

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo.....	16
<i>Héctor González</i>	
Educação física nos anos finais do ensino fundamental: proposta de reestruturação curricular no Município de Barra Mansa	31
<i>Israel Felix da Silva Ribeiro, Marcelo Alves Paraíso y Ana Paula Gomes de Souza</i>	
El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro	46
<i>Liliana Beatriz Ballesteros</i>	
Condiciones didácticas en el aula multigrado rural y huellas de aprendizaje	61
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i>	
Entre los gajos y gajes del oficio docente, una mirada desde el patio. El cuidado del sí en el trabajo docente	86
<i>José María Vallina</i>	
La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs	98
<i>Virginia Graciela Huenchunao y Horacio Benjamín Muñoz</i>	
El trabajo docente en el sistema educativo argentino: una mirada desde el cuerpo, en la tensión educación y pobreza	111
<i>María Florencia Serra</i>	
Momentos de transición escolar: ritos de paso y exigencias a docentes.....	126
<i>Sonia Alzamora</i>	
Notas para pensar la formación docente rural en la lectura y escritura	139
<i>Agustina Peláez y Gabriela Hoz</i>	
La construcción del conocimiento del quehacer/ saber hacer de los inspectores de enseñanza de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires	155
<i>Blanca Silvia Lena von Kluges</i>	
El discurso vocacional de los ingresantes al profesorado de Educación Primaria	168
<i>María Mercedes Lavalletto y Gustavo Mórtola</i>	
Condiciones de la enseñanza en el contexto del plurigrado rural: análisis de actividades matemáticas en los cuadernos escolares de primer ciclo.....	183
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Flavia Terigi</i>	
La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria.....	199
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i>	

PARTE II

Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs.....	216
<i>Daniela Gimenez y María Albertina Inda</i>	

<u>La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura. Un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo</u>	229
<i>Lourdes Martínez Puig</i>	
<u>O processo de reestruturação e expansão precarizada das Universidades Federais Brasileiras: origens e consequências</u>	244
<i>Luis Allan Kunzle, Fernanda da Conceição Zanin, Paulo de Oliveira Perna y Nayara Aparecida da Costa Silva</i>	
<u>Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar</u>	258
<i>Marcela Oroño</i>	
<u>El trabajo docente de directivos de escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Desafíos de la politicidad</u>	274
<i>Hernán Longobucco</i>	
<u>Formación Sindical Docente: una temática escasamente desarrollada</u>	289
<i>Florencia Urdaniz</i>	
<u>Políticas estudiantiles en la formación docente en el Mercosur: una perspectiva pedagógica de la construcción de lo regional</u>	303
<i>Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades</i>	
<u>Inversión Educativa y Trabajo Docente. Aportes para la agenda educativa bonaerense de la próxima década</u>	314
<i>Marina Paulozzo, Cristina Ruiz, Alejandro Giuffrida y Agustín Claus</i>	
<u>Normativa y Políticas Públicas en relación con la Escuela Primaria: la implementación del Régimen Académico del nivel primario de la provincia de Buenos Aires</u>	335
<i>Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, María Mercedes Hirsch y Pilar Izzi</i>	
<u>Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado</u>	352
<i>Alejandra Rodríguez Aguirre</i>	
<u>Las luces que apagaron. Reflexiones sobre el concepto de formación y la igualdad impuesta por la cultura hegemónica</u>	368
<i>Cecilia Croci</i>	
<u>Prácticas docentes y el programa Conectar Igualdad</u>	380
<i>María Florencia Valenzuela</i>	
<u>Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa</u>	395
<i>Silvina Chali</i>	
<u>La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria</u>	402
<i>Patricia M. Delgado, Cinthia D. Amud, Maia M. Acuña y Johanna M. Jara</i>	
<u>El trabajo docente en el marco de políticas inclusivas</u>	418
<i>Adriana Fontana</i>	
<u>Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido</u>	431
<i>Mabel Francia, Rosa Sotelo, Alicia Lescano y Pablo Naveiras</i>	

