmente.

La carga de la administración

Los maestros aceptan que la adversidad de la vida de los niños en esta área requiere esfuerzos adicionales en términos de aportes académicos. Sin embargo, como se documenta en otros estudios (por ejemplo, Mooij, 2008), la carga del trabajo administrativo de los maestros reduce el tiempo con los estudiantes en las aulas. Aunque hicimos observaciones en el aula, no pudimos capturar de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los maestros rara vez estaban en clase durante el período que estuvimos allí. Los maestros en ambas escuelas casi siempre están en la sala del personal o en sus aulas, completando detalles en los 20 registros que se espera que mantengan, relacionados con varios aspectos administrativos de la gestión escolar, como la asistencia mensual y las becas. Además de este trabajo regular, la nueva directiva de política para la transferencia directa de efectivo de becas, que implica la apertura de cuentas bancarias individuales, ha puesto una carga adicional sobre los maestros. La mayoría de los niños que asisten a las escuelas de Shahpura y Chinwada pertenecen a familias musulmanas clasificadas como atrasadas y son elegibles para becas estatales. Por lo general, se asignan dos o tres maestros para llevar a cabo este trabajo, ya que deben cumplirse los plazos establecidos por la administración. Los maestros tienen que trabajar individualmente con los padres (generalmente las madres) en cada documento que debe presentarse, llamándolos a la escuela durante varios días en los que no tienen trabajo, revisando todos los documentos y haciendo un seguimiento de otros. Otra directiva, la emisión de tarjetas de identidad nacional (*Aadhar*), también es responsabilidad de los maestros de las escuelas municipales, para lo cual se les ha ordenado trabajar los domingos. Su demanda de licencia compensatoria se encontró con una fuerte oposición de la administración, que finalmente tuvo que ceder ante la presión.

La única maestra que daba clases todos los días era de la escuela Chinwada. Se espera que Roshanara, una maestra del Programa de Entrenamiento Especial (PEE), identifique a los niños fuera de la escuela en el vecindario y los capacite a través de un curso puente para prepararlos para la admisión en la escuela regular en el siguiente año académico²⁰. Su trabajo con estos niños se vio comprometido por la carga que le incumbía enseñar en la clase de una maestra principal que siempre estaba involucrada en el trabajo administrativo.

Librados a sus propios recursos: decisiones de los padres y la escolarización

Los padres con los que interactuamos tenían entre 20 y 40 años de edad y habían recibido algún nivel de educación formal, generalmente hasta el nivel primario. La mayoría de los padres que habían estudiado hasta el nivel primario tuvieron que abandonar debido a limitaciones financieras, a menudo precipitadas por la muerte de un sostén de la familia.

Las entrevistas con los padres mostraron que la escuela Chinwada goza de una mejor reputación, en gran parte debido al compromiso de sus maestros. Sin embargo, las familias que viven en Dabi Falia y sus alrededores dudan en enviar a sus hijos a un área "fronteriza". Las inscripciones en la escuela Shahpura 'dabba' dan testimonio del hecho de que sus hijos son colocados en esta escuela a pesar de que sus padres creen que ofrece poco valor para la educación de sus hijos. La mayoría de los padres tienen claro que preferirían enviar a sus hijos a una de las muchas escuelas privadas de la zona si tuvieran la "capacidad", una abreviatura vernácula ampliamente utilizada para el capital económico y social. Muchos padres opinan que estas escuelas ofrecen poco en cuanto a la enseñanza de los niños, sin embargo, las aspiraciones de inscribir a sus hijos en escuelas privadas son altas. Algunos padres inscriben a sus hijos en escuelas privadas solo para retirarlos y buscar la readmisión en las escuelas municipales después de unos meses, cuando los costos ocultos (viajes, pagos de papelería, eventos escolares, etc.) se vuelven desalentadores.

Es en gran parte a través de la educación con maestros particulares "en la sombra", de forma paralela a la escuela, o en tutorías, que los padres esperan ver a sus hijos en los niveles más altos de educación escolar. Casi todos los niños, salvo aquellos que vienen de circunstancias extremadamente difíciles, son enviados a clases particulares. El mercado de clases particulares en el área parece atender a todos los bolsillos y cumple una función esencial: asegurar cierta medida de aprendizaje, aunque no sea más que pura rutina, para permitir que los niños tengan acceso a oportunidades de educación privada más adelante. Existe un reconocimiento general entre los padres de que, aunque no se aprende mucho en las escuelas municipales, los aportes adicionales a través de las matrículas pueden ayudarlos a adquirir los conceptos básicos de lectura y escritura para que puedan pasar al nivel secundario.

Para la mayoría de los padres, el objetivo es garantizar que sus hijos completen el ciclo de primaria hasta la Clase VIII y, si la capacidad lo permite, admitirlos en el siguiente nivel en las escuelas cercanas de la Sociedad de Educación Musulmana (SEM). Se considera que estas escuelas de asistencia estatales ofrecen una educación de buena calidad. Tres de cada cuatro de las escuelas SEM están en el área de la ciudad vieja. Con el tiempo han perdido estudiantes hindúes y ahora atienden exclusivamente a la comunidad musulmana. Los padres ven estas escuelas como espacios culturalmente más apropiados y seguros. Luchan para ver que sus hijos permanezcan en la escuela, incluso al darse cuenta de que los bajos niveles de aprendizaje en las escuelas municipales ponen a los niños en gran desventaja en los niveles más altos de escolaridad.

En gran medida, el trabajo de las mujeres sostiene la educación de los niños. Nos encontramos con muchas madres que luchaban contra viento y marea para ver a sus hijos en la escuela. Muchas hacen múltiples trabajos. Firoza, de 23 años, tiene dos hijos en la escuela Chinwada. Ella trabaja como ayudante (*ayah*) en un hogar de ancianos

cercano y luego va a trabajar como empleada doméstica en una colonia residencial de clase media. Ella dice: "Estoy trabajando muy duro para la lectura y escritura (*likhnapadhna*) de mis hijos. Eso es todo lo que quiero, para que puedan leer y escribir". Shabana hace pulseras (*rakhis*) para el festival hindú rakshabandhan, en su casa de una habitación con poca luz con la ayuda de su hija Mahenoor. Mahenoor a menudo está ausente de la escuela durante la temporada de rakhi, pero Shabana espera ver que tanto ella como su hermano menor terminen la escuela. La educación, dice ella, "los hará buenos".

El retiro temprano de la escuela es mayor en el caso de los niños, que luego se ven obligados a largas horas de trabajo ayudando a sus padres, o al trabajo asalariado a tiempo parcial. Si las familias pueden mantenerlos a través de la educación secundaria, prefieren cursos vocacionales como los ofrecidos por los Institutos de Capacitación Industrial. En el caso de las niñas, el matrimonio precoz y las razones culturales se citan con mayor frecuencia como razones para suspender los estudios.

Los pocos que han logrado ingresar a la educación superior lo hacen con la esperanza de lograr algún sentido de distinción. Sin embargo, esa esperanza puede ser frágil. Farheen, una joven brillante y enérgica a quien conocí en 2010, había abandonado la escuela Shahpura después de completar la Clase VII. No estaba presionada para casarse y su madre, educada en una escuela municipal, apoyaba sus formas de espíritu libre y su deseo de continuar sus estudios.

No aprendí nada, absolutamente nada, en la escuela. Solo había peleas todos los días y los maestros siempre se burlaban de nosotros por haber venido solo por la beca y la comida del medio día, ¡lo cual ni siquiera tenía! No hubo aprendizaje (*padhai*), solo caos, indisciplina (*dhamaal*). Los maestros dirían: "De todos modos, no aprenderás nada, ¿por qué venir?"

En 2013, Farheen volvió a inscribirse en la Clase VIII en una escuela local de niñas musulmanas. Durante los años siguientes, se presentó un caso penal contra su hermano por atacar a una vecina que ocupó su lugar de venta en el camino. La familia se escondió durante dos años y cuando regresaron, Farheen sintió que era importante continuar sus estudios. La falta de habilidades básicas de lectura y escritura ha hecho que sea muy difícil adaptarse a las demandas de una educación de nivel superior, pero está decidida a continuar.

Las narraciones como la de Farheen no son inusuales entre los jóvenes de la zona. Los temas comunes son la alienación y la eventual interrupción de la escuela, las restricciones a la movilidad de las niñas, las dificultades económicas que empeoraron con la pérdida de hombres que sostienen el pan, a causa de arrestos arbitrarios, el deseo de continuar la educación y buscar apoyo para hacerlo. Para los niños pequeños que asisten a las escuelas de Shahpura y Chinwada, el imaginario de "educarse" está ligado a estas realidades.

En conclusión

Las luchas de los niños musulmanes pobres de Shahpura y Chinwada para ser educados y adquirir un sentido de personalidad, en palabras de Asif, de once años, que se ha reinscrito en la Clase III después de abandonar la escuela durante varios años: 'Con educación puedo ¿convertirme en alguien que quiero?' se ven seriamente socavados por las formas en que estas escuelas se ubican dentro de los contextos más amplios de privación de derechos sociales, económicos y políticos que enfrentan los musulmanes en el Gujarat contemporáneo. En este artículo, he presentado algunas líneas generales de estos contextos en relación con la educación pública en dos vecindarios. En el contexto más amplio de las escuelas del gobierno urbano en general, la imagen que emerge (la creciente carga administrativa de los docentes, la infraestructura inadecuada y la apatía institucional sistémica) no es excepcional (Menon, 2014). Sin embargo, las escuelas en vecindarios como Shahpura y Chinwada están doblemente amenazadas por estos factores, así como por la geografía local y las historias que contribuyen a la indiferencia administrativa o la hostilidad absoluta.

En la década de 1960, se recomendó la idea de la "escuela del vecindario" como una medida para promover el "surgimiento de una sociedad igualitaria e integrada" en la India (Government of India, 1964-1966). A fines de la década de 1970, esta visión social más amplia de escuelas libres, iguales y accesibles que ofrecían educación de calidad se había descartado en favor de un sistema escolar altamente estratificado y orientado al mercado que promueve los intereses de las élites, lo que refleja la dinámica compleja de la educación en un contexto poscolonial de desigualdad educativa y estructuras de dominación. Las reformas neoliberales en los últimos tiempos han servido para promover estas prioridades sociales, con la educación cada vez más integrada en la economía de libre mercado (Nambissan, 2010; Sadgopal, 2009; Velaskar, 2010).

Sin embargo, el vecindario urbano pobre está emergiendo cada vez más como una categoría disputada: inestable, fragmentada, aislada e incluso encerrada, particularmente bajo nuevos regímenes de desarrollo urbano. Mientras funcionan como escuelas de vecindario, las escuelas de Shahpura y Chinwada operan desde una posición de extrema desventaja, luchando por cumplir la promesa de servir a los niños de la comunidad. En estos barrios, la relación de la comunidad con la educación es compleja y contradictoria. Si bien se reconoce la necesidad de educación, los procesos más amplios de alienación, agravados por la escasez de recursos y la falta de oportunidades de empleo, reafirman constantemente su lugar en la imaginación de la educación como potencialmente liberadora. En tal situación de abyección, es responsabilidad del individuo luchar para continuar y encontrar significado en la educación (Grinberg, 2011). Ha habido casos de acción colectiva por parte de la comunidad y los maestros en Shahpura y Chinwada para oponerse a medidas groseramente mayoritarias por parte de la administración, como el cambio de nombre de las escuelas o la imposición de un

código de vestimenta para los maestros, pero estos tienen permanecido confinado y de alcance estrecho.

El bajo estatus atribuido a las dos escuelas está orgánicamente relacionado con el estigma de su ubicación, que se manifiesta en los "códigos respaldados por el conocimiento local (...) que indexan los significados raciales y clasificados de las personas, así como también construyen lugares dentro de los espacios institucionales y urbanos" (Buendía et al, 2006, p.1). Un aire de desánimo y desesperación es palpable en las conversaciones con la gente local. Hareshbhai Christian, un tutor privado que creció en el área y tiene una afiliación especial (fue salvado por la gente local durante un motín en la década de 1980), continúa dando clases particulares a los niños para ganarse la vida, a pesar de que ha desplazado a su familia fuera del área debido a la constante inseguridad. Según él, las personas en Shahpura y Chinwada están desesperadas por que la situación educativa mejore. Los niños se adelantan y compiten en el momento de hablar inglés (*'inglés kazamaana'*). A diferencia de antes, según él, también ven la necesidad de educar a sus hijas. Sin embargo, Haresh Bhai no ve ninguna solución a los problemas insuperables que enfrenta la comunidad. La esperanza en este contexto es inútil, en sus palabras, como masticar nueces de hierro (*lohenka chana chibana*).

Lo que no emerge de la extensa literatura sobre pobreza, vulnerabilidad y la construcción esencialmente ahistórica y esencializada del "atraso" educativo de los musulmanes en la India es el lugar de la marginación y la discriminación social en sus vidas (Ahmad, 2012). Concentrada en el sector no organizado en las ciudades y como pequeños campesinos sin tierra en las zonas rurales, en gran parte autónomos en el comercio pequeño o en trabajos ocasionales, la falta de educación actúa como un "doble obstáculo", que sirve para reproducir su condición de "excluidos" comunidad (Islam, 2012, p. 65), especialmente en términos de aprovechamiento de beneficios y derechos del estado. Para los musulmanes, la violencia estructural asociada con la pobreza que enfrentan muchas comunidades marginadas en la India se ve agravada por la violencia del comunalismo. Es importante incorporar el comunalismo y el impacto de la política comunitaria en las discusiones sobre la exclusión social, económica y política en la educación, particularmente en el contexto de la educación pública. Un enfoque casi obsesivo y exclusivo en la religión, producido y sostenido por discursos sociopolíticos locales y globales más grandes, ha servido a las campañas estridentes contra la comunidad, incluso cuando los incidentes de violencia en su contra han asumido proporciones problemáticas en los últimos tiempos.

Se ha argumentado que alejar el debate sobre el "atraso educativo musulmán" lejos del enfoque emergente sobre la religión y la identidad reafirmaría el reclamo de todas las comunidades de acceso equitativo a una educación pública buena y secular para todos (Ibid:66). Las presiones sociales y políticas sobre la comunidad han dado lugar a una tendencia opuesta. Existe la sensación generalizada de que, ante un Estado hostil, la

reforma de la comunidad debe venir desde adentro. A menudo se escucha, especialmente de los musulmanes de clase media, que la violencia de 2002 fue una llamada de atención, y la reforma de la comunidad le permitirá resistir las presiones de la marginación en el futuro (Gayer y Jaffrelot, 2012: p.6). Para la comunidad musulmana, la adversidad de su situación ha sido acompañada por un nuevo impulso para la auto reforma, articulado principalmente a través del lenguaje del "avance" educativo, según sea necesario para la supervivencia y el progreso. Las iniciativas a nivel comunitario de los fideicomisarios musulmanes se han centrado en atraer a más estudiantes musulmanes a la educación escolar, así como a la educación general y técnica a niveles superiores a través de becas, exenciones y patrocinios. Las iniciativas privadas de fideicomisos musulmanes respaldadas por fondos de hombres de negocios y la utilización de fondos *zakat* se están utilizando para establecer instituciones de estatus minoritario bajo el NCMEI²¹. Esto permite cierto grado de independencia para enmarcar estrategias curriculares y nombrar maestros de su elección, fuera de las directivas estatales. Algunas instituciones también se han establecido dentro de estrictas normas religiosas, como los "conventos islámicos", que enseñan el estilo de vida islámico a través de la instrucción en inglés, un fenómeno documentado también en Mumbai (Khan, 2012)²². Estas escuelas, si bien proporcionan un modelo de escuelas "ideales" para niños musulmanes, no pueden llegar a los más vulnerables social y económicamente y crean una mayor diferenciación social dentro de la comunidad.

Agradecimientos

Este documento se basa en un documento de trabajo para el Grupo Transnacional de Investigación sobre Pobreza y Educación del Instituto Histórico Alemán de Londres (https://prae.perspectivia.net/publikationen/trg-working-papers/manjrekar_neighbourhood). Me gustaría agradecer a Geetha Nambissan por pedirme que escribiera el documento original, y a Silvia Grinberg por invitarme a contribuir con este artículo. Gracias a Naina por su ayuda en la investigación en el campo.

Notas

¹Conflicto comunitario refiere en el contexto de la India, un país multirreligioso y multicultural, con una población de mayoría hindú, a la tensión social y la violencia basada en orígenes religiosos. Los incidentes de conflicto generalmente se asocian con enfrentamientos entre hindúes y musulmanes.

²Dado que la ciudad generalmente se conoce como Baroda y no por su nombre oficial Vadodara, he usado el primero en todo el artículo.

³Esto es parte de un estudio más amplio sobre conflictos y educación en Gujarat. Para este estudio reportado aquí, se realizó una pequeña encuesta de hogares de 60 padres de niños en las clases VI a VIII en las dos escuelas. El estudio también incluyó entrevistas con maestros, padres, miembros de la comunidad y algunos niños, así como observaciones escolares.

⁴Véase, por ejemplo, Contractor (2012) para Mumbai, Kirmani (2008) para Zakir Nagar en Delhi, y Jaffrelot y Thomas (2012) para Juhapura en Ahmedabad. El importante estudio de Robinson (2005) ha examinado las secuelas de la violencia tanto en Mumbai como en Gujarat en términos de relaciones sociales y distancia entre las comunidades hindúes y musulmanas.

⁵Para un análisis detallado de la movilización de la comunidad en Gujarat, ver 'The Rise of Hindutva' en Yagnik y Sheth (2005).

⁶Ayodhya, una ciudad en el estado de Uttar Pradesh, en el norte de India, es el sitio de BabriMasjid, llamado así por Babar, el primer emperador mogol de la India. Una campaña (el movimiento Ramjanamboomi) de grupos fundamentalistas hindúes de finales de los años ochenta y principios de los noventa para que el sitio fuera declarado lugar de nacimiento legítimo del Señor Rama y la eventual demolición de la mezquita por parte de estos grupos el 4 de diciembre de 1992, provocó disturbios generalizados en todo el país. El peor golpe fue la ciudad de Mumbai. Los karsevaks que regresaban de Ayodhya y que fueron víctimas del incendio del tren habían sido movilizados por estos grupos para prestar servicio voluntario en Ayodhya.

⁷En el sitio web se puede encontrar documentación completa de la violencia en forma de informes y artículos. <http://www.onlinevolunteers.org/gujarat/>

⁸Bharatiya Janata Party: un partido político asociado con la Rashtriya Swayamsevak Sangh (Organización Nacional de Voluntarios), una organización derechista supremacista hindú.

⁹La Ley de Prohibición de Transferencia de Bienes Inmuebles de Gujarat y las disposiciones para la protección de los inquilinos contra el desalojo de locales en áreas perturbadas de 1991, se introdujo por primera vez a mediados de la década de 1980. En teoría, debía aplicarse por un período limitado solo en áreas que podrían haber experimentado violencia comunitaria. En la práctica, la etiqueta de "área perturbada" permanece adherida aparentemente para siempre. Los sucesivos gobiernos de diferentes dispensaciones ideológicas en Gujarat han continuado con la Ley hasta la fecha. Esto ha resultado en la continuación de las demandas de localidades exclusivamente hindúes en muchas partes de Gujarat. En la capital, Ahmedabad, por ejemplo, casi todas las áreas dominadas por musulmanes afectadas por la violencia de 2002 han sido sometidas a esta Ley. Ver <http://archive.indianexpress.com/news/decade-after-riots-gujarat-adds-more-areas-to-disturbed-list/1159458/>

¹⁰En 2010, los residentes hindúes de Chinwada, un área en la frontera donde reside la comunidad de Khatki o karniceros, fueron movilizados por el VHP para llevar a cabo una manifestación a la colecta de la ciudad, exigiendo que se tomen medidas contra los 'terroristas' musulmanes que buscan hacerse cargo de su área. Que los hindúes vendieran casas a los musulmanes fue una ironía perdida para los manifestantes.

¹¹Para detalles de este incidente, ver Unión Popular de Libertades Civiles, Vadodara (2014) Descubrimiento de hechos sobre la violencia en Vadodara en septiembre de 2014, <http://www.sacw.net/article9762.html>.

¹²SufiDargah es un santuario asociado con el Islam sufí, ampliamente prevaeciente en todo el subcontinente indio, y a menudo venerado por personas de todas las religiones.

¹³Se han cambiado los nombres de las localidades para proteger la identidad de los residentes.

¹⁴Las diferentes comunidades musulmanas que viven en esta área están separadas de Sheikhs, Sayyads, Fakirs, Mansuri, Pathan, Khatki, Ansari, Ghanchi y Qureshi.

¹⁵Rakhi: una pulsera decorativa atada por hermanas en las muñecas de sus hermanos, asociado con el festival predominantemente hindú de *rakshabandhan* (lazos de seguridad), que significa su protección y cuidado.

¹⁶Reflejando la composición de la demografía urbana, las escuelas municipales se administraron anteriormente en cuatro medios de instrucción: gujarati, marathi, hindi y sindhi. El número de escuelas ha mostrado una disminución constante: en 2000 había 124 escuelas, en 2006/07 el número se redujo a 114 y en 2012/13 a 104. El número de maestros en el período correspondiente disminuyó de 1424 a 1077. La matrícula en estas escuelas también ha estado disminuyendo: de 54.176 en 2000 a las actuales 38.444. Las escuelas medianas sindhi, ubicadas en áreas donde había una considerable población sindhi reasentada después de la partición, han cerrado. Actualmente hay 10 escuelas hindi-medianas y 4 escuelas marathi (NPSS, Vadodara).

¹⁷Los datos del NPSS revelan que los niños de las comunidades SC, ST, OBC y musulmana constituyen el mayor porcentaje de estudiantes en las escuelas municipales. En general, el número de niñas es ligeramente mayor que el de los niños en el nivel primario hasta la Clase V (52 %) y casi igual en el nivel de la escuela intermedia, en las Clases VI/VIII. Aproximadamente la mitad de los maestros provienen de las comunidades SC, ST y OBC.

¹⁸Zakat es la obligación religiosa anual de los musulmanes de donar una cierta proporción de su riqueza a causas benéficas.

¹⁹Fue interesante, en este contexto, observar que la escuela Shahpura ahora es más conocida en el área por el nombre del salón de belleza que ha contratado sus instalaciones para ofrecer "capacitación en salones" a las mujeres jóvenes después del horario escolar.

²⁰Este esquema tiene como objetivo llevar a los niños que abandonaron la escuela a las escuelas regulares. Proporciona cursos de puente, intensivos de cuatro a nueve meses. Se espera que un maestro de la comunidad, pagado entre Rs 2.500 / 4.000 por mes, enseñe a estos niños para la admisión en el próximo año académico. Se han desarrollado materiales especiales para este programa.

²¹Comisión Nacional para Instituciones Educativas de Minorías, creada bajo el régimen UPA1 en 2004.

²²Estas escuelas tienen como objetivo impartir los códigos culturales y la deportación de los niños con educación en inglés, pero dentro de los códigos islámicos de vestimenta y conocimiento. Las asambleas incluyen recitaciones de los kalimahs, y las rimas infantiles se adaptan de las populares en inglés con nombres musulmanes. Una

maestra musulmana de la escuela Chinwada me presentó a una de esas escuelas, un "convento" de niñas (llamado Fátima al Zuhara) que surgió el año pasado en una *mohalla* dominada por musulmanes cerca de Shahpura.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, I. (2012). Muslim Educational Backwardness: Competing Pressures of Secular and Religious Learning. In C. Sleeter, S.B. Upadhyaya, A.K. Mishra and S. Kumar (eds), *School Education, Pluralism and Marginality: Comparative Perspectives*. (pp. 121–51). New Delhi, India: Orient Blackswan.
- Buendia, E., N. Ares, B.G. Juarez and M. Peercy (2004). The Geographies of Difference: The Production of the East Side, West Side, and Central City School. *American Educational Research Journal*, 41(4), pp.833–63.
- Contractor, Q. (2012). Unwanted in My City. In L. Gayer and C.Jaffrelot (eds), *Muslims of the Indian Cities: Trajectories of Marginalisation*, (pp. 23-42).New Delhi, India: Harper Collins.
- Gayer, L. & Jaffrelot, C. (2012). *Muslims in Indian Cities: Trajectories of Marginalisation*. New Delhi, India: Harper Collins.
- Government of India (1966) *Report of the Education Commission (1964-66)*. New Delhi, India: Ministry of Education.
- Government of India (2006). *Social, Economic and Educational Status of the Muslim Community of India*, Report of the Prime Minister's High Level Committee (Sachar Committee Report). New Delhi, India: Government of India, Cabinet Secretariat.
- Grinberg, S.M. (2011). Territories of Schooling and Schooling Territories in Contexts of Extreme Urban Poverty in Argentina: Between Management and Abjection. *Emotion, Space and Society* (Special Issue on Emotional Geographies of Education), 4 (3), pp. 131–200.
- Gulson, K.N. & Aslam Fataar (2011). Neoliberal Governmentality, Schooling and the City: Conceptual and Empirical Notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), pp. 269–83.
- Islam, M. (2012). Rethinking the Muslim Question in Post-Colonial India. *Social Scientist*, 40(7/8), pp. 61–84.
- Jaffrelot, C. & Thomas, C. (2012). Facing Ghettoisation in "Riot City": Old Ahmedabad and Juhapura between Victimisation and Self-Help. In L. Gayer & C. Jaffrelot (eds), *Muslims in Indian Cities: Trajectories of Marginalisation*, (pp. 43–79). New Delhi, India: Harper Collins.
- Jamil, G. (2017). *Accumulation by Segregation: Muslim Localities in Delhi*. Delhi: Oxford University Press.
- Khan, S. (2012). 'The Good Muslim Student: "Education for Both Worlds" in the New Islamic-English Schools of Mumbai'. Study for Urban Aspirations in Global Cities, Max Planck Institute, TISS and PUKAR, unpublished manuscript.
- Kirmani, N. (2008) 'Constructing the Other: Narrating Religious Boundaries in Zakir Nagar', *Contemporary South Asia*, 16:4, pp. 397–412.
- Menon, R. (2014). Caught between "Neglect" and a Private "Makeover": Government schools in Delhi. In Ravi Kumar (ed.), *Education, State and Market: Anatomy of Neoliberal Impact*, (pp. 114–38). New Delhi: Aakar Books.
- Mooij, J. (2008). Primary Education, Teachers. Professionalism and Social Class about Motivation and Demotivation of Government Schools in India. *International Journal of Educational Development*, 28, pp. 508–23.

- Nambissan, G.B. (2010). The Global Economic Crisis, Poverty and Education: A Perspective from India. *Journal of Education Policy (Special Issue on Education, Capitalism and the Global Crisis)*, 25(6), pp.729–37.
- Patel, R. (2010). 'Children No More: Exploring Healing Processes of Youth Survivors of the Gujarat 2002 Violence', Unpublished Masters dissertation, Tata Institute of Social Sciences, Mumbai.
- Panjabi, K., K. Bandhopadhyaya and B. Gangopadhyay (2002). *The Next Generation: In the Wake of the Genocide: A Report on the Impact of the Gujarat Pogrom on Children and the Young*. Ahmedabad: Citizen's Initiative. Available on <http://www.onlinevolunteers.org/gujarat/reports/children/>, accessed 17 August 2014
- Robinson, R. (2005). *Tremors of Violence: Muslim Survivors of Ethnic Strife in Western India*. New Delhi: Sage.
- Sadgopal, A. (2009). India's Education Policy: A Historical Overview, Focusing on School Education as a Fundamental Right. *Combat Law*, 8(3 & 4), pp. 14–31.
- Sarkar, T. (2002). Semiotics of Terror: Muslim Women and Children in Hindu Rashtra. *Economic and Political Weekly*, XXXVII (28), pp. 2872–76.
- Shariff, A. (2012). *US India Policy Institute*, Occasional Paper No. 02 (April), Washington DC: USIPI.
- Sheth, S. & Haeems. N. (2003). Sisters under the Skin. *Economic and Political Weekly*, XLI (17), pp. 1708–12.
- Spodek, H. (2010). In the Hindutva Laboratory: Pogroms and Politics in Gujarat 2002. *Modern Asian Studies*, 44 (2), pp. 349–99.
- Vadodara Mahanagar Seva Sadan (n.d.) *City Development Plan*, available in <https://vmc.gov.in/cdp/report.aspx>.
- Velaskar, P. (2010). Quality and Inequality in Indian Education: Some Critical Policy Concerns. *Contemporary Education Dialogue*, 7 (1), pp. 58–93.
- Yagnik, A. & Sheth, S. (2005). *The Shaping of Modern Gujarat: Plurality, Hindutva and Beyond*. New Delhi: Penguin, pp. 252–75.

Territorialidades y desigualdades de orientación: los espacios ante estos dos conceptos y sus interrelaciones (Reflexiones a partir del caso de Francia)

Territorialities and inequalities of orientation: what the terrain does to these two concepts and their interrelations. (Reflections from the case of France)

Pierre Champollion

Docteur (PhD) habilité à diriger des recherches - Sciences de l'éducation et de la formation. EA 4571 ECP Lyon2 - UJM (chercheur titulaire) / ESO - Caen (chercheur associé) / Contributeur CNESCO. Président de "Observatoire éducation et territoires"

E-mail: pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr

Traducción: Dra. Matilde Balduzzi

E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

Resumen

Salvo en los últimos años –e incluso muy raramente– las relaciones entre territorialidades, o territorios simbólicos y desigualdades específicas de orientación han sido escasamente estudiadas. La literatura en la materia, en lengua francesa, portuguesa y española, concierne específicamente a esta compleja cuestión reúne hoy solo algunos pocos artículos científicos, a veces generales (Champollion, 2015), a veces vinculados a un contexto territorial particular, como sucede con la zona de montaña (Champollion, 2019). La primera parte de este artículo abordará la diferenciación progresiva de la noción de desigualdad educativa que, actualmente, aparece cada vez más como multifactorial (contextual, escolar en términos de rendimiento, de orientación, etc.). La segunda parte tratará sobre la diferenciación progresiva de las diferentes dimensiones de la noción de territorio –en particular, institucional, vivido, simbólico, interiorizado– que ha visto surgir hacia fines del siglo XX, la territorialidad. La tercera parte, finalmente, una vez trazado este cuadro conceptual, se centrará en el impacto de la territorialidad sobre la orientación escolar y profesional de los alumnos.

Palabras Clave: Desigualdad, orientación, territorio, territorialidad.

Abstract

Except - and still very rarely - in recent years, the relationships between territorialities, or symbolic territories, and specific inequalities of orientation have hardly been really studied. Francophone, Lusophone and Hispanophone literatures on the subject, dealing specifically with this complex issue, today only brings together a few rare scientific articles, sometimes general (Champollion, 2015), sometimes linked to a particular territorial context, in this case the mountain (Champollion, 2019). The first part of this review article will address the progressive differentiation of the notion of educational inequality which appears today to be more and more multifactorial (contextual, educational in terms of performance, orientation, etc.). The second part, it will deal with the progressive differentiation of the different dimensions of the notion of territory - institutional, lived, symbolic, internalized, in particular - which saw recently, at the end of the XXth century, the emergence of territoriality. The third part, finally, will focus more particularly, once this conceptual framework has been set, on the impact of territoriality on the academic and professional orientation of students.

Key words: Inequality, orientation, territory, territoriality.

CHAMPOLLION, P. (2020) "Territorialidades y desigualdades de orientación: los espacios ante estos dos conceptos y sus interrelaciones (Reflexiones a partir del caso de Francia)". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 335-349. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-281>

RECIBIDO: 24-11-2019 – ACEPTADO: 18-02-2020

Introducción

Las relaciones entre territorios –en general– y la educación –en sentido amplio¹– comienzan a estar hoy relativamente bien documentadas. Los impactos de los territorios son analizados a partir de la densidad, de la distancia o proximidad de la oferta de formación, del transporte escolar, del financiamiento de las colectividades territoriales, etc. Pero las relaciones entre territorialidades, o territorios simbólicos, y desigualdades específicas de orientación, no han sido en cambio, hasta el presente, sino apenas y verdaderamente estudiadas. La literatura en lengua francesa, portuguesa y española en la materia, que trata específicamente sobre esta cuestión compleja, reúne hoy solo algunos pocos artículos científicos, a veces generales (Champollion, 2015), a veces vinculados a un contexto territorial particular, como sucede con la zona de montaña (Champollion, 2019a).

La primera parte de este artículo abordará rápidamente la cuestión de la diferenciación progresiva de la noción de desigualdad educativa que aparece hoy cada vez más como multifactorial (contextual, escolar en términos de rendimiento, de orientación, de inserción, etc.), centrándose particularmente en las desigualdades de orientación. La segunda parte seguirá la pista de la diferenciación progresiva de las distintas dimensiones del concepto de territorio –institucional, vivido, simbólico (de su parte interiorizada), en particular– que ha visto recientemente, hacia fines del siglo XX, emerger la territorialidad a partir de poner en evidencia el territorio simbólico, el cual será analizado más precisamente. La tercera parte, finalmente, una vez trazado este cuadro conceptual, se focalizará en el impacto de la territorialidad sobre el proceso pedagógico de orientación escolar y profesional de los alumnos.

Diferenciación progresiva de las desigualdades educativas

Las principales desigualdades educativas

Los numerosos estudios realizados en Sociología (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; etc.) en la segunda parte del siglo XX y, posteriormente, en Ciencias de la Educación en el ámbito del Instituto de Investigación en Educación (IREDU), y luego en el Observatorio de la Escuela Rural (OER)² a fines del siglo XX, entre muchos otros, han demostrado históricamente tres grandes tipos de desigualdades que atraviesan el campo educativo remitiendo a las dimensiones sociales, institucionales así como territoriales propiamente dichas, frecuentemente interpenetrándose, incrementando o atenuando sus respectivas intensidades: las desigualdades de educación, las desigualdades propiamente escolares y, dentro de éstas, las desigualdades de orientación. Es necesario diferenciarlas antes de intentar ver si, y de qué manera, los contextos territoriales (territorios y territorialidades), que están también lejos de ser objeto de un cuestionamiento previo, los impactan. Se sabe hoy, luego de los trabajos de la Sociología de la Educación, que las desigualdades sociales inducen y producen, de manera global, importantes desigualdades educativas. De manera significativa, constituyen la base de

desigualdades particulares ligadas a la escolaridad (rendimiento escolar) y a la orientación (proyectos y elecciones de centros de formación). Las desigualdades escolares se inscriben generalmente en desigualdades educativas, que aparecen efectivamente como más «amplias» que las primeras, en tanto estas últimas, las desigualdades educativas, van más allá de simples rendimientos escolares disciplinares: incluyen, por ejemplo, el aprendizaje de códigos educativos que facilitan la orientación de los alumnos y de códigos sociales que favorecen su inserción profesional.

Las desigualdades de orientación

Al profundizar en la diferenciación de estos tres tipos de desigualdades, se ha advertido, durante sucesivos estudios de campo, que las desigualdades de orientación, es decir, de construcción de la «carrera» escolar, estaban más marcadas por lo social que las desigualdades escolares propiamente dichas (Boudon, 1973; Gauthier, 2011). Los proyectos y las opciones de orientación se apoyan sobre los «niveles de aspiración» (con frecuencia traducidos torpemente como «ambiciones») y los «niveles de anticipación» (o «expectativas») de los alumnos y de sus familias que son a la vez alimentados por los «habitus» de grupo y de clase. A igual nivel escolar, por ejemplo, los alumnos que proceden de medios favorecidos elaboran proyectos de orientación más largos y generales y, sobre todo, más selectivos, que los conducirán en términos generales a empleos más prestigiosos y mejor remunerados, que los alumnos de extracción social más «modesta» (Duru-Bellat, 2002). Caricaturizando, se podría decir que los primeros aspiran a tener éxito, mientras que los segundos esperan fracasar! Veamos ahora de qué manera y con qué intensidad las diferentes dimensiones territoriales pesan sobre la escolaridad de los alumnos.

Desigualdades educativas y territorios

Ninguna de las dimensiones de la escolarización, como hemos visto y sabemos hoy, puede liberarse completamente del contexto territorial en el cual se inscribe la acción de la escuela: forma y organización escolar, aprendizajes, desempeño, deseos, proyectos y opciones de orientación de los alumnos, didáctica y pedagogía de los docentes, etc. La escuela lleva su marca en muchos territorios. En la zona de montaña y en la zona rural aislada, por ejemplo, para hacer frente a la declinación demográfica recurrente vinculada al éxodo rural, han surgido organizaciones escolares originales: pensemos en las clases únicas en la escuela primaria, que reúnen alumnos de edades diferentes en una misma clase. El territorio es, en efecto, susceptible de influir desde el exterior sobre las diferentes dimensiones de lo escolar y no solamente sobre la organización de la escuela. Pero su influencia puede ejercerse igualmente de otro modo, como un actor educativo en ejercicio pleno (Barthes et Champollion, 2012). Puede incluso llegar a influir en la educación de manera global, sistémica, a través de los «efectos de territorio»,

como ocurre en ciertos territorios rurales montañosos franceses que han sido particularmente observados desde esta perspectiva (Champollion, 2013), como veremos más adelante, en la tercera parte. Pero ¿es realmente el territorio global (con todas las vertientes combinadas) lo que está en juego en la escuela o se trata más bien, e incluso ante todo, de su componente simbólico, la territorialidad, eso que, presente en las cabezas, da forma a los trayectos?

Diferenciación progresiva de las dimensiones de la noción de territorio

El concepto de territorio

El aspecto estrictamente territorial de los contextos educativos no fue completamente identificado, a nivel de sus impactos puntuales y sistémicos sobre la educación, hasta después de los años 1990 (Pesiri, 1998; Feu et Soler, 2002; Boix, 2003; Arrighi, 2004; Grelet, 2004; Caro, 2006; Champollion, 2005, 2008, 2011; entre otros). Por lo tanto, toda esta profusión conceptual atraviesa, alimentándola, a la noción multidimensional y compleja de territorio utilizada por las Ciencias Humanas y Sociales, que las investigaciones científicas —de los geógrafos en primer lugar— han destacado progresivamente y cuyas principales dimensiones constitutivas se retoman muy brevemente a continuación:

- Espacial: durante mucho tiempo ha constituido el único marco, físico y geográfico en principio, de la noción emergente de territorio.
- Sociológico: pesando evidentemente sobre la escolaridad y sobre la orientación, se inscribe en el juego social de los actores del territorio que contribuye a caracterizar.
- Político e institucional: está vinculado, sobre todo, a las políticas educativas territorializadas, así como a los diferentes «efectos-maestro», «efectos-clase» y «efectos-establecimiento» institucionales.
- Económico: integrando los elementos constitutivos del tejido socio-económico territorial (Frémont, 1976), incluye el financiamiento de los estados nacionales y de las comunidades territoriales en particular y comprende, por lo tanto, el desarrollo de la oferta de formación y la construcción de los establecimientos.
- Simbólico: apoyado esencialmente sobre las «representaciones sociales» (Abric, 2011) del territorio en cuestión³, se refiere asimismo a los valores y las identidades que contribuye a construir.

En este artículo, nos centraremos particularmente en las siguientes tres dimensiones del territorio, en sus relaciones con lo educativo: el territorio político-institucional —para compararlo con el territorio «prescripto» del sociólogo Bernard Lahire (concepto desarrollado durante los años 1990 en su seminario de Lyon⁴)—, el territorio de la acción de los actores y los habitantes —para ser comparado con el territorio «vivid» del mismo Lahire y, retrocediendo más atrás en el tiempo, con la «región, espacio vivido» del

geógrafo Armand Frémont (1976) –y el territorio simbólico –para vincularlo con el territorio «soñado» de Lahire.