[Espacios de trabajo conjunto entre docentes de los colegios de la UNLP](#)..... 442
Agustina Peláez y Moira Severino

[La importancia de los concursos públicos de antecedentes y oposición en el sistema educativo de la provincia de La Pampa](#) 454
Rosana Claudia Gugliara y Claudia Calderón

PARTE III

[A implantação das ações de formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito do Plano de Ações Articuladas \(PAR\) no município de Santa Inês/MA](#) 463
Teixeira Eriveth Silva y Nascimento Glenda Jordania Rocha

[Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores](#).. 474
Lea F. Vezub

[Edição de textos publicitários na tela do computador: da apropriação pelos professores à prática na sala de aula](#) 491
Angela Maria da Silva Figueredo y Mónica Orfilia Baez Flamini

[Aproximaciones a las trayectorias de los formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las políticas de formación continua](#) 505
Mariano Alejandro Alu

[Horizontes de sentido sociales y humanos de la tarea docente](#) 519
Stella Maris Abate y Verónica Orellano

[Tradiciones de formación continua en la CABA. La problemática de los nuevos docentes y la reconfiguración de la escena educativa actual](#) 529
Andrea Iglesias

[A formação continuada de professores no plano de ações articuladas \(par\) de pindaré -mirim: implicações na qualidade da educação e no trabalho docente](#)..... 545
Glenda Jordania Rocha Nascimento y Eriveth Silva Teixeira

[La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación](#) 559
María Raquel Coscarelli, Silvina Cordero y Sofía Picco

[Los usos y sentidos que los docentes atribuyen a la lectura en la enseñanza de sus materias. Un estudio sobre las concepciones y prácticas expresadas por los docentes para iniciar a los estudiantes de la carrera del profesorado de educación primaria de los ISFD en la lectura de la bibliografía del nivel](#)..... 575
Erika Villarruel, Daniela Dalla Pozza, Vanesa Accinelli y Valeria Gaitán

[Escritura en ciencias: una experiencia de pasaje a la escritura profesional](#)..... 588
Liliana Calderón

[Formación en investigación educativa y trabajo docente](#) 604
Miguel Ángel Duhalde, Horacio José Filippi, Graciela E. Mandolini y María Á. Sormanni

[Trabajo docente y extensión universitaria: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas](#) 616
Daniel H. Suárez, Paula V. Dávila y Agustina Argnani

A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários	631
<i>Carla Tocchet</i>	
El Toldo de Astier: la divulgación del conocimiento y la formación en las investigaciones sobre didáctica de la lengua y la literatura	642
<i>Matías Massarella y Manuela López Corral</i>	
Seminário interno como dispositivo de formação	653
<i>Mara Sílvia Negrão Póvoa</i>	
El desarrollo profesional docente en el nivel superior. Notas de una experiencia jurisdiccional	667
<i>Yolanda Elena Claire, María Elena Vargas y Ramón Yurquina</i>	
Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento	678
<i>Amalia Homar, María Gracia Benedetti y Gloria Galarraga</i>	
Formação continuada um caminho para a formação de leitores	693
<i>Rosa María Monsanto Glória</i>	
El acuerdo paritario sobre formación permanente y su instrumentación en provincia de Buenos Aires. Desafíos para el Suteba	709
<i>Mariana Cattáneo</i>	
Seminário como dispositivo de formação continuada de professores	719
<i>Angela Maria da Silva Figueredo</i>	

PARTE IV

La evaluación como política pública centrada en los sujetos	735
<i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	
Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: desafíos de la implementación y principales problemáticas relevadas	745
<i>Soledad Areal, Ana Soledad Borioli y Florencia Rodríguez</i>	
Evaluación educativa en el nivel universitario	760
<i>María del Carmen Malbrán</i>	
Evaluación de estudiantes en el marco de la evaluación integral de la formación docente del INFD	773
<i>Lilia Toranzos, Inés Cappellacci y Dolores Fleitas</i>	

PARTE V

Dinámica y organización del conflicto docente en la provincia de Buenos Aires:1970-1973 ...	785
<i>Lorenzo Labourdette</i>	
Alternativas de educación popular según algunas revistas sindicales-pedagógicas (1987-1989)	806
<i>Nancy Liliana Salerno</i>	

<u>Participación y representatividad del gremialismo docente en la provincia de San Luis</u>	822
<i>Marcelo Romero y Victoria Rodríguez Gazari</i>	
<u>Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)</u>	833
<i>Sandra Cubilla y Exequiel Ferreyra</i>	
<u>La formación sindical y el trabajo de delegados/as de escuela</u>	848
<i>Mariela Canessa, Angélica Graciano, Sonia Laborde y Gustavo Raide</i>	
<u>El rol del delegado gremial como generador potencial de espacios institucionales</u>	864
<i>Mariana Gabriela Estibiarria y Roxana Aida Neumann</i>	

PARTE VI

<u>La (in) capacidad social para la comunicación y el diálogo en el trabajo docente</u>	875
<i>Analia Mirta Palacios</i>	
<u>Cultura y educación: algunas reflexiones lingüístico-discursivas sobre la tensión que provocan los nuevos medios comunicativo-digitales en el contexto aula</u>	886
<i>Claudio Manuel Velasco</i>	
<u>Acción política y participación de las y los jóvenes de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. El cambio cultural propuesto por el enfoque de derechos humanos</u>	898
<i>María del Valle Mendy</i>	
<u>El desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado universitario de inglés en Argentina: desafíos y posibilidades para la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior</u>	913
<i>Melina Porto y Verónica Di Bin</i>	
<u>El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género</u>	928
<i>Juan Luque y Moira Severino</i>	
<u>Polifonía del pluriaño: el decir del aula rural</u>	944
<i>Rocío Gavrila</i>	
<u>Construyendo (de)formaciones en la práctica docente</u>	957
<i>Emilce García y Marisa Ramírez</i>	
<u>Ver com as mãos: galeria tátil – Acessibilidade cultural e educação para o pluralismo</u>	972
<i>Camila F. Silva Mantovanini, Maria Inês Ruas Vernalha y Marli Amélia Lucas Pereira</i>	
<u>Autorretratos: intervenção e arte de rua – uma ação mediadora na construção da identidade</u>	988
<i>Maria Inês Ruas Vernalha</i>	

PARTE VII

<u>La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo</u>	1003
<i>Nancy Salvá, Karina Irastorza, Daina Varela y Margaret Zamarrena</i>	

<u>Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesores universitarios.....</u>	1017
<i>Patricia Guillermina Bavio</i>	
<u>La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado</u>	1033
<i>Mónica Escobar</i>	
<u>Entre discursos y prácticas educativas</u>	1048
<i>Nancy Salvá</i>	
<u>La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico.....</u>	1063
<i>Patricia Guzmán y Rubén Mazzei</i>	
<u>A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização.....</u>	1075
<i>Marli Amélia Lucas Pereira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André y Marisa García</i>	
<u>La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores.....</u>	1091
<i>Verónica Walker</i>	
<u>El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa</u>	1106
<i>Rafael Erasmo Guerrero</i>	
<u>El relato de los otros/as en el museo... voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia.....</u>	1121
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
<u>La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente</u>	1139
<i>Mariana Olmedo</i>	
<u>Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia....</u>	1152
<i>Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, Cecilia Linare y Virginia Cuesta</i>	
<u>La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación.....</u>	1168
<i>Martin Scarnatto</i>	
<u>Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa</u>	1182
<i>Nancy Strack y Silvia Zanabria</i>	
<u>Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa</u>	1195
<i>Medina Natalia, Mónica Di Natale, Silvina Krupitzky y Nilda Villaverde</i>	
<u>Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal</u>	1210
<i>María Magdalena Charovsky</i>	
<u>La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura .</u>	1226
<i>María Clara Rojas</i>	