El surgimiento de la territorialidad

En este marco conceptual general fueron desarrollándose cada vez más, particularmente en el seno del OER y de sus socios ibéricos⁵, los análisis basados en el impacto de la dimensión simbólica del territorio sobre la educación y no solamente el impacto del territorio: la «territorialidad», noción destacada por Sack (1986), Le Berre (1992) y afinada posteriormente por Gumuchian (2001), luego por Debarbieux (2008) y por Vanier (2009), en particular. La territorialidad corresponde esencialmente a la dimensión «simbólica» del territorio (Bozonnet, 1992; Ferrié, 1995; Caillouette, 2007; Aldhuy, 2008; Debarbieux, 2008; Vanier, 2009; Champollion, 2011; 2013), noción que el sociólogo Bernard Lahire había introducido, sin nombrarla de este modo, hacia fines de los años 1990 al hablar, como se mencionó anteriormente, de territorios «soñados» junto a territorios «prescriptos» y «vividos».

El territorio, visto desde esta perspectiva, corresponde de hecho a una «territorialidad activada» (Vanier, 2009). La territorialidad, dimensión territorial próxima de la «pregnancia simbólica de los espacios» (Parazelli, 2002), verdadera «representación simbólica de los lugares» (Vanier, 2009), llevada por una «conciencia colectiva» que alimenta particularmente valores e identidades (Caillouette et al, 2007), «construida y compartida» por todos sus actores (Aldhuy, 2008), está así potencialmente llena de significaciones susceptibles de alimentar identificaciones e incluso, por supuesto, en ciertos casos, contra-identificaciones. La territorialidad reenvía de hecho a un verdadero «habitus» territorial.

Territorios y territorialidades son, entonces en esta perspectiva, susceptibles de influir sobre la educación a través de múltiples y complejos vínculos. Las investigaciones que se han llevado a cabo, particularmente en la «zona de montaña» francesa, han demostrado que el factor explicativo territorial operó en gran medida luego del impacto social sobre la educación (que explicaba aproximadamente la mitad de la varianza vinculada a los contextos), así como después de los factores político-institucionales, de los efectos-maestros y de los efectos-establecimientos (que explicaban aproximadamente un tercio) (Champollion, 2013). El factor territorial explicaba un poco más de un sexto. Pero, ¿qué es un poco más, precisamente?

Enfoque de las relaciones complejas territorialidades-orientación

Breve retrospectiva histórica y desafíos sociales

Las relaciones entre orientación y territorialidades se inscriben en la problemática más amplia de la evolución de las relaciones complejas entre educación y territorios (Barthes, Champollion et Alpe, 2017). Sin embargo, la orientación escolar y profesional, como se la

llamó en sus comienzos, no se reduce al mero adelanto de la educación: si se inscribe en este marco general, posee una historia propia y con trazos específicos.

Históricamente, hasta comienzos del siglo XX, la cuestión de la orientación no se planteaba: los hijos retomaban generalmente el oficio del padre. La problemática moderna de la orientación, surgida con los trabajos de Pierre Naville (1945), se hizo más precisa después de la Segunda Guerra Mundial en el marco de la Comisión Langevin-Wallon (1944-1947). La política de masificación escolar de los años 1960 fue, poco a poco, colocando a la orientación en el centro del sistema educativo: ya no se trataba solamente de adaptar al individuo al mercado de trabajo, sino también de gestionar los flujos de estudiantes, de permitir a cada uno encontrar un trabajo donde pudiera realizarse (Richit, 2014).

La orientación escolar pasó entonces, progresivamente, de un enfoque prescriptivo a un enfoque educativo que, reenviando la gestión de los flujos de estudiantes a los procedimientos administrativos, disocia lo pedagógico, es decir, la orientación, de lo administrativo, o sea de la asignación de alumnos (Caroff, 1987). Sin embargo, ¿las elecciones de orientación realizadas por los alumnos y sus padres se llevan a cabo de la misma manera en todo el territorio nacional, cualesquiera sean sus especificidades, y por lo tanto, de un modo semejante en los territorios rurales montañosos y en los barrios urbanos sensibles?

La orientación en los territorios rurales de montaña

Si en los territorios de montaña aislados, los deseos de orientación no se presentan igual a lo que se ha comprobado en un nivel escolar equivalente en el conjunto del territorio nacional (tabla nº 1), sino que se mantienen muy por debajo de los promedios nacionales, la acción específica de los padres en materia de orientación limita aún más la utilización de toda la gama de alternativas de formación al orientar fuertemente la mayoría de los proyectos elaborados y las opciones efectuadas en el marco de los procedimientos de orientación hacia formaciones cortas de proximidad⁶, como se verá más adelante (Champollion, 2013). Los alumnos de la zona de montaña del panel OER, especialmente, en 2004 deseaban entrar en 2º GT (segundo general y tecnológico) en un 59 %, o sea más de 10 puntos menos que a nivel nacional (Caille, 2005).

Tabla 1. Comparación de los deseos espontáneos de orientación de los alumnos de 3º del secundario básico (collège) hacia la opción 2ª general y tecnológica en función de los diferentes tipos de ruralidad de la nomenclatura INSEE-INRA de 1996 utilizada por el OER-OET⁷

Territorios	Zona de montaña	Rural aislado	Rural total	Francia Total
Clase deseada (2º GT)	59 %	61 %	60 %	71 % ⁸

Fuente: Encuestas OER 2003-2004 y DEPP.

Doce años más tarde, en 2016, en el marco del segundo seguimiento longitudinal OET efectuado sobre los alumnos de las mismas escuelas, se observa (tabla 2) una muy alta estabilidad de los resultados: 63 % de los alumnos rurales encuestados deseaban dirigirse hacia un 2º GT contra el 61% anterior. Lo mismo sucede con los padres (54% contra 52%), quienes siguen constituyendo el principal freno a la aspiración de los alumnos a estudios prolongados (Champollion, 2020b, c y d).

Tabla nº 2. Análisis comparativo 2004/2016 de los deseos de orientación espontáneos emitidos por los alumnos de los paneles OER y OET 3º

Orientación	2004	2016	Diferencia 2016-2004
Deseo de ingresar en 2º GT - alumnos	60%	63%	3%
Deseo de ingresar en 2º GT - padres	52%	54%	2%

Fuente: encuestas OER-OET 2004-2016.

Esta menor aspiración a realizar estudios generales prolongados, como se ha indicado antes, se acentúa entonces de manera aún más sorprendente entre los padres: 51 %, es decir 8 puntos menos que las tasas comparables de «alumnos» de la encuesta OER 2004. Esta diferencia entre alumnos y padres, en términos de autocensura de las elecciones de orientación, requiere una acotación: fuera de la «zona de montaña» y del área «rural aislada», sobre quienes recae el peso de la territorialidad, cuando las calificaciones escolares son altas, los padres de los alumnos, apoyados y/o impulsados por los docentes, alientan fuertemente a sus hijos a proseguir su escolaridad en dirección de los estudios generales prolongados del tipo escuela secundaria avanzada⁹, es decir a solicitar el ingreso en 2º GT al finalizar el colegio.

En términos de elecciones de orientación de los alumnos de 2º GT, la deserción de la «zona de montaña» (y también de la zona «rural aislada»), en comparación con el

promedio de Francia, aunque sigue siendo significativa ya no es tan importante: el 31 % de los alumnos de zona de montaña dicen espontáneamente que quieren ir a la 1ª científica (S), presentada aquí como arquetípico de futuros estudios prolongados y generales de alumnos de secundaria avanzada¹⁰, contra el 34% en el conjunto del «espacio dominante rural» (Champollion, 2013). El «desnatado» escolar, aparentemente, ya ha hecho su trabajo. Sin embargo, la dirección global de las tendencias observadas anteriormente se mantiene ampliamente: cuanto más nos acercamos al aislamiento, menos son demandados los estudios largos y generales (tabla nº 3).

Tabla nº3. Alumnos en 2º GT (2005): comparación de los porcentajes de los deseos espontáneos hacia las diversas series de bachillerato entre los diferentes tipos de territorio rural-montañoso.

Territorios	Referencias de orientación espontáneas al1º S
Zona de montaña	31 %
Rural aislado	32 %
Rural total	34 %
Francia total	36 %

Fuente: encuesta OER 2004-2005 y RERS 2006.

La adaptación de la escuela a los contextos locales

Recordemos –para mantenernos solamente en el contexto de montaña- que la primera ley de montaña de 1985, en sus artículos 10 y 11, estipulaba que el sistema educativo tenía que «adaptarse» al contexto montañoso¹¹. Sin embargo, si nos remitimos a los proyectos de establecimientos (aquí, colegios secundarios) frecuentados por los alumnos del panel OER, se puede comprobar que, en sus principales ejes, la orientación es priorizada solo en el 39 % de los casos, muy por debajo del éxito escolar; es decir, que lo es en el 82 % de los casos, mientras que los alumnos del panel tanto de escuela primaria como de secundaria básica, obtienen resultados escolares ligeramente superiores al promedio de sus congéneres (Champollion, 2005). La educación de orientación, destinada a ayudar a los alumnos a acceder, sin censura o autocensura, a formaciones largas y generales que les pudieran interesar, no está entonces realmente integrada en la política del establecimiento puesto que, en la mayoría de los casos, la temática de la orientación no constituye realmente uno de sus ejes prioritarios.

Tabla n°4. Principales ejes de los proyectos de establecimiento de los colegios secundarios de la «base» general rural¹²

Áreas prioritarias de los proyectos del establecimiento	% de escuelas
Exitoescolar	82%
Salud/Ciudadanía	51%
Apertura	43%
Orientación	39%

Fuente: encuesta 2003-2004 «establecimientos» OER.

¿Las diferentes especificidades de la escuela rural de montaña que, como se ha visto, en materia de orientación, corresponden a otras tantas desigualdades, remiten a causalidades puntuales más bien yuxtapuestas, por consiguiente, sin muchos vínculos entre ellas ?, ¿o bien pueden formar parte de un conjunto causal más global?

¿«Efectos territoriales» sobre la educación?

¿Cómo explicar esta diferencia entre lo rural en general y los territorios rurales montañosos aislados de los paneles OER-OET por un lado, y por otro, el hecho de que toda Francia, en términos de los comportamientos de orientación de los alumnos, no presenten diferencias significativas en materia de resultados escolares? Muchos factores influyen conjuntamente sobre estas prácticas de orientación aparentemente paradójales. Repulsión frente a la movilidad, dificultad para proyectarse en el futuro lejano, alejamiento y/o carencia de ofertas de formación, etc., se combinan, en primer lugar, para impedir que los alumnos rurales de montaña «capitalicen» en términos de orientación sus buenos resultados escolares. Otro tipo de explicación, vinculada más directamente al «capital humano», es decir a la formación de los docentes, podría también intervenir aquí: la casi-ausencia de formación específica en los planes de formación de las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE)¹³, que reemplazaron, en 2013, a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), en las características particulares de los procesos de orientación en el trabajo en territorios rurales de montaña. Finalmente, a nivel institucional, la configuración escolar, la organización del tejido educativo, el alejamiento de la oferta de formación, la cantidad de alumnos en las clases, las estrategias de ruptura del aislamiento, etc., que reenvían también ellos a otros tantos aspectos de la escolarización rural de montaña, y juegan evidentemente un rol en el proceso de orientación...

Un «efecto de territorio» sobre la educación, inicialmente observado al final de la escuela secundaria básica (Champollion, 2005) ha sido luego confirmado al inicio de la secundaria de ciclo superior¹⁴, a nivel de la 2ª GT (Champollion, 2008). En el marco de

varios análisis factoriales exploratorios de correspondencias, realizados sobre los datos de 3º y 2º GT recolectados por el *OER-OET*, dos tipos de explicación han sido sucesiva y claramente puestos en evidencia: el «peso del anclaje territorial» y la «capacidad de proyectarse en un futuro lejano». Estas dos explicaciones se combinan técnicamente para constituir, juntas, el efecto de territorio (Champollion, 2005, 2008, 2013)¹⁵. En los territorios aislados rurales y montañosos que han sido estudiados, en efecto, el peso conjunto de lo «local» y de lo «inmediato», correspondiente a aproximadamente el 50 % de la variación territorial explicada, reenvía a un factor explicativo global, a la vez compuesto y difuso, el efecto de territorio que permite comprender mejor los fenómenos paradójicos fundamentales identificados. Estos efectos de territorio territorializan los proyectos de orientación escolar elaborados por el conjunto de actores del proceso pedagógico (estudiantes del ciclo básico y superior de la escuela secundaria, padres, docentes y personal educativo): al dirigirse principalmente en dirección a una mayor modestia y a una mayor cercanía en los proyectos concebidos, reducen de hecho la amplitud de opciones de orientación disponibles para los alumnos de la zona montañosa.

Vinculado particularmente con la territorialidad de montaña, este efecto de territorio, o más bien este efecto de territorialidad, explica lo que global y paradójicamente se ha constatado en la «zona de montaña» y en la zona «rural aislada»: los buenos resultados escolares obtenidos por los alumnos del panel OER en la primaria –que son confirmados en la secundaria– no producen en materia de orientación, recordémoslo, los mismos efectos que en cualquier otro lugar de Francia. De un modo sorprendente, debido en particular a una sobre determinación del anclaje territorial, generadora de una menor movilidad potencial y de una capacidad menor de «proyectarse» en el futuro¹⁶, los alumnos y sobre todo los padres de los alumnos de los territorios rurales montañosos –en mayor o menor medida según el tipo de territorio montañoso, más en la meseta de Ardeche, menos en el alto valle del Ubaye (Champollion & Legardez, 2010), más o menos según el género de los alumnos, paradójicamente más para los muchachos que para las chicas (May-Carle, 2012; Meunier, 2015)– en su mayoría no utilizan tanto como los demás la gama completa de opciones de orientación disponibles en el final de 3º y de 2º GT (Champollion, 2005, 2008, 2013). Este fenómeno, que comienza «soterradamente» a partir de los sueños y las proyecciones escolares de los alumnos y los padres a fines de la primaria, se desarrolla tanto en los alumnos como, en particular, en los padres y, en una menor medida, en los docentes. Este impacto territorial puede llegar hasta contribuir a «encerrarlos» parcialmente en su entorno local por la vía de un «formateo» cultural (que es lo que ocurre mayoritariamente) o bien, al contrario, liberarlos parcial y progresivamente mediante una toma de conciencia de la intensidad de su anclaje territorial a través de un trabajo pedagógico¹⁷.

Más allá de este efecto de territorio singular, que se ha manifestado en la «zona de montaña» francesa, ¿no podrían existir varios tipos de efecto de territorio, característicos de ciertos territorios y no de otros? ¿No habría entonces, finalmente, múltiples efectos de territorio, específicos, por ejemplo, de áreas educativas prioritarias, más allá de las políticas educativas desarrolladas en estos territorios desfavorecidos? ¿O bien, específicos de centros urbanos «burgueses»? ¿O bien, específicos de zonas pre-montañosas? ¿O bien, incluso, específicos de zonas costeras? ¿O bien, específicos de territorios isleños? En un nivel más teórico, notamos que un efecto de territorio sobre el sistema escolar, tal como hoy puede caracterizarse provisoriamente este concepto original surgido de encuestas de campo a partir de sus dos primeras comprobaciones en territorios rurales montañosos, se manifiesta aparentemente de manera global y sistémica. Abarca el conjunto de las diferentes variables educativas dependientes, o al menos, una subparte significativa de éstas, aparte, por supuesto, de las variables de pertenencia o ambientales. Amplifica o contradice fenómenos complejos socialmente esperados, o incluso, determina nuevos (Champollion, 2013).

Conclusión

Durante el desarrollo de este artículo, hemos podido percibir que el contexto territorial, en la literatura científica era reducido, muy frecuentemente, a sus dimensiones espaciales (tomadas en el sentido de caracteres territoriales físicos, es decir, relacionados con el clima, la superficie, la altitud, etc.) y las instalaciones locales del territorio (distancia o proximidad y diversificación o concentración de la oferta educativa, por ejemplo), institucionales (políticas educativas, por ejemplo, o bien «efectos establecimiento») y financieros (contribuciones dependientes del Estado y de las colectividades territoriales, particularmente). Se olvida demasiado rápido que las dimensiones simbólicas o territorialidades (vinculadas entre otras cosas, como hemos visto, a representaciones, valores e identidades) pesan claramente, de una manera muy significativa, en los proyectos y las elecciones de los alumnos y sus padres, en particular en materia de orientación, contribuyendo –junto a otros factores contextuales, por supuesto– en convertir en desiguales sus trayectorias, en mayor o menor medida según los tipos de territorio (Champollion, 2019a; Bellarbre & Champollion, 2020).

Sin embargo, sería inexacto creer que los impactos de las diferentes dimensiones territoriales constituyen, esencial y obligatoriamente, invariantes contra las cuales no se podría hacer absolutamente nada. Ciertamente, existen muchos determinantes territoriales, así como existen determinantes sociales de intensidad más fuerte, pero no hay en la materia, sin embargo, un determinismo automático lindante con el fatalismo. Tratándose de la orientación, es seguramente posible, por ejemplo, permitiendo a los alumnos rurales y montañeses combatir su propia auto-censura ayudándolos a tomar conciencia de que una parte de sus elecciones personales no reflejan su libertad

individual, sino el peso de la territorialidad. La debilidad de la formación profesional de los docentes en las particularidades de los territorios –y por lo tanto, de los públicos en los que impactan- y de la pedagogía de orientación de los docentes, hace que la enseñanza que brindan sea necesariaseguramente para esto.No olvidemos que, de hecho, el compartir, alumnos y padres una misma territorialidad –quienes nacieron allí-, y los docentes que lo habrían aprendido –en la formación inicial o continua o en el terreno–es probable que elimine muchas de las dificultades encontradas en este campo(Champollion & Rothenburger, 2018).

Finalmente –esta es una línea de investigación que parece muy prometedora– ahora es posible pensar que los territorios son todavía y muy frecuentemente aprehendidos a través de categorizaciones demasiado simplistas, rígidas y globales (lo rural, lo urbano, etc.), aunque comienza a surgir actualmente una cierta diferenciación territorial, ya sea afinando la tipología disponible de los espacios y de los territorios como lo ha hecho en muchas oportunidades el Instituto Nacional Estadística y Estudios Económicos (INSEE), ya sea distinguiendo en el seno mismo de la noción de territorio muchas dimensiones, como lo han hecho los sociólogos (Lahire) y muchos geógrafos (de Le Berre a Vanier), ya sea incluso combinando varios criterios (densidad de población, migraciones diarias domicilio-trabajo, polarización económica, etc.) como lo hace actualmente la Dirección de Evaluación, Prospectiva y Desempeño (DEPP).

Mientras que, para atenerse solo a los territorios rurales-montañosos investigados en los estudios que subyacen a este artículo, hay por ejemplo tantos territorios de montaña como macizos – ¡la meseta de Ardèche no es ni Bauges ni el alto Ubaye!– incluso si entre ellos existen obviamente regularidades. El desarrollo de los análisis pertinentes en materia de interrelaciones educación-territorio tiene seguramente, entre otras cosas, jeste costo!

Notas

¹ Escuelas, «collèges» (secundario 1) y «lycées» (secundario 2).

² Se convirtió en 2009 en Observatorio de Educación y Territorio (OET) debido a la ampliación de su campo de investigación a todos los tipos de territorio (incluidos los urbanos): <http://observatoire-education-territoires.com>.

³ Una parte no despreciable de esta dimensión simbólica, que va más allá del simple registro sociocognitivo de la «representación», corresponde probablemente también a una «interiorización» (Merton, 1949) dependiente del «inconsciente colectivo» (Jung, 1988).

⁴ Grupo de investigación sobre la socialización.

⁵ En el marco del Proyecto EDUC13460 2009-2012 que reunió a las universidades de Barcelona, Granada, Lisboa y Zaragoza.

⁶ No se trata aquí, evidentemente, de oponer las formaciones prolongadas y generales, que serían más «nobles», a las formaciones cortas y profesionales, jerarquizando las vías de formación: la desigualdad en cuestión proviene únicamente de la posible autorestricción del abanico de alternativas de formación hacia las más modestas y cercanas.

⁷ Champsaur (1998).

⁸ Panel DEPP 1995 que es el más cercano del panel OER en materia de deseos espontáneos de orientación (Caille, 2005).

⁹ En el original: lycée (NdeT).

¹⁰ En el original: lycéens (NdeT).

¹¹ Lo que fue confirmado por la segunda ley de «montaña» de 2005.

¹² Recordemos entonces que al nivel de la zona «rural aislada» especialmente, las características se aproximan mucho a las de la «zona de montaña», de la media en particular (Mériaudeau, 1980).

¹³ Los programas de formación de los nuevos Institutos Nacionales superiores del profesorado y de la educación (INSPE) que reemplazaron a los ESPE aún no están disponibles.

¹⁴ Se ha traducido «collège» y «lycée» como «escuela secundaria básica» y «escuela secundaria de ciclo superior» por entender que son los términos que mejor corresponden a la estructura del sistema educativo francés en comparación con el argentino. (NdeT)

¹⁵ Para obtener más detalles técnicos sobre la definición de este concepto, remitirse a las páginas 103-121 de la obra de Pierre Champollion titulada «Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale» indicada en la bibliografía.

¹⁶ Hemos encontrado esta misma característica de dificultad de proyectarse en el futuro identificada en «zona de montaña» en muchos territorios: en baldíos industriales (à Seraing, por ejemplo, cerca de Liège, en Bélgica), en territorios urbanos «devastados» por la recesión económica, por ejemplo, o bien en zonas peri-urbanas más bien desfavorecidas como el Blayais próximo a Bordeaux, o incluso zonas rurales no montañosas relativamente aisladas como Guéret, Vesoul, Foix, etc.

¹⁷ A título de evidencia a veces olvidada, resulta útil reiterar aquí, de paso, que la medida por parte de los investigadores de la influencia del factor territorial no debería más que otros, conducir ipso facto a los actores de la orientación a adoptar comportamientos «deterministas». Al contrario, hacer tomar conciencia a todos los actores de la orientación de los impactos de los «determinantes» estadísticos, territoriales en este caso, de la orientación, no puede sino ayudarlos, si no a liberarse de esos impactos al menos a aminorarlos. Porque es al ejercicio progresivo de una libertad supervisada, restringida a veces, a lo que deberían ser invitados los alumnos de la secundaria.

Bibliografía

- Abric, J.C. (dir.) (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Aldhuy, J. (2008). «Au-delà du territoire, la territorialité?». En *Géodoc*, n° 55, pp. 35-42.
- Arrighi, J.J. (2004). «Les Jeunes dans l'espace rural: une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable?». En *Formation-Emploi*, n° 87, pp.68-78.
- Barthes, A. & Champollion, P. (2012). «Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. Education relative à l'environnement». En *Regards. Recherches. Réflexions*, n° 10, pp. 36-51.
- Barthes, A., Champollion, P. & Alpe, Y. (dir.) (2017). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres: ISTE.
- Bellarbre, E. & Champollion, P. (2020). «Évolutions récentes des représentations territoriales et scolaires des élèves de collège ruraux-montagnards susceptibles d'intervenir dans la construction des inégalités d'orientation d'origine territoriale». In Régis Malet (dir.) *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Bern: Peter Lang éditions. Sous presse.
- Boix, R. (2003). «Las zonas Escolares Rurales en Cataluña». En *Organizacion y gestion dos centros educativos*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Bozonnet, J.P. (1992). *Des monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble: PUG.
- Caille, J.P. (2005). «Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde». En *Éducation & Formations*, 72.
- Caillouette, J. et al. (2007). «Territorialité, action publique et développement des communautés». En *Économie et solidarités*, 38, 1, pp. 9-23.

- Caro, P. (2006). "La dimension partielle des systèmes emploi-formation". En *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 223-240.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*. Paris: EAP.
- Champollion, P. (dir.) (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres: ISTE.
- Champollion, P. (2019). Inégalités d'orientation et territorialité: l'exemple de l'école rural e montagnarde. Contribution au rapport CNESCO « Justice à l'école et territoires ». Paris: Cnesco. 43p. (disponible sur le site du Cnesco: <http://www.cnesco.fr>).
- Champollion, P. (2020b). "Représentations territoriales et scolaires rurales: atténuation de leurs spécificités et maintien de poches de résistance". In Champollion P. (dir) *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres: ISTE.
- Champollion, P. (2020c). "Rapprochement des représentations rurales et urbaines en raison de la pénétration d'internet et des réseaux sociaux?" In Champollion P. (dir) *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. Londres: ISTE.
- Champollion, P. (2020d). "Etat de la question "éducation et territoire": analyse à partir de territoires ruraux et montagnards". In Danic, I., David, O. & al. *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. Rennes: PUR.
- Champollion, P. (2015). "Education and territory: conceptual framework". In Boix, R., Champollion, P. & Duarte, A. (coord.) *Territorial Specificities of Teaching and Learning, Sisyphus – Journal of Education*. Recuperado de: <https://doi.org/10.25749/sis.7882>.
- Champollion, P. (2013). *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Collection Crise et anthropologie de la relation. Paris: L'Harmattan.
- Champollion, P. (2011). *École et territoire: de l'impact du territoire à l'effet de territoire*. (Habilitation à diriger des recherches) Université Paul Valéry, France.
- Champollion, P. (2008). "La Territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux et montagnards: de l'impact du territoire à l'effet de territoire". En *Éducation et formations*, n° 77, L'orientation, pp. 43-53.
- Champollion, P. (2005). *Impact de la scolarisation en «zone de montagne» sur la réussite scolaire et l'orientation* (Thèse de doctorat). Université de Provence (Aix-Marseille1), France.
- Champollion, P. & Rothenburger, C. (2018). "De la didactique du territoire au territoire apprenant". In *Diversité*, n° 191, pp.54-63.
- Champollion, P. & Legardez, A. (2010). "Scolarisation en micro-territoires ruraux". En Alpe, Champollion, P. & Poirey, J.-L. (coord.). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et Montagnard, Tome 5, Après le collège*. Besançon: Presses Universitaires Franc Comtoises, pp. 91-96.
- Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. INRA-INSEE.
- Debarbieux, B. (2008). "Construits identitaires et imaginaires de la territorialité: variations autour de la figure du montagnard". En *Annales géographiques*, 660-661, pp. 90-115.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école: genèse e mythes*. Paris: PUF.
- Ferrier, J.P. (1995). *Le contrat géographique ou l'habitation durable des territoires*. Lausanne: Payot.
- Feu, J. & Soler, J. (2002). "Mésenlla de l'escola rural: cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori". En *Temps d'Educació*, n° 26, pp. 133-156.
- Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris: PUF.
- Gauthier, J. (2011). En quoi l'école est-elle inégalitaire? *Skholé*, n° 12.
- Grelet, Y. (2004). "La reproduction sociales 'inscrit dans le territoire". En *Formation-Emploi*, n° 87. Paris: La Documentation Française.

- Gumuchian, H. (2001). "École, territoire et développement durable". En Alpe, Champollion, P. & Poirey, J.-L. (coord.). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 1, Espaces ruraux et réussites scolaires*, Besançon: Presses universitaires franc-comtoises.
- Jung, C. G. (1988). *Essai d'exploration de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Le Berre, M. (1992). "Territoires". In Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D. (dir.) *Encyclopédie de géographie*. Paris: Economica.
- May-Carle, T. (2012). *Les effets des contextes territoriaux ruraux sur les trajectoires scolaires des garçons et des filles: l'exemple du rural isolé et du rural sous faible influence urbaine* (Thèse de doctorat). Aix-Marseille université, France.
- Mériaudeau, R. (1980). "L'enfant, l'école et la montagne. In Gumuchian, H. & Mériaudeau, R., L'Enfant montagnard...son avenir?" En *Revue de Géographie Alpine*, n° hors-série, pp. 69-125.
- Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: The free press.
- Meunier, B. (2015). *Contextes territoriaux et trajectoires scolaires: le cas des filles issues des milieux ruraux* (Thèse de doctorat). Aix-Marseille université, France.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris: Gallimard.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pesiri, A. (coord.) (1998). *Serino ExtraMuros: L'Orientamento nella scuola de ll'autonomia*. Napoli: Istituto Grafico Editoriale italiano.
- Richit, N. (2014). "L'éducation à l'orientation dans le cadre d'une enseignement d'exploration en seconde". En *Recherches en Didactiques*, 18, pp.101-118
- Sack, R.D. (1986). *Human territoriality*. Cambridge: University Press.
- Vanier, M. (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes: PUR.

**Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente?
Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y
territorio en Cataluña (España)**

**What is territory for the school: scenery, resource or agent? Models and effects of
different school – territory policies in Catalonia (Spain)**

Jordi Collet-Sabé

Universitat de Vic/Universitat Central de Catalunya, España

E-mail: jordi.collet@uvic.cat

Resumen

En el artículo se presentan tres modelos ideales de territorio que, desde la escuela, ha sido concebido y producido como: a) simple decorado (escuela fortaleza); b) recurso con el que se generan determinadas interacciones (escuela nueva); c) agente con el que se coproduce un modelo particular de, por ejemplo, arquitectura escolar, de dinámica educativa o de relación con las familias (escuela extitución). Partiendo del modelo de análisis de Foucault que entrelaza saber, poder y subjetividad, se analizan los tres modelos de relaciones entre escuela y territorio en Cataluña y sus diversas implicaciones. El artículo termina planteando algunos debates sobre cómo se podrían generar otras políticas educativas y otros centros docentes que produjeran sujetos más libres y críticos.

Palabras Clave: territorio, escuela, política educativa, relaciones escuela – familia, Foucault.

Abstract

The paper proposes three ideal models of territory from the school perspective: a) as a simple scenery you can change for anyone else (fortress school); b) as a resource with which schools generate some educative and social interactions (new school); c) as an agent with whom school can coproduce, for example, a unique model of school architecture, school dynamic or family – school relationship (extitution school). Using the Foucauldian analysis model that intertwines power, knowledge and subjectivity, the paper analyses the links between school and territory in Catalonia (Spain) and its consequences. It ends up proposing some debates about how could be create other education policies and other schools that can produce freer and more critical subjects.

Key words: territory, school, education policy, family – school relationship, Foucault.

COLLET-SABÉ, J. (2020) “Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 351-364. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>

RECIBIDO: 10/02/2020 – ACEPTADO: 05/03/2020

Introducción: la escuela moderna de masas como “escuela fortaleza”

Han sido muchas las investigaciones que, basándose en las aportaciones de autores como Ariès, Durkheim, Elias o Foucault, han mostrado el carácter “cerrado” de las nuevas instituciones modernas (escuela, hospital, psiquiátrico, cárcel...) que partían del modelo del monasterio para su arquitectura y su funcionalidad. O como las caracterizaría Deleuze (1990) en su famoso post-scriptum sobre las sociedades de control, la escuela y las otras instituciones se construyeron como un “interior” en el marco de sociedades disciplinarias. Así, Varela y Alvarez-Uría (1991) caracterizan esta escuela de masas moderna como:

“Un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto que separa las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres, de la carne y su tiranía, del demonio y sus engaños. El modelo del nuevo espacio cerrado, el convento, va a constituirse en forma paradigmática de gobierno” (pp. 27-28).

Ese tipo de institución educativa de encierro, obligatoria, gratuita y para todos los niños primero, y para las niñas mucho después, y gobernada por un nuevo cuerpo de especialistas en la infancia (docentes), se consolida en España en el siglo XIX con la Ley Moyano (1857) que, por primera vez, sitúa una escolarización universal obligatoria entre los 6 y los 9 años. Sin duda, para esta escuela de masas incipiente, el territorio, el contexto, el lugar, las familias o la comunidad no tenían ninguna importancia. Precisamente una de las mayores tareas de esta escuela, junto con la producción de buenos cristianos, estaba la de producir buenos ciudadanos nacionales. Y para poder serlo, debían romper los vínculos tradicionales con el territorio local (valles, ríos, parroquias, regiones...) entendido como bien y espacio común (Polanyi, 2016), algo que había organizado las vidas y las identidades de las personas y las familias desde la antigüedad, y reconfigurar sus vínculos e identidades para con una nueva entidad llamada “estado – nación”.

Desde el modelo analítico de Foucault (1976) que entrelaza poder, saber y subjetividad y que adopta un sentido “positivo - productivo” (p. 198), podemos decir que este modelo de “escuela fortaleza” europeo estaba diseñado para producir, de la mano de los nuevos saberes de la pedagogía y la psicología, un nuevo infante que, de mayor tenía que ser: buen ciudadano (¡y soldado!) de los nuevos estados nación, buen cristiano (católico o protestante, según el lugar) y buen y sumiso trabajador para la nueva industria emergente. Cuanto más cerrado y aislado era el dispositivo escolar, mejor podía hacer su trabajo disciplinario de producir un nuevo sujeto apto, dócil, analizable y manipulable para la nueva realidad moderna y de acuerdo con cada escalafón de estatus social (Foucault, 1976). Para este modelo de escuela, el territorio era un simple decorado, intercambiable uno por cualquier otro, ya que sólo contaba lo que pasaba “dentro”. En la escuela moderna de masas producida como interior, como institución, lo “de fuera” era un escenario insignificante. De hecho, no solo eso. Como hemos dicho, en este modelo escolar, el territorio, el lugar, el contexto geográfico, social y familiar, las identidades locales, los vínculos... eran algo precisamente contra lo que la escuela moderna tenía que

luchar para producir un nuevo territorio físico, simbólico e identitario: el estado-nación. Este fue el principal empeño de la escuela moderna de masas durante más de un siglo en España. Un siglo en el que, obviamente, las realidades escolares no fueron homogéneas ni unívocas.

Notablemente hay que destacar que, especialmente durante los primeros decenios del siglo XX, muchos de estos postulados fueron cuestionados y se desplegaron potentes prácticas alternativas (Viñao, 2011). Unas prácticas pedagógicas innovadoras, heterogéneas y mucho más vinculadas con el territorio social, natural y cultural, el barrio, el pueblo y las familias que, por ejemplo, el movimiento obrero, los distintos movimientos de renovación pedagógica y la segunda república promovieron y que llegaron a ser dominantes en determinadas regiones y ciudades entre los años 20 y 30 del siglo pasado (Soler, 2009). Fueron precisamente estas prácticas escolares más abiertas, más vinculadas con el territorio, el sindicato, las familias, etc. (Institución libre de Enseñanza, Escuela Moderna, Escuela Activa, Ateneos obreros y libertarios, etc.), las que el franquismo (1939-1975) reprimió y combatió de un modo feroz y sistemático. La “escuela fortaleza” moderna había vuelto con más fuerza en pleno siglo XX, como institución explícitamente disciplinadora al servicio del proyecto franquista y como lugar privilegiado de producción del “sujeto fascista” soñado por el régimen nacional católico.

El territorio como recurso. Las nuevas teorías educativas de los 60 y 70 abogan por un mayor vínculo entre escuela y territorio

Como en todos los espacios institucionales, la diversidad y las desigualdades en las distintas escuelas “fortaleza” fueron, desde sus inicios, enormes. Ya que, como destacan Varela y Álvarez-Uría (1991) el máximo encierro y el mínimo saber transmitido se correspondían con los alumnos pobres, mientras que, para la nobleza y el príncipe, el encierro escolar era mínimo y los contenidos los máximos, y los de mayor rango (gramática, retórica, dialéctica, etc.). Estas desigualdades en el trato, en los objetivos, las metodologías y en los resultados presentes desde el mismo inicio de la escuela moderna de masas, fueron denunciadas de manera contundente por parte de la sociología de los años 1960 y 1970 (Coleman, Bourdieu y Passeron, Plowden). Unas críticas que analizaban cómo el sistema educativo formal naturalizaba las desigualdades de partida del diverso alumnado a través de la “ideología del don”, del mérito o del talento. Algo que, además, permitía ocultar la función selectiva del sistema educativo especialmente para con el alumnado proveniente de familias con menor capital cultural.

Todos estos análisis críticos sobre la escuela de masas como espacio de reproducción de las desigualdades sociales y familiares, junto con otros que destacaban que la escuela no era un buen lugar para el alumnado, sino un espacio desmotivador, que sólo enseñaba a obedecer y que no preparaba para un mundo cambiante, llevaron a una serie de pensadores/as a proponer alternativas radicales a la escuela como institución o, incluso,

a su desaparición. Las llamadas “teorías de la desescolarización” abogaban por una transformación radical de la institución escolar como instrumento principal para socializar a las nuevas generaciones. Y en todas ellas, la apertura y el vínculo con el territorio social y cultural y las familias era uno de los elementos clave para conseguirlo. Si la escuela moderna y/o franquista “fortaleza”, autocentrada y encerrada en sí misma “había muerto”, las alternativas debían tener, precisamente en el vínculo con el territorio, las familias, los barrios y pueblos uno de sus ejes vertebradores. Así, por ejemplo, McLuhan (1977) concibe toda la ciudad como un gran recurso educativo que puede ofrecer a todos los niños y niñas y jóvenes una socialización a la vez adecuada y significativa al conectar con sus intereses y realidades. La propuesta de la “City as classroom” busca indicar, precisamente, cómo el territorio no es un simple decorado insignificante, sino un medio rico en estímulos educativos, un recurso con grandes posibilidades con el que se puede interaccionar para aprender. En la misma línea, Ivan Illich, propuso sustituir una institución escolar de espaldas al territorio por una “pedagogía convivencial” que abría las puertas a una culturización de infantes y personas adultas a través de un gran “banco de conocimientos” construido, precisamente, por toda la ciudadanía y sus saberes. Para Illich (1974), había que romper con la idea que sólo la escuela y lo que se enseñaba en su interior era “conocimiento”, ya que los saberes están en todas partes y todas las personas saben y tienen conocimientos relevantes.

Finalmente, Goodman (1962) proponía que el centro de lo escolar no fuese una institución encerrada en sí misma y sus gramáticas, sino centrada en las necesidades y realidades de niñas y niños. Para dar respuesta a esta nueva visión, abogaba por pequeñas escuelas de barrio entendidas como un recurso del territorio, no directivas y abiertas a lo local. Precisamente el territorio, el contexto, las familias, los barrios y sus realidades culturales, asociativas, arquitectónicas, artísticas, etc. aparecían para los teóricos de la desescolarización como el recurso para transformar la “escuela fortaleza”, en una institución que pudiera proporcionar una buena experiencia de aprendizaje y socialización al alumnado; a la vez que un espacio de no reproducción de las desigualdades familiares preexistentes (Collet y Subirats, 2016).

El territorio como agente. De las escuelas fortaleza a la diversidad de relaciones entre educación y territorio (1980 – actualidad)

Después de 40 años de escuelas “fortaleza” construidas como dispositivos disciplinarios para la producción del “sujeto fascista”, la muerte del dictador y el restablecimiento de la democracia formal (1978) en España, abrieron el camino a la reconstrucción de escuelas más abiertas al territorio. No es menos cierto que, desde los años 60, decenas de escuelas privadas con conciencia social se construyeron en forma de cooperativas o fundaciones para intentar generar centros escolares alternativos a los del régimen franquista. Eran centros inspirados a la vez por los movimientos de renovación pedagógica de la Segunda República o posteriores y por las teorías ya expuestas. Sin duda, fue una minoría la que

pudo beneficiarse de este modelo de escuelas que entendían el territorio como un gran recurso educativo en forma de asociaciones, colonias, excursiones, salidas, museos, material didáctico compartido, personas relevantes, etc. Pero no por ello son menos significativas, ya que, con la llegada de la democracia, estas escuelas “renovadoras” fueron precisamente el modelo a seguir para transformar las escuelas “nacionales-fortaleza” en escuelas públicas (y concertadas)¹ abiertas a un territorio entendido como un gran recurso.

Ni en Cataluña ni en España, de 1978 hasta 2005, hubo una política educativa clara que orientara a los centros docentes hacia un modelo de relación con el territorio. Durante estos 25 años el modelo dominante fue el de territorio como recurso. Podemos situar en 2005 cuando los llamados “Planes Educativos de Entorno” se implementaron en Cataluña, llegando a incluir cerca de un millar² de escuelas e institutos catalanes (de los 3.500 en total). En estos Planes, por primera vez, la apuesta del gobierno catalán se manifestó explícitamente por avanzar hacia una escuela que considerara el territorio no sólo como un recurso, sino como un agente con el que co-construir una trayectoria educativa y socializadora, dentro y fuera de la escuela, mejor para todo el alumnado.