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades	1230
<i>María Dolores Abal Medina y Lila Ana Ferro</i>	
El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa	1246
<i>Fiorella Gandini y Nataly Diaz Brust</i>	
Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar	1255
<i>María Claudia Sus y Guadalupe Magalí Ibañez</i>	
Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico	1268
<i>Alejandro Vassiliades, Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez</i>	
Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos	1282
<i>Susana Celman, Gloria Galarraga, Tamara Suíva y Belén Bettoni</i>	
La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente	1297
<i>Mariana Cecilia Ojeda, Ileana Ramírez, Claudio Nuñez y María Gloria Saucedo</i>	
Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el curriculum de Educación Física de nivel medio	1312
<i>José María Vallina</i>	
De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas	1328
<i>María Ana Manzione, María Silvina Centeno y Verónica Canciani</i>	
Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad	1339
<i>Graciela Krichesky, Paula Pogré y María Magdalena Charovsky</i>	
Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria	1359
<i>Sandra Juárez</i>	
Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares	1370
<i>Silvio Giangreco</i>	
Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa	1386
<i>Gloria La Bionda</i>	
Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias	1398
<i>Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Leticia Anthonioz Blanc</i>	
Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo	1414
<i>Marcela Greco y Marcelo Krichesky</i>	
Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires	1430
<i>Nora Gluz y Inés Rodríguez Moyano</i>	

<u>Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente</u>	1453
<i>Luciana Garatte, Maximiliano Fava, Jéssica Montenegro y Julieta Alcoba</i>	
<u>La dirección escolar para una escuela secundaria democrática</u>	1467
<i>Ingrid Sverdlíck, Rosario Austral y Valeria Saguier</i>	
<u>Construyendo una educación inclusiva</u>	1484
<i>Verónica Grimald, Pilar Cobeñas y Mariana Melchior</i>	
<u>El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática</u>	1496
<i>Rodrigo Conte, María Cecilia Eliçalde, Verónica Grimaldi y María Belén Villalba</i>	
<u>Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul</u>	1506
<i>Guillermina Cappelletti, Valeria Díaz, Mariana Filardi y Laura Murua</i>	
<u>Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa</u>	1521
<i>Claudia Edith Calderón y Rosana Claudia Gugliara</i>	
<u>El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares</u>	1533
<i>Cecilia Julieta González Porcella y Graciela F. Pereira</i>	
<u>Otras formas de pensar la inclusión en la escuela</u>	1550
<i>María Alejandra García, Mayra Cecilia Monti y Samanta Solomita Banfi</i>	
<u>Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones</u>	1557
<i>Néstor Rubén Rebecchi</i>	
<u>Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010</u>	1572
<i>Paola Soledad Rosica, Erica Elena Scorians y Mercedes Vernet</i>	
<u>Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes</u>	1590
<i>Andrea Laura Guerini y Patricia Mónica Vales</i>	
<u>Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria</u>	1599
<i>Lucila Del Cul, Cecilia Lucero y María Marcela Ramírez</i>	
<u>La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato</u>	1610
<i>Claudio Bajicoff, Juan Carlos Walter y Héctor González</i>	

PARTE IX

<u>La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista</u>	1620
<i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	

<u>Formación y trabajo docente en los debates didácticos de la Argentina de los años '90: el caso de la didáctica de la lengua y la literatura</u>	1637
<i>Carolina Cuesta</i>	
<u>La docencia como trabajo en los inicios del Sistema Educativo Argentino. Apuntes para la reflexión sobre debates actuales</u>	1653
<i>María Eugenia Grandoli y Carolina Ambao</i>	
<u>Trabajo docente y modelos de formación en Argentina</u>	1668
<i>María Soledad Fernández y Soledad Yapura</i>	
<u>Profesionalización de docentes universitarios. Trayectorias y perspectivas de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata</u>	1683
<i>Paula Daniela Cardós</i>	
<u>Formación académica, trayectorias artísticas y trabajo docente en una facultad de arte</u>	1700
<i>Lucía B. García y Andrea Pacheco</i>	
<u>La reforma de la escuela intermedia y la “terciarización” del magisterio en Argentina: posicionamientos, debates y actuación de los gremios docentes (1968-1972)</u>	1712
<i>Natalia Vuksinic</i>	
<u>La formación pedagógica de profesores en ejercicio en la Universidad Nacional de La Plata. Significaciones del trabajo docente y orientaciones curriculares de la Carrera Docente Universitaria (1989-2006)</u>	1730
<i>Mónica Paso</i>	
<u>Evaluación del desarrollo curricular de la formación docente inicial: un proceso de construcción y compromiso institucional</u>	1747
<i>Ana Soledad Borioli, Carolina Lifschitz y Andrea Novotny</i>	