Plantean que, para dar una respuesta educativa pertinente a las realidades actuales, esta sólo se puede construir en una fuerte alianza entre escuela y territorio. Entendiendo por territorio las familias, los ayuntamientos, las asociaciones y entidades, las empresas y cooperativas, los museos y las bibliotecas, las entidades deportivas, los lugares físicos (calles, bosques, plazas), las escuelas de música y artes, etc. Es decir, los Planes Educativos de Entorno, retomando la idea de ciudad educadora y algunos de los postulados de las teorías de la desescolarización, plantean que la mejor educación es la contextualizada. Aquella en la que escuela y territorio dialogan como dos agentes al mismo nivel para coproducir una propuesta educativa conjunta que abarque de modo coherente la educación formal, la no formal y la informal. Desde 2005 hasta hoy, sin ser ni mucho menos universal, las escuelas y en menor medida los institutos de secundaria han dejado atrás definitivamente el modelo de “escuela fortaleza” y, en términos generales, se mueven en una relación con el territorio entendiéndolo entre recurso y/o agente.

Análisis de los tres modelos ideales de relación educación - territorio: decorado, recurso o agente. Poder, saber y sujeto

Introducción:

En este apartado proponemos un breve análisis de las implicaciones de los tres tipos ideales de relación entre escuela y territorio. El análisis se basa en la propuesta analítica de Foucault que contempla las interrelaciones de poder, saber y subjetividad, es decir, “la correlación, dentro de una cultura, entre los campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2003, p. 7). Y nos interesa destacar las implicaciones y

los efectos de los distintos tipos, modelos y políticas educativas en relación con el territorio. Parece evidente que este es un empeño de investigación ambicioso que no puede cerrarse en estas pocas páginas. Por lo que exponemos este primer análisis más como una posible agenda de investigaciones futuras que no como unas conclusiones perfiladas.

El territorio como decorado: la “escuela fortaleza”

Para Sennett, que publicó en 1997 “Carne y piedra”, un libro que, originalmente, tenían que escribir juntos el sociólogo norteamericano y Foucault, determinada arquitectura moderna y contemporánea es la plasmación urbana del miedo al contacto (y el presunto conflicto) con el otro/a, con el/la diferente. Desde la era moderna “el orden significa la falta de contacto” (1997, p. 23). En ese sentido, el poder ha construido las ciudades, las escuelas, etc., desde palabras como plenitud, unidad y coherencia intentando alejar, casi exorcizar la diferencia, la complejidad y la extrañeza intrínsecas a la experiencia humana en la ciudad, en la escuela y en el territorio. La escuela moderna de masas se construyó como una técnica política para disciplinar cuerpos, sobre todo de alumnos, pero a su vez, de docentes, familias y comunidad. En el marco de las sociedades disciplinarias, Foucault (1976) nos explica cómo la escuela moderna se construyó para corregir comportamientos y normalizar las existencias, a la vez que se instituía un sujeto útil al estado-nación y a la industrialización creciente. A través de minuciosas técnicas y reglas (micropoder) se produce la nueva subjetividad, la del “alumno”, donde antes sólo había un niño (y posteriormente una niña) (Gros, 2007). Un sujeto y un cuerpo que debe ser (re)producido de acuerdo con el nuevo ideal de infante moderno: sumiso, dócil y útil, mediante las nuevas técnicas y tecnologías pedagógicas (saber) vinculadas a la regulación del espacio, del tiempo y de las relaciones. En esa escuela de masas, los docentes ejercen un poder “productivo” (Foucault, 1976) a través de la comparación, la diferencia, la homogeneización, la exclusión, el examen para generar ese “alumno” normativo que se contrapone al “niño” de la familia y de la comunidad. Los cuerpos, las maneras o el lenguaje de las familias y del resto de la comunidad son precisamente el contraejemplo, la contra-normatividad que la escuela debe civilizar para que en el futuro no sean sujetos como ellos/as (Elias, 1989).

Precisamente para esa “escuela fortaleza”, el territorio social, cultural y físico, era un espacio y no un lugar (Sennett, 1997). El territorio era un simple decorado, intercambiable con cualquier otro sin ninguna permeabilidad con lo que pasaba dentro de la institución. Es más, como recuerdan Varela y Álvarez-Uría (1991), esa “escuela fortaleza” se construyó contra esos cuerpos, esos gestos, esas palabras, esas relaciones, esa vida comunitaria local y concreta, ese vínculo social premoderno. El territorio para esa política educativa moderna y posteriormente franquista, era formalmente un decorado, pero en realidad, era una sociedad, unas familias, unas relaciones, unas dinámicas, unos hábitos y unos cuerpos a normalizar, a disciplinar, a civilizar, a transformar y a subjetivar a través de la

socialización escolar moderna. Y eso se conseguiría a través de la disciplinarización del niño y la producción del alumno, del futuro ciudadano y soldado del estado-nación, del futuro obrero industrial, etc. Allí donde el territorio y la comunidad tradicional sólo generaba niños o niñas, vínculos locales y hábitos “poco productivos”, la escuela debía producir individuos modernos. Como expone Sennett (1997), el ser humano moderno tenía que ser un individuo, y un individuo móvil. Algo que le obligaba a romper con sus antiguos vínculos y lealtades con un territorio concreto y una comunidad. El cuerpo moderno, producido en la “escuela fortaleza”, debía ser móvil para ser más útil al estado y al mercado. Como lo define el autor “toda conexión profunda con el entorno amenaza con atar al individuo” (p. 274).

Así, por un lado, la forma de la institución “escuela fortaleza” era la de un sistema cerrado, específico, coherente y unívoco para el encierro disciplinario de los cuerpos de los niños. Por el otro, su función era la producción de una experiencia de los cuerpos, de una subjetividad que respondiera a una nueva verdad, a una nueva normatividad producida por el poder: el alumno disciplinado, civilizado, futuro individuo móvil, dócil y útil a la vez. Desvinculado de su territorio (tradicional) y enmarcado en la ciudadanía de los nuevos estados nación y del trabajo en la nueva industrialización. En la obra de ingeniería social que fue la creación de una economía de mercado (Polanyi, 2016), y del “homo economicus” correspondiente (Foucault, 2012), la escuela contribuyó a la producción material, (micro)física, concreta y precisa de ese nuevo sujeto para el que la racionalidad del mercado, el móvil de la ganancia, la propiedad privada de los bienes comunes (y no su uso comunal), la mercantilización de todo, la desvinculación con el territorio, etc., fueran su nueva verdad, su nueva normalidad y la nueva normatividad compartida. Para esa política educativa moderna basada en la verdad liberal y el gobierno de las poblaciones, el territorio, las familias y la comunidad eran formalmente un simple decorado para la escuela. Pero en realidad, eran el contraejemplo que combatir, el sujeto que debían destruir para producir su antagonista liberal. Y en ese envite, la escuela fortaleza era uno de los dispositivos clave.

El territorio como recurso: la “escuela nueva”

Especialmente con la llegada del siglo XX, las experiencias que buscaban dejar atrás la verdad y las prácticas de la “escuela fortaleza” y se proponían construir, mediante nuevos saberes, nuevas tecnologías y formas de gobierno escolar, un nuevo sujeto, surgieron por toda España. Por ejemplo, en Cataluña, aparecieron distintas iniciativas que proponían una experiencia del territorio al alumnado y los docentes como recurso educativo explícito. Como expone Soler (2009), tanto las relaciones educativas explícitas con el territorio, como la creación de los primeros vínculos con las familias, fueron características distintivas de esa primera ola de renovación pedagógica de los primeros decenios del XX.

Esas nuevas prácticas de relación con el territorio, como fueron las colonias, las excursiones, las visitas a los museos y bibliotecas, las escuelas de padres y madres, etc., respondieron a una nueva verdad educativa; a una nueva forma de gobierno escolar y a un nuevo ideal de alumno a producir. De forma simbólica, podemos decir que la creación, en 1912, de una escuela de formación de docentes llamada “J.J. Rousseau” en Barcelona, fue la plasmación institucional de esa nueva verdad pedagógica y psicológica del niño/a basada en las aportaciones del mismo Rousseau, de Pestalozzi, Claparede, Ferrière, etc. y de la psicología y psicopedagogía infantil (Piaget, Wallon, Dewey, Montessori, Decroly, etc.). Esa nueva verdad que, en buena medida, llegaba de Ginebra, hablaba de un niño/a activo y con necesidades psicológicas propias (surgidas de una investigación psicoeducativa naciente), a las que la “escuela fortaleza” no daba y no podía dar respuesta. La rutina, la disciplina, el orden parten de una concepción pasiva del infante-alumno que sitúa su experiencia escolar en términos de sujeción, de obediencia, de represión y de educación de “fuera hacia dentro” (Educare). La nueva verdad psicopedagógica era que la escuela tenía que basarse en actividades centradas en el niño/a, partiendo de su interés, motivación y voluntad. La pasividad, la repetición pasiva y la sujeción ya no eran los principios adecuados para educar a esa nueva verdad de alumno/a: había que estimularlo para que actúe según su propio interés y espontaneidad y pueda crear nuevas realidades (Educere).

Esa nueva verdad, muy vinculada a nuevas formas de gobierno más democráticas y participativas tanto a nivel de estado, como de sindicatos, de asociaciones, etc., también plantea interrogantes a las formas de organización y gobierno escolar de la “escuela fortaleza”. Esa “escuela nueva” que quería seguir los principios de una pedagogía activa, no podía seguir gobernándose (sólo) como una institución fortaleza. Sino que había que construir un nuevo gobierno que diera respuesta a esa necesidad “natural” del niño/a de nuevos entornos y contextos que explorar activamente, que generasen interés y motivación al infante-alumno, y que lo vinculasen con su realidad, su contexto y su territorio. De ahí nacieron, de formas muy diversas, heterogéneas y a menudo contradictorias, nuevas prácticas de gobierno escolar que, por ejemplo, empezaron a reivindicar una cierta autonomía pedagógica; recogían la voz del alumnado a través de delegados o asambleas; organizaban excursiones, salidas y colonias de forma habitual; flexibilizaban los tiempos, los espacios y las relaciones escolares; generaban relaciones con las familias; etc.

La experiencia de los cuerpos de niños/as, alumnado y docentes en la gubernamentalidad de esa “escuela nueva”, eso es, en la articulación de las nuevas formas de saber psicopedagógico, de relaciones de poder escolar y de procesos de subjetivación infantil (Gros, 2007), es distinta a la de la “escuela fortaleza”. Aquí se concibe y se practica el territorio como un recurso educativo muy importante en la producción del niño/a activo. Si, según Sennett (1997) “el orden significa la falta de contacto” (p. 23) y la “escuela

fortaleza” buscaba alejar la diferencia, la complejidad y la extrañeza, la “escuela nueva” entiende el territorio social, cultural y físico como un recurso clave para generar otra experiencia de los sujetos más abierta y diversa. Aquí se producen prácticas escolares más flexibles y abiertas que permiten al alumno/a llenarlas con su actividad, con su interés, con su motivación. Así, formas escolares más contextuales, más incompletas, más abiertas, más interactivas, más indeterminadas, más contextualizadas, permiten desarrollar una función educativa distinta a la transmisión unidireccional institucional tradicional. La función principal es que el alumnado experimente espacios y tiempos de autonomía dentro y fuera de la escuela para la producción de un nuevo ciudadano/a que tanto en lo político, como en lo social y lo económico, tendrían que comportarse como individuos autónomos, críticos y morales. Y aquí, como diría Dewey, las experiencias en el territorio, en el museo, en las colonias, en la ciudad contribuyen enormemente a que la educación no sea una “preparación” para la vida real, sino una experiencia educativa de autonomía y de interacción real. Durante el primer tercio del siglo XX, centenares de escuelas avanzaron de muy diversas formas por los caminos de esa nueva verdad que era la “escuela nueva”, para la que el territorio y la comunidad devenían un recurso educativo imprescindible.

Pero con el golpe de estado franquista de 1936 y la derrota militar de la Segunda República en 1939, todo aquello que se propuso la “escuela nueva” y su creciente vínculo con el territorio fue sistemáticamente combatido y destruido. El franquismo (re)produjo una “escuela fortaleza” nacional, católica, autocentrada, cerrada y totalitaria, de acuerdo con un modelo de poder absolutista y una verdad nacional católica absoluta para la producción del sujeto fascista deseado: dócil, aislado, temeroso del poder, católico y útil a la patria y al capitalismo. Durante casi 40 años, y con las excepciones expuestas, la inmensa mayoría de centros educativos españoles respondieron a ese modelo de “escuela fortaleza” dónde el territorio social, cultural y físico, era, con la excepción del contenido fascista y/o de rentabilidad económica a partir de los años 60, un peligro a evitar y una realidad a combatir.

El territorio como agente: la “escuela extitución”

Si la “escuela fortaleza” era el paradigma de la institución para la que el territorio o era un simple decorado o bien una realidad social y cultural a combatir; y para la “escuela nueva” el territorio físico, social y cultural devino un recurso imprescindible para producir al alumno/a activo; para la “escuela extitución”, el territorio es un agente educativo de primer orden con el que hay que co-producir unas políticas y unas prácticas educativas que ya no pueden partir de una lógica top-down, sino que deben articularse en red (gobernanza). Unas políticas educativas donde, en contra de los dos modelos ideales

anteriores, las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal se desvanecen. Proponemos el concepto de extitución para intentar comprender las lógicas que articulan un nuevo modelo ideal de política educativa y de escuela en la que los distintos territorios físicos, sociales, culturales, familiares, digitales... son reconocidos como agentes educativos de primer orden y, con ellos, se producen la política y las prácticas escolares cotidianas. El concepto fue propuesto por Serres (1994) y, para el autor francés, mientras “la institución puede definirse como una lógica centrípeta de establecimiento de geometrías claras, la extitución define una lógica topológica centrífuga” (p. 124). Los psicólogos sociales Tirado y Domènech (2001) profundizan en la tríada: materialidad, ejercicio del poder e institución. Y para entender las nuevas lógicas que articulan hoy las tres dimensiones, también destacan la contraposición entre la institución (con una materialidad dura; relaciones espesas, repetitivas y claras; encierro; etc.) y la extitución (con una materialidad blanda; con relaciones más variables; y entendida como lógicas que capturan y que conectan; etc.).

Si la verdad de la “escuela fortaleza” era la de producir individuos móviles y útiles y la de la “escuela nueva” era producir niños/as activos, el modelo ideal de “escuela extitución” tiene por verdad un centro educativo en red conectado con los territorios físicos, sociales, culturales, familiares y digitales; (auto)gobernada en red desde una (teórica) autonomía pedagógica, pero realmente controlada a distancia a través de números, la eficiencia y los resultados (accountability) (Collet, 2017); y que busca producir niños/as alumnos autónomos y autogestionados. Si la forma de la “escuela extitución” se asemeja a un nodo en una red compleja de agentes, espacios y tiempos educativos del territorio (familias, deporte, artes y música, etc.), que buscan la máxima coordinación y coherencia; sus funciones principales son, a la vez, la producción de sujetos competentes y autónomos a través del trabajo por proyectos, los rincones y ambientes, los múltiples vínculos con los territorios, etc.; y la certificación de sus competencias (en muchos casos para competir entre escuelas y entre países) (Ball y Junemann, 2012). La experiencia ideal de los sujetos en la “escuela extitución” es la de una escuela que no “enseña demasiado”, sino que proporciona, precisamente, posibilidades educativas significativas que permiten al alumnado (auto) adquirir competencias y capacidades. Veamos ahora dos ejemplos de cómo se concretan algunas de las lógicas de la “escuela extitución” en relación con el territorio.

a) *La arquitectura escolar*

Históricamente, tanto en el modelo de “escuela fortaleza” como para la “escuela nueva”, la arquitectura escolar venía determinada por los gobiernos de una forma cerrada. No había espacio para el debate o a la interpretación. La forma escolar estaba predeterminada en relación con la verdad educativa del momento, a cómo se quería gobernar y al modelo de sujeto que se buscaba producir. Eso sigue siendo así en España: los gobiernos regionales, que tienen las competencias en educación formal desde los años 80-90, tienen

una “plantilla” arquitectónica de escuela que replican, con más o menos adaptaciones, para cada nuevo centro educativo.

Pero en los últimos años, han empezado a darse excepciones en la lógica de la “escuela extitución”. Es decir, escuelas cuyo diseño arquitectónico ya es coproducido entre el gobierno regional, los docentes y el territorio (notablemente familias y ayuntamiento). Este es el caso de la escuela pública El Martinet³ (Ripollet, Barcelona) y de la Escuela cooperativa concertada Elisabeths (Salou, Tarragona). En el primer caso, como escuela de nueva creación en los 2000, el equipo directivo consigue codiseñar la arquitectura escolar con el gobierno regional, dando voz a docentes y algunas familias. Para esta escuela, los espacios son un agente educativo tan importante como los docentes y por ello luchan para conseguir una nueva arquitectura más abierta, flexible y coherente con un proyecto educativo basado en el autoaprendizaje. En esta escuela no se “dan clases”, sino que el alumnado se mueve libremente por rincones, espacios y ambientes en los que las docentes han preparado materiales y propuestas educativas que los guían. El mismo patio, lleno de montañas de arena, vegetación, troncos, agua... es otro agente educativo explícito clave. En el caso de Elisabeths⁴, una cooperativa de familias que contrata a los docentes se planteó a mediados de los 2000 la posibilidad de trasladar la escuela del centro a las afueras del municipio. En este proceso, el diseño arquitectónico correspondió a un trabajo compartido entre las familias (las propietarias de la escuela), los docentes, el ayuntamiento y un equipo de arquitectura que les guió en el proceso para soñar la escuela que querían y plasmarla materialmente. El resultado ha sido una escuela entendida como una ciudad en la que, por ejemplo, el patio es el ágora donde se reúne la asamblea general, se organizan debates sobre temas escolares o se celebran las fiestas.

b) De los “Planes Educativos de Entorno” a la “Educación 360”

El impulso que supusieron los Planes Educativos de Entorno en Cataluña desde mediados de los 2000 no se ha parado. Al contrario. La concepción de un territorio entendido como un agente en el que la educación formal, no formal e informal deben generar conjuntamente, en red y de forma horizontal, un proyecto educativo compartido y global sigue avanzando. Desde 2018 se ha concretado en la propuesta “Educación 360”⁵. Una iniciativa que busca conectar y coordinar todos los tiempos y espacios educativos lectivos (aula) y no lectivos (patio, comedor, extraescolares, familias, internet, asociaciones deportivas, música y artes, lenguas) de un territorio. A la vez que también se conectan y se coordinan los aprendizajes que se realizan en los distintos espacios educativos (escuela, club deportivo, escuela de música, etc.). En la lógica de materialidad educativa abierta de la “escuela extitución”, se busca una escuela y unas educaciones deportivas, musicales, artísticas, etc., territorializadas y contextualizadas que autogeneren sus propias dinámicas. Algo que, especialmente en los territorios más desfavorecidos, se lleva decenios practicando en circunstancias y con recursos muy desiguales. Algo que ha sido

analizado tanto en España, por ejemplo, en las escuelas con niñas y niños gitanos (Abajo y Carrasco, 2004), como en Argentina, por ejemplo, por parte de Grinberg (2019) en el caso de las escuelas de las Villas en el gran Buenos Aires.

c. ¿Es la “escuela extitución” una oportunidad para producir “otras políticas educativas”? Debates desde el último Foucault

Como se ha visto, los dos ejemplos de “escuela institución” son “moralmente positivos”. Y eso es así de un modo intencionado, ya que muchos de los análisis sobre la “escuela extitución” se dan sólo desde un punto de vista “moralmente negativo”. Equiparando ese modelo (sólo) a una escuela neoliberal, como parte de un nuevo régimen de dominación (Deleuze, 1990) o como espacio de producción del sujeto neoliberal. Sin negar en absoluto esas realidades y esos riesgos, me gustaría presentar brevemente las oportunidades que el modelo ideal de “escuela extitución”, que considera a los territorios como agentes educativos clave, puede representar para producir otras políticas educativas. Mi punto de partida es, con Foucault (1976), entender el poder desde una visión productiva: “Hay que cesar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos (...) De hecho, el poder produce, produce realidad” (p. 198). Así, podemos entender que no existe una no-educación, una no-política educativa. Cualquier política educativa, vinculada a una verdad escolar produce un determinado tipo de subjetividad. No es posible el no-poder, la no-verdad, la no-subjetividad, la no-educación. Así, el sujeto o el alumno no es algo a “descubrir”, sino algo que se produce a través de un poder y una verdad y, por lo tanto, un espacio de lucha. Así la pregunta, creo que no es por cómo eliminar, disminuir o evitar la política educativa y el modelo de “escuela extitución” y sus evidentes riesgos y efectos negativos. Sino analizar hacia qué verdad se encamina, cómo se gobierna y qué tipo de sujeto produce la escuela hoy, y si se podría generar otra política educativa que creamos más democrática, justa y crítica. O con el último Foucault, nos podemos preguntar (Gros, 2007) ¿en qué condiciones de poder y de saber, la “escuela-extitución” actual podría ser una modalidad histórica de educación que produjera “sujetos críticos”? Es decir, sujetos que se atribuyan “el derecho de interrogar la verdad por sus efectos de poder y al poder por sus discursos de verdad” (p. 125). Consecuentemente, me gustaría plantear la posibilidad de que la actual “escuela extitución”, que cuenta con los territorios como agentes clave para la educación, pudiera encaminarse a la producción de sujetos libres y éticos. Entendiendo la libertad, con Ball (2017) como un conjunto de prácticas que representan “the capacity and opportunity to participate in the one’s self-formation” y la ética como “the practice of this capacity in relation to one self and others” y yo añadiría, en relación con los territorios: ambiental, social, cultural, digital, político, etc.

Sobre la compleja pregunta sobre cómo se pueden producir este tipo de políticas y de realidades escolares, Ball (2017) propone elementos que, creo, podrían coincidir con las lógicas de la “escuela extitución”: a) un entorno que anime a la experimentación (conjunta) del alumnado, docentes, familias y otros espacios; b) introducir la genealogía

como método transversal a través del diálogo, la problematización, la crítica y el disenso; c) formación de una moral subjetiva, entendiendo la propia subjetividad como un lugar de lucha y tensión hecha de aceptaciones, resistencias y rechazos; y c) todo ello en el marco de “escuelas extitución o comunidad” que inviten a la producción colectiva e individual de sujetos éticos, críticos y conscientes. Creo que, para todo ello, las lógicas del modelo de “escuela extitución” y a pesar de los muchos riesgos que implica, pueden ser una oportunidad para producir otras políticas educativas, otras formas de gobierno, otras escuelas, otras educaciones, otras verdades educativas y, con todo ello, otras subjetividades.

Notas

¹ En España, desde el restablecimiento de la democracia, hay una triple red de escuelas. Las públicas (estatales) en las que se escolariza una media del 68% del alumnado (la media de la UE es del 81%); las privadas concertadas (de titularidad privada, pero con un acuerdo – concierto con el estado para prestar servicio educativo) que escolarizan de media estatal el 28% (la media de la UE es del 13%); y las privadas puras que escolarizan el 4% del total del alumnado español en etapas obligatorias (la media UE es del 6%).

²http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn_pee_documents_dadesgenerals/documents/Nombre-de-centres-2004-18.pdf

³ <http://www.amicsdelmartinet.cat>

⁴ <https://www.escolaelisabeth.cat/es>

⁵ <https://www.fbofill.cat/educacio360>

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E., y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Ball, S.J. (2017). *Foucault as educator*. Cham: Springer.
- Ball, S.J., y Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.
- Collet, J. (2017). ‘I do not like what I am becoming but...’: transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2) pp.141-158.
- Collet-Sabé, J. y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIX, (532), pp.1-23.
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *L'autreJournal*, 1.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- Goodman, P. (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Grinberg, S. (2019). Self-made schools and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education* 40 (4), pp.560-577.
- Gros, F. (2007). *Michel Foucault*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Illich, I. (1974). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- McLuhan, M. (1977). *City As Classroom*. Toronto: University of Toronto Press.
- Polanyi, K. (2016). *La gran transformación*. Barcelona: Virus.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid: Alianza.

Serres, M. (1994). *Atlas*. Paris: Julliard.

Soler, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Tirado, F. J.; Domènech, M. (2001). Extituciones: el poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, 36, pp. 183-196.

Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Viñao, A. (2011). "Culturas escolares e innovación: continuidades y cambios". En: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *Famílies i escola: problema o solució?* (pp.99-124) Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas

Regulation of urban space, schooling space and solidarity dynamics in everyday school life. Case studies in two Argentine provinces

María Cecilia Bocchio

Universidad Nacional de Córdoba/ Instituto de Humanidades
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E-mail: mcbocchio@gmail.com

Carla Andrea Villagran

Universidad Nacional de la Patagonia Austral/Unidad Académica Caleta Olivia
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
E. mail: carla_villagran@hotmail.com

Resumen

En las últimas dos décadas regular las espacialidades urbanas en escenarios de crecimiento de las desigualdades, viene involucrando la elaboración y circulación de racionalidades y tecnologías de poder que configuran prácticas de control de las conductas de la población asociadas a la Nueva Gestión Pública. A modo de hipótesis proponemos que los procesos de escolarización en los sectores populares se traman en las dinámicas de las espacialidades urbanas y escolares. Si bien las políticas públicas y, especialmente las educativas, enmarcan la vida escolar, las vinculaciones entre la puesta en acto de esas políticas y el espacio urbano definen las condiciones efectivas para la escolarización de la población. De modo que, en la configuración de las políticas intervienen tanto racionalidades y modos de regulación tecnocráticos del espacio urbano, como así también dinámicas de autoresponsabilización por el espacio escolar que se manifiestan en forma de solidaridad entre los sujetos escolares para con la escolarización de la población.

Palabras Clave: Educación secundaria, población, regulación, espacio urbano, nueva gestión pública.

Abstract

In the last two decades, regulating urban spatialities in scenarios of inequality growth, involves the elaboration and circulation of rationalities and power technologies that configure control practices of the population's behaviors associated with the New Public Management.

As a hypothesis we propose that schooling processes in popular sectors are based on the dynamics of urban and school spatialities. Although public and, especially, educational policies frame school life, the links between the enactment of these policies and urban space define the effective conditions for the schooling of the population. So, in the configuration of the policies there are rationalities and technocratic modes of regulation of the urban space as well as, dynamics of self-responsibility for the school space that manifest themselves in the form of solidarity between the school subjects towards the schooling of the population.

Key words: Secondary education, population, regulation, urban space, New Public Management.

BOCCHIO, M.C. Y VILLAGRAN, C.A. (2020) "Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 365-380. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>

RECIBIDO: 23/12/2019 – ACEPTADO: 03/03/2020

Introducción

“(…) es preciso saber justamente dentro de qué economía general del poder se sitúan ese proyecto y la estructuración del espacio y el territorio. ¿Se trata (...) de constituir para una población algo que se asemeje a un medio de vida, de existencia, de trabajo?”
(Foucault, 2006, p. 40).

Regular el espacio urbano constituye una de las políticas públicas estructurales en las agendas de gobierno, más aún en escenarios de crecimiento de las desigualdades y de precarización de las condiciones habitacionales y ambientales de los sectores populares. Cuando el discurso de lo territorial y la territorialización de las políticas públicas es enarbolado como bandera de la Nueva Gestión Pública (NGP), lo local se transforma en sinónimo de una instancia del aparato burocrático estatal donde se ejecutan las políticas (planes, programas y proyectos) aplicando técnicas de gestión eficientes. En el campo educativo, la territorialización de las políticas educativas a nivel de las escuelas y el territorio escolar devienen en instancias donde la participación de la comunidad escolar y el compromiso para con un proyecto educativo institucional y la escolarización del alumnado se constituyen en pivotes del discurso gerencial.

A partir de la década del 70 del siglo XX, se asistió en muchos países a un lento proceso de recomposición del papel del Estado en la educación, que promovieron en el marco de la NGP medidas de descentralización administrativas, la introducción de nuevos modos de regulación de tipo pos-burocráticos, el refuerzo de la retórica de modernización y de lógicas de privatización de la enseñanza pública. En este nuevo contexto se da una mayor visibilidad en el discurso público a lo local, que pasa a ser visto, principalmente, como lugar de innovación y de movilización (Barroso, 2005). Para Barroso (2013) la importancia del espacio local es invocada en tiempos de NGP para justificar iniciativas muy diversas e incluso opuestas, desde la territorialización y descentralización de políticas educativas, la modernización administrativa, la movilización de lo local y de las estructuras comunitarias, la autonomía de las escuelas, la creación de mercados educativos y la privatización de los servicios públicos de educación. Lo local es visto simultáneamente como lugar de aplicación, de participación, de interdependencia y de competencia, donde confrontan lógicas tan distintas como las que procuran preservar el papel y la acción del Estado, a través de la contextualización territorial de las políticas y del incentivo de modernización.

Partimos de la premisa y de la imperiosa necesidad de no asumir directamente lo territorial en su uso común, tal como lo nombra la gestión educativa que lo homologa a jurisdicciones o instancias del aparato burocrático de gestión (Giovine, 2008). Entendemos que es central construir un discurso crítico sobre las políticas educativas recientes que en la defensa de lo local y de procesos de descentralización y desconcentración han construido los dispositivos para que la población asuma responsabilidades para con la gestión de sus propias carencias o, en otras palabras, para con la gestión de la pobreza.

Las investigaciones en torno a la población, el espacio urbano y las desigualdades sociales (Prevot-Schapira, 2000; Veiga-Neto, 2000; Saraví, 2008; Grinberg, Pérez y Venturini, 2013; Segura, 2014) muestran tendencias a la fragmentación y exclusión en las

ciudades. Son procesos de configuración del espacio urbano que muestran cómo crecientemente surgen y se consolidan sectores de la población con necesidades básicas insatisfechas, por un lado, y por otro, amplios sectores cuyas posibilidades de acceso a bienes materiales y culturales se ubican muy por encima. En esta línea argumentativa, el objetivo general del proyecto en el que se enmarca esta investigación es describir las políticas educativas y su puesta en acto en escuelas secundarias emplazadas en sectores populares de dos ciudades argentinas: Córdoba (provincia homónima) y Caleta Olivia (provincia de Santa Cruz).

A modo de hipótesis proponemos que los procesos de escolarización en los sectores populares se traman en las dinámicas de las espacialidades urbanas y escolares. Si bien las políticas públicas y, especialmente educativas, enmarcan la vida escolar, las vinculaciones entre la puesta en acto de esas políticas y el espacio urbano definen las condiciones efectivas para la escolarización de la población. De modo que, en la configuración de las políticas intervienen tanto racionalidades y modos de regulación del espacio urbano, como así también dinámicas gerenciales de autoresponsabilización (Done & Mike Murphy, 2016; Peters, 2016; Grinberg, 2019; Grinberg y Villagran, 2019) por el espacio escolar que se manifiestan en forma de solidaridad entre los sujetos escolares para con la escolarización de la población.

1. Espacio urbano y desigualdad

Proponemos que en los espacios urbanos signados por múltiples desigualdades, las lógicas de la NGP se ensamblan de un particular modo en la vida escolar a través de la acción directa de quienes allí trabajan, transformando cuestiones como contar con recursos económicos para arreglos y mantenimiento edilicio o bien con cargos docentes para hacer frente a nuevas demandas (en algunos casos provenientes de nuevas legislaciones) en una cuestión de predisposición personal para el trabajo (Bocchio, 2016; Bocchio y Grinberg, 2019). Las narrativas de la gestión conforman ese suelo arqueológico para la apelación a la producción de identidades territoriales (Veiga, 2004) y dinámicas de solidaridad en sectores urbanos populares. Ambos aspectos, de difícil medición y/o cuantificación, son fundamentales a considerar en el diseño político de planes, proyectos o programas especialmente destinados a las poblaciones de los barrios y de las escuelas emplazadas allí. Ello porque constituyen un marco de referencia y soporte a las políticas públicas, sociales y educativas y, porque como el planeamiento estratégico lo propone, dotan de sentido el devenir de la vida de las políticas en esos espacios urbanos.

La pobreza se expresa, no sólo en una dimensión económica, sino en los aspectos sociales, culturales y espaciales en estrecha relación con la organización urbana (Prévôt-Schapiro, 2000; Redondo, 2004). Problematicar la desigualdad y el espacio urbano involucra poner en relieve el ensamble de los diferentes aspectos de la vida urbana en los sectores más pobres. Ello, atendiendo al acceso desigual a la ciudad, a los servicios y

bienes culturales, a las características del lugar de residencia y de la vivienda, a las experiencias construidas del vivir en determinado sector de la ciudad, entre otros. Asimismo, la producción del espacio urbano en sus racionalidades y tecnologías conlleva modos y prácticas de legitimación de las desigualdades socioespaciales. Tal como Segura (2014) lo señala, independientemente de la escala en que operen, las categorías socioespaciales remiten no sólo a cuestiones físicas, geográficas o territoriales, sino también (y fundamentalmente) a distinciones y relaciones sociales entre actores y grupos que comparten, modelan, disputan y legitiman espacios físicos y sociales:

“(…) la posición en el espacio urbano, la presencia o ausencia de una determinada infraestructura y los modos de acceder a las mismas, funcionan como diacríticos que los actores sociales movilizan para pensarse a sí mismos y a los demás, tanto en lo relativo a la clasificación -y calificación- de las formas de vida y residencia como en lo que respecta a los lugares que cada uno ocupa en el espacio urbano y social” (p. 9).

Así, la producción de sentidos, deseos, expectativas y experiencias en torno al espacio urbano que se habita, está anclada en la construcción de clasificaciones, demarcaciones, diferenciaciones que son siempre procesos relacionales. Las distinciones, de vivir aquí o allí, de este u otro modo, con o sin estos servicios, con la presencia o no de determinadas instituciones sociales, cerca o lejos del casco céntrico de la ciudad, responden al espacio producido por los sujetos y cómo ese espacio también los produce (Veiga-Neto, 2000). Apuntamos de esta manera a centrar la analítica de las espacialidades urbanas en términos de procesos de distribución en las ciudades, pero principalmente, como procesos de regulación social. Adquiere relevancia aquí la noción de gubernamentalidad desarrollada por Foucault (2006) para aproximarnos al gobierno de las poblaciones y sus vidas en el espacio urbano. Tal como Foucault lo señala en *Seguridad, Territorio y Población*, el territorio, el espacio de las ciudades, es pensado como el ámbito objeto y también soporte de las prácticas de regulación de las conductas de las poblaciones. A partir de sus desarrollos en torno a los mecanismos de seguridad en el siglo XVIII, el diseño de las ciudades y las técnicas del biopoder, Foucault sostiene que las acciones de poder se dan en un marco de materialidad y/o lo configuran.

Así como Foucault realizó una analítica del espacio urbano como espacio de circulación, soporte y materialización del ejercicio del gobierno de la población, también enfocó esa analítica en el tiempo. La cuestión del tiempo y el espacio también fue planteada por Foucault (1997) en *Vigilar y Castigar* cuando analizó los dispositivos de disciplinamiento, la arquitecturización del espacio y el ritmo de las actividades de los cuerpos dóciles. La serie tiempo-espacio en el siglo XVIII se asocia a los modos de control de la fuerza productiva. El asunto del espacio y el tiempo en la seguridad adopta otra forma: los espacios se abren más que cerrarse y la circulación de la población se habilita. Los espacios son para Foucault (1967) conjuntos de relaciones:

“El espacio en que vivimos, el que nos atrae afuera de nosotros mismos, en que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que corroe y agrieta es en sí-mismo también un espacio heterogéneo (...) Vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y en absoluto en superposición” (p. 18).

Los espacios en tanto medios de vida son heterogéneos, simultáneos, yuxtapuestos, dispersos. Esos espacios y emplazamientos en los que ocurre la vida de los sujetos están totalmente cargados de cualidades (Foucault, 1967), son producidos por los sujetos y a su vez productores de subjetividades.

A partir de lo expuesto, en este artículo, avanzamos en la comprensión de los barrios y sectores de las ciudades como espacios urbanos producidos a la vez que productores de subjetividades. Los barrios son espacios urbanos que se componen de múltiples espacialidades hacia su interior, de modos de circulación y acumulación de las poblaciones, de modalidades de vinculación y vecindad, conjunto de tramas de relaciones y tejidos institucionales donde la escuela es el eje articulador. Concretamente estamos refiriendo a los barrios como emplazamientos de las vidas de los sujetos, de las instituciones sociales y culturales y de las políticas públicas. Tal como Foucault (1967) explicara, al espacio como entretejido de puntos y líneas, aquí proponemos una noción dinámica de barrio como entretejido producido por aquellos sujetos que allí residen y aportan significados. Entender al barrio de esta manera involucra pensar en que su hechura es siempre móvil y sujeta a las luchas por los espacios y los sentidos que produce. El barrio, siguiendo a Mayol (1999), es ese trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público y que resulta principalmente del hecho de poner el cuerpo de los sujetos:

“un dominio del entorno social puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que (...) se sabe reconocido. El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico de ese espacio” (p. 8).

Andar, circular, sentar precedente, delimitar, establecer límites, generalmente imprecisos, contribuye a la producción del espacio barrial y a la construcción de pertenencia e identidad. El barrio se convierte en ese espacio de la ciudad con las marcas de los cuerpos de los sujetos, el tiempo y la historia allí vivida.

2. Notas metodológicas

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación de diseño cualitativo y centralmente etnográfica (Batallán, 2007; Rockwell y Ezpeleta, 2007; Rockwell y Anderson-Levitt, 2015). Nos enfocamos en el trabajo conceptual permanente y simultáneo con el trabajo en terreno, consistente en capturar la mirada de los sujetos, en poder registrar y hacer inteligibles experiencias que acontecen en la urdimbre que resulta

de la cotidianeidad escolar. Para la obtención de la información se realizaron entrevistas en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) a los equipos directivos, equipos de asesoría, cuerpo de docentes, docentes tutores y preceptores. Asimismo, la observación participante (Guber, 2005) es clave y permanente en el trabajo de campo.

El objetivo general de la investigación, cuyos resultados parciales aquí presentamos, es describir la recepción y puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de las políticas educativas en la cotidianeidad de escuelas secundarias emplazadas en sectores populares en dos provincias argentinas. Concretamente en este artículo proponemos debatir sobre algunos de los aspectos que presenta la regulación del espacio urbano y escolar en tiempos gerenciales (Grinberg, 2008), a través de resultados de una investigación que venimos realizando en escuelas secundarias emplazadas en sectores populares de las ciudades de Córdoba y Caleta Olivia.

El trabajo de campo se inició en el año 2013 y continúa. Una primera parte de la investigación fue desarrollada desde el minuto cero de los procesos de reforma de los sistemas educativos provinciales que se desplegaron a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06. Por tanto, venimos siguiendo, a través del trabajo en terreno, las transformaciones en las escuelas secundarias emanadas de las políticas educativas de los últimos años. Fundamentalmente hemos procurado rastrear y caracterizar las transformaciones en los regímenes académicos, la estructura curricular y las nuevas formas de organización pedagógica de las escuelas secundarias.

Reconocemos que los procesos de configuración urbana, anclados en procesos más amplios de transformaciones globales en términos socioeconómicos, se expresan en ambas localidades en complejas formas de fragmentación urbana del territorio. En Caleta Olivia se evidencia un proceso que tiene su corolario también en las dinámicas de escolarización puesto que, producto del crecimiento demográfico y de los procesos de fragmentación urbana, se produjo el pasaje de la “escuela del pueblo a la escuela del barrio” (Pérez, 2014) con posterioridad a los años noventa. Siguiendo a Pérez (2014) y Grinberg, Pérez y Venturini (2013), la organización urbana cambia radicalmente a partir de los años 90, con la aparición de nuevos barrios y ocupantes en el contexto de crisis post privatización de las empresas hidrocarburíferas. Por tanto, como producto del crecimiento demográfico de la localidad, se origina la diferenciación de sectores urbanos, fronteras y delimitaciones territoriales. Acompañando ese proceso y, en los sectores más alejados del centro de la localidad, comienzan a funcionar escuelas que establecen relaciones particulares y de imbricación con el territorio, dando cuenta de la constitución de la serie barrio-escuela. Pérez (2014) advierte que, como parte de esas formas de organización urbana, se establecen sectores urbanos más jerarquizados en términos residenciales e inmobiliarios, mientras otros sectores se conforman en emplazamientos urbanos desprestigiados y marcados por las lógicas de autogestión para la tierra, vivienda y servicios. De manera que en los sectores o fragmentos urbanos se desarrollan estrategias

familiares, formas de apropiación de esos espacios y también se configuran estrategias colectivas para la provisión y distribución de bienes culturales y de servicios. Estos procesos de desarrollo de estrategias y de distribución, son originalmente desiguales, y en consecuencia, producen y profundizan aún más las desigualdades sociales de esos sectores y su población. A partir de lo expuesto, es posible decir que este tipo de organización de la urbanidad signada por la fragmentación, expresa la concentración de la pobreza urbana en esos sectores menos jerarquizados y, a su vez, más alejados del centro comercial y administrativo de la localidad.

Con relación al caso de las ciudades-barrios en la Ciudad de Córdoba, constituyen una política habitacional impulsada en el año 2005 por el gobierno de José Manuel de la Sota¹ para erradicar asentamientos precarios y conjuntamente construir polos educativos y de asistencia social y sanitaria. A principios del año 2000 y como consecuencia de una inundación que afectó a la localidad, una gran parte de los asentamientos precarios ubicados sobre la cuenca del Río Suquía (el cual atraviesa la zona céntrica de la ciudad) se vieron destruidos. Para entonces, cerca de 85 asentamientos precarios ocupaban la cuenca del Río Suquía y a causa de esta situación el gobierno provincial declaró el estado de emergencia general a través del Decreto de Necesidad y Urgencia Nº 2565/01, base legal para el desarrollo de una nueva política de hábitat social que derivó en la construcción de 14 ciudades-barrios (Martínez & Maffrand, 2010). En la mayoría de las ciudades barrios se construyeron además de viviendas, una escuela secundaria, una escuela primaria, un jardín de infantes, una sala cuna para el cuidado de bebés desde los 45 días, un centro de asistencia social y un centro atención primaria de la salud y cuentan con una central de policía en proximidad. Esta política habitacional permitió al Gobierno provincial allanar el camino para un plan inmobiliario que reconfiguró la ciudad (específicamente zonas céntricas de interés estratégico), al mismo tiempo que se enarboló el discurso de dar una vida más digna para quienes vivían en asentamientos (Boito & Levstein, 2009).

La escuela secundaria cordobesa está emplazada en una Ciudad-Barrio de zona norte de Córdoba la cual fue inaugurada en 2006; allí se construyeron 241 casas y viven alrededor de 1000 personas. La escuela inició sus actividades en el año 2007 en el mismo edificio donde en turno matutino funciona la escuela primaria. La secundaria nace como escuela anexo² y en 2017 es “desanexada”, siendo nombrado como director quien hasta entonces había sido el coordinador de curso, designado desde el Ministerio de Educación Provincial. Actualmente la escuela secundaria posee aproximadamente entre 200 y 220 alumnos y de primero a sexto año tiene una comisión por curso.

Por su parte, la escuela santacruceña se crea en el año 2013 en el marco del proceso de reforma del Sistema Educativo provincial que demandó crear escuelas para atender a la demanda de matriculación proveniente de la ex EGB³. El barrio en el que se emplaza la escuela se ubica en el sector sur de la ciudad de Caleta Olivia. Este barrio queda entre dos

rutas paralelas, una nacional y otra provincial que conectan con el sur y el oeste de la provincia respectivamente. La escuela se inauguró en febrero del año 2013 en el ex gimnasio de la única escuela primaria del barrio. El hecho de que la escuela comenzó a funcionar en ese espacio ha generado rispideces entre ambos equipos directivos. Al ser un gimnasio, el espacio no fue planificado para tener aulas de clase, tiene serios problemas de acustización por la construcción con material en seco. Asimismo, varias aulas y dependencias son de tamaño reducido dado que en la disposición original del gimnasio esos espacios estaban destinados a depósitos u otro tipo de dependencia. Funciona en horario matutino y vespertino para acomodar la matrícula de acuerdo a la cantidad de aulas disponibles. A continuación, avanzamos en la presentación de los ejes de análisis construidos.

3. Relatos de barrio y escuela

A partir del trabajo de campo construimos dos dimensiones de análisis que son diferenciables sólo a fines analíticos. Es decir, constituyen dimensiones que operan conjuntamente en la regulación del espacio urbano donde son tensionadas las políticas de escolarización y acontecen dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana escolar. En la primera dimensión de análisis (3.1) referimos al trabajo que directivos y docentes promueven para construir pertenencia a la escuela y al barrio donde se emplazan las instituciones. En la segunda dimensión de análisis (3.2) describimos los modos y luchas por el espacio público en variantes que suponen tanto la demanda de mejoras en el edificio escolar y en la infraestructura escolar como así también, la promoción de actividades que propongan a los estudiantes “salir del barrio” y apropiarse de espacios públicos.

3.1 *¿Quiénes son los alumnos que vienen a este colegio? Acerca de la elaboración de la pertenencia en las escuelas y los barrios*

Una pregunta de rutina cuando iniciamos el trabajo de campo en una escuela es interrogar por los barrios de los que provienen los estudiantes. En las escuelas emplazadas en zonas céntricas las procedencias barriales se amplían, mientras que en escuelas ubicadas en espacios urbanos signados por múltiples desigualdades, como los de las escuelas de Córdoba y Caleta Olivia, la elección de la escuela se liga a la cercanía al domicilio de los estudiantes y/o a ser una escuela que recibe alumnos repitentes o expulsados de otras secundarias. Por ello los directivos y el equipo pedagógico de ambas escuelas refieren a la necesidad de construir en los estudiantes el sentido pertenencia y la construcción de una identidad como escuela:

“Lo que trabajamos nosotros en ese momento (refiere al año 2013 de inauguración de la escuela) era el sentido de pertenencia. Bueno, ahora nosotros tenemos alumnos que permanecen, tenemos un índice bajo de alumnos que no vienen a la

escuela regularmente, a comparación de las asistencias que teníamos cuando se inicia el colegio” (Asesor pedagógico, Caleta Olivia, 2019).

El trabajo del equipo directivo, asesores y docentes, tiene foco en construir en los estudiantes el hábito de asistir a la escuela, de quedarse en la escuela el tiempo que dura la jornada escolar. Ese asistir a la escuela es condición *sine qua non* para que los estudiantes elaboren el sentido de pertenencia a la institución. Asimismo, en las escuelas de la muestra se despliegan una serie de estrategias para fortalecer ese sentido de pertenencia que van acompañadas de prácticas de flexibilización de los tiempos y espacios escolares para garantizar la permanencia estudiantil:

“Yo tengo que tener al pibe en la escuela, si él tiene que ir a trabajar lo dejo ¡Que vaya y venga!” (Director, Córdoba, 2019).

“Nosotros tenemos matrícula móvil, tenemos chicos flojos de papeles, de las escuelas no hacen el pase electrónico, hay escuelas que no te mandan nada, después tengo la matrícula real y la del Cidi⁴, las familias cambian mucho de lugar” (Secretaria, Córdoba, 2019).

Los docentes plantean entender quiénes son sus alumnos, sus trayectorias familiares y sus dificultades y así crear modos de transitar y sostenerlos en la escolaridad. Partir de reconocer cómo son sus vidas es fundamental para construir estrategias que los ligen a la escuela. En la escuela del sur argentino, el centro de estudiantes se asume como estrategia central para involucrar a los estudiantes y construir sentido de pertenencia:

“(…) lo que tuvo el centro de estudiantes este año, que fue lo que ayudó mucho a esto de pertenencia, las actividades que organizaron, no te faltó un alumno, hasta ese que no viene nunca, venía a las actividades” (Psicopedagoga, Caleta Olivia, 2019).

En la escuela cordobesa la pertenencia es también sinónimo de reconocerse como vecinos de una Ciudad-Barrio, que congrega a un conjunto de villas miserias que fueron desmanteladas en el año 2006 y a cuyos habitantes se los re-localizó en diferentes ciudades-barrios. Así lo explica el director:

“Acá trabajamos en construir el oficio del vecino. La solidaridad, el respeto. Los de acá le dicen a los de enfrente de la avenida que son villeros y un día si trabajamos juntos vamos a conseguir la urbanización, pero ahora es difícil, esto en 2009 estaba descampado, ahora ya está todo poblado. Los pibes de la ciudad-barrio que no vienen acá suelen ir a otra escuela pública en el campo, pero ahí llueve y el colectivo no entra, otros quieren más nivel y yo les digo ¡no me pidan la vuelta!! Pero acá los pibes están contentos” (Director, Córdoba, 2019).

“Aprendimos con el tiempo. La gente tiene el imaginario de que la escuela en otro lado es mejor. Se van al cole donde de acá cerca y descubren que son los mismos profes. Es la necesidad de ver cómo funciona” (Secretaria, Córdoba, 2019).

En las palabras del Director al referir a los habitantes de la Ciudad-Barrio el principio de distinción (Segura, 2014) supone tanto dinámicas de diferenciación entre quienes viven en el complejo habitacional y quienes habitan a escasas cuadras del ingreso a la Ciudad-Barrio, en un asentamiento que está dividido por una avenida muy transitada.

Asimismo, significa también la diferenciación entre quienes están escolarizados en la escuela de la Ciudad-Barrio y quienes “salen” de la misma. Salir y volver del barrio, salir y volver de la escuela, se torna una estrategia de diferenciación que contribuye a elaborar la identidad, la subjetividad y la pertenencia como así también, sirve a transparentar los estigmas sociales sobre esa pertenencia a un determinado emplazamiento. Como ya referimos, los estudiantes de estas escuelas muchas veces las eligen por ser las más próximas a sus casas, otras tantas veces procuran “salir del barrio” y terminan volviendo porque se sienten a gusto y porque además de “quedarles cerca”, se sienten parte de la escuela, la eligen (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016). El director irónicamente dice: “¡no me pidan la vuelta!”, sin embargo, las puertas de la escuela siempre están abiertas y en el caso de la escuela cordobesa eso se refleja en la variación permanente en la cantidad de alumnos. En el caso de la escuela del sur del país, también se presentan y construyen la impronta de ser una escuela abierta:

“Entonces, le digo ¿quiénes son los alumnos que vienen a este colegio? Y ahí me dicen, bueno los que desaprueban en los otros colegios, los que ya no aceptan en otros colegios, los que viven cerca, los que de casualidad están acá. Pero sí, también, les gusta el colegio” (Psicopedagoga, Caleta Olivia, 2019).

En ambas escuelas el trabajo realizado se expresa positivamente en la identificación de cierto bienestar en los estudiantes: “*los pibes están contentos*” y “*les gusta el colegio*” son expresiones en las que se puede apreciar el resultado de un conjunto de acciones de los sujetos en las escuelas que tienen como prioridad la escolaridad de las y los estudiantes. La pregunta por ¿Quiénes somos? los que venimos a esta escuela, los que vivimos en este barrio, atraviesa la cotidianidad y estructura las estrategias destinadas al sostenimiento de la escolaridad, no siempre explícitas ni organizadas.

A continuación, en el segundo eje de análisis problematizamos el trabajo cotidiano que ambas escuelas desarrollan con sus estudiantes tanto para mejorar las condiciones edilicias de la escuela y del barrio, como así también, con el objetivo de que se apropien del espacio y de los bienes públicos a los cuales tienen derecho a acceder.

3.2 La escuela y las luchas por el espacio público

Como ya mencionamos, la escuela cordobesa funciona en turno tarde-noche y comparte edificio con la escuela primaria. De primero a sexto año hay una división por curso dado que no hay condiciones edilicias que habiliten más divisiones. Por esa falta de espacio hay problemas para cubrir necesidades básicas, como por ejemplo la biblioteca escolar. En una

sala diminuta están depositados cientos de libros junto a material didáctico. De este modo manifiesta el director la dificultad para responder a las demandas del barrio:

“Mirá esta es la pesada herencia, la biblioteca. Nosotros no tenemos espacio, nos falta una sala, está todo amontonado. Les dije señores cuando se planifica un barrio de estas características tenes que tener un lugar común, cancha techada, solar de deportes, hacerlos jugar. Se los dije y me dicen tenes razón, pero no hacen nada! Y me vienen a pedir el Salón de Usos Múltiples (SUM) para todo y yo digo que no, no lo puedo prestar para una fiesta de 15. Yo daba acá curso de peluquería y hasta que se lo chorearon” (Director, Córdoba, 2019).

Estar amontonados en la escuela es un serio inconveniente para el desarrollo más o menos cómodo y esperable de las actividades de enseñanza y aprendizaje. A su vez, dada la falta de espacios públicos en el barrio, la escuela deviene en el lugar para amontonarse, para juntarse, para reunirse. Y además para organizar colectivamente acciones que sirvan al mantenimiento y mejoramiento de espacios públicos como la plaza que está junto a la escuela. Hecho que para docentes y directivos es relevante de cara a que familias y alumnos se apropien y cuiden el lugar en el que habitan.

El reclamo por el espacio público y sus usos es habitual en los sectores urbanos más empobrecidos de las localidades del estudio. Es notable cómo los edificios escolares son espacios de uso múltiple, dado que no sólo albergan más de una escuela, sino que allí acontecen otras actividades sociales, como el curso de peluquería en la escuela cordobesa. El director reclama planificación de espacios de usos múltiples que sirvan a poblaciones que carecen de acceso a otros bienes culturales. La demanda se encuentra atravesada por la idea de que no alcanza con otorgar viviendas, es necesario contribuir genuinamente a modificar las condiciones de vida de la población.

De igual modo se manifiestan las carencias en materia edilicia en el sur del país, donde las extensiones de tierras públicas no suponen un problema, sin embargo hay una enorme deuda en construcción de edificios escolares que desde hace dos décadas y en el marco de las progresivas extensiones de la obligatoriedad escolar viene provocando la inauguración de escuelas a partir de la cesión o prefabricación precaria de espacios, hecho que supone que las construcciones se deterioren rápidamente dada las adversidades del clima patagónico (Villagran, 2018).

“Todo el mundo sabe que funcionamos en un gimnasio, con muchas necesidades a la vista: de aulas, de dependencias, de oficinas. Hace dos años que la escuela cuenta con orientación en arte por lo cual también necesitamos los espacios físicos pertinentes” (Director, Caleta Olivia, 2016).

“No hay un lugar para que los chicos y los docentes se encuentran las aulas son chicas de durlock, se escucha todo, se hizo como algo precario y acá sigue y no hay respuesta” (Coordinadora Pedagógica, Caleta Olivia, 2019).

Los condicionantes edilicios afectan el día a día escolar y se resuelven con los recursos disponibles. Asimismo, la historia institucional de estas escuelas se asienta en relaciones

conflictivas por el espacio público y se actualiza permanentemente ante nuevas instancias de uso de esos espacios. La escuela secundaria emplazada en la Ciudad-Barrio había sido planificada hasta el tercer año de escolaridad y la dotación del ciclo orientado nace de una demanda de las familias que fue acompañada por el equipo docente. En tanto la escuela de Caleta Olivia es una institución que se crea a partir de “sacarle” espacio a la escuela primaria barrial. Esto que supone un trabajo permanente por mejorar las condiciones para hacer escuela es en sí mismo una lucha por el espacio público que, incluso, en sus efectos termina enfrentando a trabajadores de las escuelas y vecinos cuando la necesidad de cuidar el espacio escolar de posibles hurtos o destrucciones genera enojo en los vecinos.

Entendemos que las luchas por el espacio público en ambas escuelas se articulan con la tarea de construir un conjunto de redes con diversas instituciones que habilitan elaborar otras experiencias con el espacio público. De esta forma lo manifiestan:

“El año pasado trabajamos con el programa nexo de la universidad y tratamos de orientarlos a ciertas carreras. Pensar una movilidad ascendente pero sin magia. Te gusta medicina, medicina es muy jodido, pero enfermería puede ser. (...) acá hay un colectivo directo a la universidad, y sino te deja en la ruta, el cole entra hasta cierta hora igual. Los llevamos a la universidad y ellos tienen miedo, dicen nos darán bola, somos negros; nosotros les decimos que es pública que es de todos y tejemos tramas” (Director, Córdoba, 2019).

“Este año también tuvieron muchas salidas, los chicos pintaron un mural en un jardín de infantes, trabajamos mucho con cooperadora (...) Hicieron un viaje a la Cueva de las Manos. Fue genial y ahora incluso pueden recuperar esas fotos del viaje, la experiencia, y también contar todo lo que en el colegio se trabajó durante el año, poder contar a otros chicos con el objetivo de que conozcan el colegio, conozcan la orientación, y que por ahí hay chicos que les encanta el arte pero no saben que acá la orientación que tiene el colegio es arte” (Orientadora Pedagógica, Caleta Olivia, 2019).

Las visitas a la universidad, el viaje a una localidad, la excursión al centro de la ciudad son actividades impostergables, necesarias para estas escuelas. El ejercicio de mostrar otros espacios expresa el deseo puesto en generar más y mejores posibilidades para quienes viven en los barrios populares. Asegurar que hay espacios que son de “todos” pretende suavizar los estigmas de la procedencia que recae sobre las y los jóvenes que viven en los sectores desprestigiados de las ciudades. Tanto el director como la coordinadora pedagógica citada afirman que el aula sola no sirve, y que es necesario que estos alumnos, con múltiples necesidades insatisfechas también puedan salir, viajar, dialogar con otras personas, conocer las instituciones públicas a las cuales tienen derecho a acceder. En suma, sentirse parte de un sistema que los incluya con mayor plenitud.

4. Notas conclusivas sobre el territorio escolar y eso que llamamos solidaridad

“A diferencia de la solidaridad, que es horizontal y se ejerce de igual a igual, la caridad se practica de arriba hacia abajo, humilla a quien la recibe y jamás altera ni un poquito las relaciones de poder (...).”
(Galeano, 2008, p. 319).

Como respuesta a la hipótesis orientadora del artículo planteamos que, en las escuelas secundarias seleccionadas, el oficio del vecino y el sentido de pertenencia son tareas en permanente estado de construcción. Si hay algo que signa la vida de los estudiantes y sus familias son la fragilidad, la inestabilidad y las múltiples necesidades insatisfechas. Sin embargo, también predominan las acciones de sostenimiento mutuo, solidaridad y respeto. Como lo refiere el director de la escuela cordobesa, *“Acá hay que entender que son tribus, son 10 los González, son solidarios se cuentan entre ellos para ir a trabajar o que los chicos vengan a la escuela, acá la gente se ayuda entre ellos”* (Director, Córdoba, 2019). Contar con el otro, dentro y fuera de la escuela, es la receta para procurar resolver tareas que de otro modo serían imposibles.

En la vida comunitaria y barrial intervienen una pluralidad de actores y de espacios de actuación donde se construyen posibilidades y potencialidades para la territorialización de las políticas educativas (Barroso, 2013). La escuela como espacio público ocupó desde sus orígenes un lugar central en la formación ciudadana. En este sentido formar el oficio de vecino o el sentido de pertenencia no son “tareas novedosas”. Planteamos que, lamentablemente, tampoco es novedosa la gestión de la pobreza, entendida como la búsqueda permanente de recursos materiales, económicos y humanos para dar respuesta a demandas sociales y económicas insatisfechas. Hablamos de una gestión que acontece en los espacios escolares, como epicentros, donde el Estado se hace presente colocando a los sujetos ante el imperativo de mejorar sus condiciones de vida. Estas dinámicas, propias de las lógicas de gerenciamiento⁵ (Grinberg, 2008) de la población, al tiempo que aparentan delegar mayor autonomía para la toma de decisiones, reivindican la defensa de lo local para territorializar las políticas públicas respondiendo a la demandas genuinas de una población que aunque con otros dispositivos, más eufemizados (pero no menos gerenciales), se pretende seguir controlando. Aun así, destacamos que el trabajo de campo de corte etnográfico ha permitido identificar otros modos de producción de lo local que no se restringen al sentido tecnocrático planteado por la NGP, sino que enarbolan la bandera de lo local como tramas de humanidad, como dinámicas de solidaridad.

Cuando Foucault (1997) explica que en el control y la seguridad de la población el asunto del espacio y el tiempo adoptan otras formas, dado que los espacios se abren más que cerrarse y la circulación de la población se habilita, nos interpela a seguir pensando cómo y bajo qué dinámicas y tensiones se regula la vida de las poblaciones más vulnerables. No dudamos en afirmar que en Argentina la democracia que supimos conseguir ha condenado a amplios sectores de la población a niveles de desigualdad que

tienen su corolario en la escuela, en el barrio, en las instituciones públicas por las que transitan y por las que no. Consideramos que en tiempos de NGP, los sujetos más afectados por las políticas neoliberales demandan construir pertenencias más sólidas, espacios públicos más inclusivos, lazos de vecindad y dinámicas de solidaridad más amplias que, parafraseando al siempre necesario Eduardo Galeano, alteren y modifiquen relaciones de poder injustas.

Notas

¹ Ello durante el segundo mandato como Gobernador de Córdoba (2003-2007).

² Las escuelas anexas se caracterizan por no poseer equipo directivo en la propia institución y responder a otra escuela central donde reside el director, en general dicha escuela se localiza en relativa proximidad.

³ EGB corresponde a Educación General Básica. Esta es la denominación que estableció la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y que fue derogada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. La EGB era de 9 (nueve) años de duración y obligatoria.

⁴ Sistema informático de la administración provincial.

⁵ Grinberg (2008) sostiene que en las sociedades actuales las lógicas de gerenciamiento son aquellas que, a partir de la noción de *management*, abarcan los campos de la educación, la salud, el conocimiento, la cultura y las relaciones humanas en general. El gerenciamiento articula planteos que critican los modos burocráticos y jerárquicos de la administración estatal y demanda una organización de la vida abierta y flexible. Así, las subjetividades acordes a los tiempos gerenciales serían aquellas que encuentren en la realización personal su propio destino: "En una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente, la gestión se supone es aquello que generará las condiciones para que eso suceda: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos" (p. 109).

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. New York-USA: Routledge.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), pp. 13-26.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bocchio M. C. y Grinberg S. (2019). Management times as moral regulation in Argentina. A study at the everyday work of a secondary school principal. *International Journal of Leadership in Education*, 1-10. Recuperado de: DOI: 10.1080/13603124.2018.1543539
- Bocchio, M. C. (2016). Ichwählediese Schule: Einstellungen von Schülerinnenüber die in Córdoba, Argentinien. En U. Clement & V. Olsener (Eds.), *Was Macht Schule? Schuleals gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien* (pp. 209–220). Alemania: Spinger.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(29), 1-26. Recuperado de <http://dx.Doi.org/10.14507/epaa.24.2057>.
- Boito, M.E. y A. Levstein (Comps.) (2009). *De insomnios y vigiliass en el espacio urbano cordobés: lecturas sobre "Ciudad de mis sueños"*. Córdoba: Jorge Sarmiento Editor.

- Done, E. & Murphy, M. (2016). The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(1), 142-155. Recuperado de: <https://DOI.org/10.1080/01596306.2016.1243517>
- Foucault, M. (1967). Espacios otros. *Versión, Estudios de comunicación y política*, pp. 15-26.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. (1° ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, E. (2008) *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos.
- Giovine, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. Memoria Académica. La Plata, Argentina.
- Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6096/ev.6096.pdf
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, pp. 1-18.
- Grinberg, S., Pérez, A. y Venturini, M. E. (2013). Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial. En S. Grinberg (Coord.) *La escuela NotDead*, (pp. 43-70). Río Gallegos: Unpaedita.
- Grinberg, S. y Villagran, C. (2019). Animarse a: políticas curriculares, retórica reformista y responsabilización. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e83028, 2019. Recuperado de: <http://dx.DOI.org/10.1590/2175-623683028>.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, M. y Maffrand, G. (2010). Consideraciones de los Barrios Ciudades desde el enfoque urbano ambiental. Recuperado de: <http://blog.ucc.edu.ar/ssh/files/2014/10/BARRIOS-CIUDADES-ENFOQUE-URBANO-AMBIENTAL.pdf>
- Mayol, P. (1999). El barrio. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pérez, A. (2014). Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Luján, Luján, Argentina.
- Peters, M. (2016). From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the Market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 138-145. Recuperado de: DOI: 10.1080/01596306.2016.1163854
- Prévôt-Schapiro, M. F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, (7), pp.405-437.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes correntes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41(n. especial), 1129-1135. Recuperado de: DOI: 10.1590/S1517-9702201508148880
- Rockwell, E. y Ezepeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), pp.131-147.
- Saraví, G. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Revista Eure*, Vol. XXXIV, Nº 103, pp. 93-110.

- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segura, R. (2014). Desigualdad social y espacio urbano. Reflexiones sobre naturalización, legitimación y reproducción de las desigualdades en el espacio urbano. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Veiga, D. (2004). Desigualdades sociales y fragmentación urbana. En A. Ribeiro. (Ed.), *El rostro urbano de América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/poggiese/07veiga.pdf>
- Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz. (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 195-212). Buenos Aires: Santillana.
- Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Por la Dra. Margarita Sgró

La Revista Espacios en Blanco quiere homenajear, con una pequeña semblanza, a quien fuera miembro de su Comité editorial, el Prof. Hugo Antonio Russo, recientemente fallecido.

El Prof. Russo, tuvo una amplia y esforzada trayectoria en la Facultad de Ciencias Humanas. Fue Vice-Decano, Secretario de Investigación y Posgrado, Consejero académico en el Consejo de la Facultad y de la Universidad, fue Director del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales –NEES- y Director del Programa de Posgrado en Educación, desarrolló todas las actividades políticas y académicas de la vida universitaria.

Hugo llegó a la Facultad de Ciencias Humanas en una etapa particular de nuestra historia reciente, la de la restauración democrática, en el año 1986. En esos años estaba finalizando su formación Doctoral en la Universidad Estadual de Campinas-SP, promoviendo con esa Institución brasileña relaciones de Cooperación aun vigentes.

En 1986 había muy pocos profesores con título de posgrado en educación, Hugo dedicó mucho de su empeño a conseguir que los estudiantes o jóvenes profesores en la época, tuvieran una formación adecuada en investigación y accedieran a la titulación de posgrado.

Traía una impronta académica que supo transmitir a las actividades que desarrolló. En 1994 se fundó el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales con esta Revista como su principal publicación, y se abrió la Maestría en Educación, como primera etapa de un Posgrado que hoy cuenta, además, con nivel de Doctorado. Como dijimos, fue Director del Núcleo de Investigación y primer Director del Programa de Posgrado en Educación, impulsó desde allí y desde su tarea docente, un estilo de rigurosidad científica unida a la reflexión filosófica que colocó y enriqueció debates nuevos, discusiones que hacen a la vida universitaria y que dieron a la Facultad de Ciencias Humanas su fisonomía actual.

Se insertó como Profesor titular en las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial, abriendo un campo de análisis filosófico y pedagógico que hemos tratado de sostener hasta el presente con la convicción de que ese diálogo es trabajoso y fructífero, al mismo tiempo.

Los que trabajamos y tuvimos nuestra primera formación en investigación y posgrado con él, entendemos que, en cierto sentido, Hugo desarrolló una tarea fundacional. Lo hizo junto con otros profesores que retornaban del exilio forzado por la Dictadura, cuya presencia en UNICEN fue determinante. Esa experiencia trágica no pasó inadvertidamente, discusiones sobre la violencia política y la tragedia que generaba, eran el trasfondo para tomar como tarea pedagógica el diálogo freireano o la comunicación habermasiana, la necesidad de argumentar y de conseguir bases más sólidas para la democracia, era una temática que lo comprometía como intelectual.

Si su accionar dejó una herencia académica con respecto a la producción de saberes fundados y a la responsabilidad social de la Universidad con la comunidad, ella se asentó sobre un compromiso incondicional con la educación pública y gratuita. Hijo de una familia acomodada valoraba la educación pública que tuvo, como un principio elemental de igualación social que, en nuestro país, es todavía un ariete a favor de la democracia. Ambas cuestiones fueron, directa o indirectamente, pilares que sustentaron su reflexión político-pedagógica. De esas herencias y otras, de los conflictos y discusiones que esos temas suscitan, se alimenta la vitalidad de la Universidad pública argentina a la que el Prof. Hugo Russo enalteció con su labor.

NEES - Publicaciones - Fichas Técnicas

Estados del arte sobre educación secundaria.

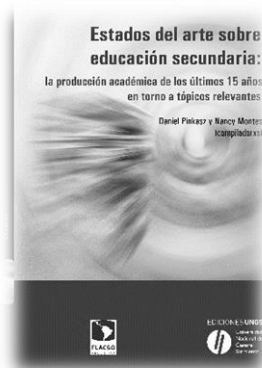
La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes.

Daniel Pinkasz y Nancy Montes (compiladores)

Universidad Nacional de General Sarmiento

Año 2020

(310 páginas)



Índice

Introducción

Daniel Pinkasz

Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio

Felicitas Acosta, Soledad Fernández, Marta Álvarez

Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas

Mariela Arroyo y Julia Pérez Zorrilla

Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)

Flavia Terigi y Bárbara Briscioli

Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016

Claudia Jacinto y Silvia Martínez (coordinadoras)

Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias

Liliana Martignoni y Renata Giovine (coordinadoras)

Publicaciones anteriores de miembros del NEES

NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Nº 14)**.

CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 14)**.

ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 14)**.

LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. **(Nº 17)**.

HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. **(Nº 18)**.

MÍGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.

GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.

ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.

SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.

BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.

BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas*. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. **(Nº21)**

AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(Nº21)**

GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº21)**

MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(Nº22)**

- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. **(Nº22)**
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(Nº23)**
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Ed. La Colmena. **(Nº23)**
- TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras, Brasil. **(Nº24)**
- QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) *Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín* **(Nº24)**
- CHAPATO, M.E. y DIMATEO, C. (Comp.) GOÑI, J. y PETERS, J. M. (2014) *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Ed.Biblio. Buenos Aires, Argentina. **(Nº25)**
- CORBALÁN, M.A. (Coord.) HUARTE, G.; MANZIONE, M.A.; GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.B.; ZELAYA, M. (2014). *La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina*. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina **(Nº25)**
- GARCÍA, L. B., MANZIONE, M. A. Y ZELAYA, M. (2015) Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires. Argentina **(Nº26)**
- PEREYRA, A. Y OTROS (comp.) LAXALT, I. (2015) Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense. Editorial Universitaria UNIPE. La Plata. Argentina. **(Nº26)**
- TELLO, C. (comp.) GIOVINE, R. (2015) Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Editorial Autores de Argentina. E-Book. **(Nº26)**
- GIOVINE, R., MONTENEGRO, M.A. Y MARTIGNONI, L. (dir.) SUASNÁBAR, J.; CORREA, N.; BIANCHINI, M.L.; RIDAO, A.; MIRALLES, A.; CUCHAN, N.; MÉNDEZ, J.; VUKSINIC, N.; PERALTA, R.M. Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina. **(Nº27)**
- LAMFRI, N. Z. (Coord.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L.B.; ARAUJO, S.; BALDUZZI, M.; CORRADO, R.; WALKER, V. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Encuentro Grupo Editor. Córdoba. Argentina. **(Nº27)**
- MARTIGNONI, L. Y ZELAYA, M. (comp.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L. B.; ZELAYA, M.; MARTIGNONI, L.; MONTENEGRO, A.; MANZIONE, M. Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina. **(Nº27)**
- LANGER, E. Y BUENAVENTURA, B. (Comp.). GIOVINE, R. Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte. Ediciones del Gato Gris. Chubut. Argentina. **(Nº27)**
- RIDAO, A. Y MONTENEGRO, A.M. Juego, juguete e historicidad. Cuestiones teóricas e intervención. AEA Editorial Académica Española. **(Nº28)**
- FÁVERO, A.A. Y TAUCHEN, G. (Orgs.) GIOVINE, R: Políticas de Educação Superior e Docência Universitária: Diálogos sul-sul. Editora CRV. **(Nº28)**
- DÍAZ, A. Y SGRÓ, M. (Coord.) *Teoría crítica de educación y teoría crítica de la sociedad*. Editorial Unicen. **(Nº29)**
- MANZIONE, M. A. Y DIAZ, A. (Coord.). GARCÍA, L. B.; DI MARCO, M. C.; ZELAYA, M.; ARAUJO, S.; WALKER, V.; VENANZI, G.; LURBET, F.; CORRADO, R.; GUIDI, M.; LAXALT, I.; PANERO, R.; SANTIAGO, M.; SURGE, I.; RÍOS CARDOZO, N.; VERELLÉN, E.; MONTENEGRO, M. A.; MÉNDEZ, J.; PERALTA, R.; VUKSINIC, N.; SGRÓ, M.; DÍAZ, A.; SUASNÁBAR, J.; BIANCHINI, M. L.; CORREA, N.; CUCHÁN, N.; ETCHEVERRY, M.; ISPIZÚA, D.; LASTRA, A.; MENCHÓN, N.; RAIMONDI, A.; MANZIONE, M. A.; CENTENO, S.; RÍMOLI, M. DEL C.; SPINELLO, A.; ROS, N.; ACOSTA, M.; CARICATO, M.; CARPINACCI, G.; IANNONE, N.; VILLAMAÑE, J.; IZUZQUIZA, M. V.; ZANOTTI, F.: *Investigación Socioeducativa, problemas y abordajes*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº29)**

Normas éticas y directrices para autores/as disponibles en:
<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/index>

Toda la correspondencia debe dirigirse a:
Directora del Comité Editorial
Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.
Tel. TE: +54 - 0249 - 4385770.
e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com
Facebook: Espacios En Blanco

Regras éticas e diretrizes para autores disponíveis em:
<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/index>

Toda correspondência deve ser dirigida a:
Diretora do Conselho Editorial
Revista Espacios en Blanco
Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) - Faculdade de Ciências Humanas (FCH)
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco
(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.
TE: +54 - 0249 - 4385770
E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com
Facebook: Espacios En Blanco

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

"Espacios en Blanco" desea establecer el canje de su revista con revistas similares.
"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.

Listado de Evaluadores

(2015-2020)

Adrian Ascolani (UNR/CONICET)	Jefferson Mainardes (U.de Ponta Grossa)
Adriana Chiroleu (UNR/CONICET)	Jenifer Guevara (UdeSA/CIPPEC/ CONICET)
Agueda Bittencourt (UNICAMP)	Jorge Gorostiaga (UNSAM)
Alejandra Birgin (UNIPE)	Jose Antonio Castorina (UNIPE/ CONICET)
Alejandra Zangara (UNLP)	Jose Yuni (CONICET)
Alejandro Vassiliades (UNLP/UBA/CONICET)	Juan Carlos Geneyro (In memorian)
Alicia Acin (UNC)	Juan Carlos Pugliese (UNICEN)
Alicia Villa (UNLP)	Judit Goñi (UNICEN)
Ana Corti (UNSL)	Liliana Martignoni (UNICEN)
Ana Diamant (UBA)	Lucía García (UNICEN)
Ana Donini (UnSAM)	Luis Porta (UNMDP)
Ana Malajovich (UBA)	Lydia Albarelo (UNICEN)
Ana María García de Fanelli (UBA/CONICET)	Mabel Guidi (UNICEN)
Ana Montenegro (UNICEN)	Marcela Pronko (UNLu)
Ana Pereyra (UNIPE)	Marcelo Krichezky (UNIPE)
Analía Errobidart (UNICEN)	Margarita Sgró (UNICEN)
Andrea Alliaud (UBA)	María Adelaida Benvegnú (UNLu)

- Andrea Diaz (UNICEN/CIC)
Andrea Miranda (UNICEN)
Angelo Cenci (U. Passo Fundo)
Antonio Felipe (UNICEN)
Augusto Pérez Lindo (UNTREF/UAI)
Beatriz Greco (UBA)
Carlos Cullen (UBA)
Cecilia Di Marco (UNICEN)
Cesar Tello (UNTREF)
Claudia Floris (UNMDP)
Claudia Jacinto (CIS/CONICET)
Claudio Suasnabar (UNLP)
Clotilde Yapur (UNT)
Cristina Dimatteo (UNICEN)
Cristina Erasquin (UNLP)
Cyntia Bustelo (UBA)
Daniel Feldman (UBA)
Daniel Miguez (UNICEN/CONICET)
Daniel Pinkasz (UNGS/FLACSO)
Daniel Suarez (UBA)
Daniela Eizaguirre (UNICEN)
Deolidia Martínez (UNRC/UNSL)
Diana Lan (UNICEN)
Diana Martín (UNCo)
Eduardo Langer (UNPA/CONICET)
Eduardo Rinesi (UNGS/UBA)
Emilio Tenti (UNIPE)
Estela Miranda(UNC)
Esther Lopez (UNT)
Flavia Terigi (UNGS)
Florencia Finnegan (UNIPE)
Francisco José Morales (UNED)
Francisco Naishtat (UBA/UNLP)
Gabriel Asprella (UNTREF)
Gabriela Andretich (UNER)
Gabriela Ramos (UBA)
Gabriela Salbusky (UNC)
Gerardo Bianchetti (UNSA)
Gisela Velez (UNER)
Graciela Fernandez (UNICEN)
Graciela Krichesky (UNGS)
Graciela Wayar (UNJu)
Guillermina Tiramonti (FLACSO)
Guillermo Ruiz (UBA/CONICET)
Gustavo Fischman (Arizona State University)
Gustavo López (UBA)
Hebe Roig (UBA)
Hilda Weissmann (UBA/UNLP)
Inés Dussel (DIE-CINVESTAN)
Irene Laxalt (UNICEN)
María Dapino (UNLP)
María Emilia Di Piero (UNLP)
Maria Lujan Castro (UNICEN)
María Rosa Misuraca (UNLU)
Mariana Chaves (UNLP)
Mariana Landau (UBA)
Mariana Maggio (UBA)
Mariana Nobile (FLACSO/FLACSO)
Mariano Palamidessi (UdeSA/FLACSO)
Marisa Zelaya (UNICEN)
Matilde Balduzzi (UNICEN)
Mirta Teobaldo (UNComa)
Monica Pini (UNSAM)
Nancy Montes (OEI)
Neri de Souza (UNICAMP)
Nicolas Arata (CLACSO)
Nicolas Betancur (UDELAR)
Nora Fiezzi (UNSL / CONICET)
Nora Graziano (UBA)
Nora Lamfri (UNC)
Pablo Forni (FLACSO/CONICET)
Pablo Kreimer (UNQ)
Pablo Martinis (UDELAR)
Pablo Pineau (UBA)
Paola Gallo (UNICEN)
Paola Paoloni (UNRC/CONICET)
Patricia Sadovsky (UNIPE)
Paula Danel (UNLP)
Pedro Nuñez (FLACSO)
Raul Menghini (UNS)
Rebeca Anjovich (UBA/UdeSA)
Rosana Corrado (UNICEN)
Sandra Nicastro (UBA)
Sandra Ziegler (FLACSO/UNICEF)
Sebastian Fuentes (UNTREF)
Silvia Barco (UNComa)
Silvia Coicaud (UNPSJB)
Silvia Grinberg (UNSAM)
Silvia Kravetz (UNC)
Silvia Martinez (UnComa)
Silvia Stipcich (UNICEN)
Sofia Picco (UNLP)
Sofia Thisted (UNLU)
Sonia Araujo (UNICEN)
Stella Maris Más Rocha (UNLU)
Susana Vior (UNLU)
Telma Piacenti (UNLP)
Teresa Artieda(UNNE)
Valeria Olivetti (UNER)
Yanina Maturo (UNC/CONICET)