PARTE VIII

El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades

María Dolores Abal Medina¹ y Lila Ana Ferro²

Introducción

El presente texto intenta aportar algunos interrogantes acerca de las relaciones entre la organización del trabajo docente y el trabajo colaborativo en particular. Específicamente se centra en reflexionar acerca de qué condiciones de la organización del trabajo docente posibilitan un trabajo docente colaborativo, y cómo este promueve condiciones pedagógicas inclusivas y potenciadoras de aprendizajes significativos.

Para lo cual retomamos los resultados de la investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (en adelante, CTERA), realizada en articulación con el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (en adelante, UNLu)³; e intentamos profundizar algunos de esos temas iniciando un análisis de otras experiencias que sostienen procesos colectivos de trabajo docente.

La investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” analizó tres casos de educación secundaria en los cuales se buscaba incluir a estudiantes que habían sido excluidos de distintas maneras de la escuela “media tradicional”: la Escuela de Reingreso de la Ciudad Autónoma

¹ IIPMV-CTERA, Argentina. mdabalm@gmail.com; instituto@ctera.org.ar

² IIPMV-CTERA, Argentina. lilaanaferro@gmail.com; instituto@ctera.org.ar

³ Esta investigación se halla publicada (Vázquez, coord. 2013) y remitimos a la misma para profundizar en la lectura de sus resultados. En esta ponencia referimos, someramente, a las experiencias que abarcó y a algunos aspectos metodológicos.

de Buenos Aires, el Centro Educativo para Adultos Trabajadores de la Provincia de Río Negro, y el Bachillerato Libre de Adultos Bilingüe Intercultural de la Provincia de Chaco. Aquella se propuso identificar rasgos que dieran cuenta de ciertas rupturas y continuidades en relación con las tendencias a la selectividad, la fragmentación y el autoritarismo que habíamos caracterizado como hegemónicas del nivel secundario en el proyecto de investigación.

En cuanto a las decisiones metodológicas generales, la investigación se inscribió en la línea cualitativa y, específicamente, se trató de un “estudio de casos múltiples” (Neiman y Quaranta, 2006). Por lo cual se partió de considerar que la realidad se construye socialmente, no es independiente de los individuos y se privilegia el estudio interpretativo de la subjetividad explorando los significados que la realidad tiene para los sujetos y la manera en que se vinculan esos significados con sus prácticas (R. Castro, 1996).

Si bien no se trató de una investigación participativa, se le dio importancia a la participación de los protagonistas ya que no concebíamos realizar un estudio de las experiencias sin contar con la descripción y reflexión de los propios sujetos; en tal sentido, se generaron variadas instancias de participación para discutir aspectos que hacían a las definiciones del proyecto y, posteriormente, a los resultados.

Sobre las formas de participación de los distintos integrantes en el desarrollo del estudio nos parece oportuno agregar que se construyó un equipo de trabajo en el que convivieron investigadores académicos, de organizaciones sindicales y referentes de los docentes de las escuelas seleccionadas.

Las otras experiencias que sostienen procesos colectivos de trabajo docente sobre las cuales reflexionamos en esta ponencia son objeto de una sistematización que llevan adelante investigadoras de la UNLu, el equipo de coordinación pedagógica de la Municipalidad de Hurlingham, docentes y directoras de los seis jardines municipales de ese distrito. La sistematización de la experiencia “Aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial” comprende el desarrollo de un proyecto curricular del área “Ambiente social y natural”, implementado en las once salas de cinco años de los seis jardines⁴. Los jardines se encuentran distribuidos entre las tres localidades que

⁴ Esta sistematización se encuentra aún en curso, por lo tanto todavía no hay resultados publicados en su totalidad, aunque sí pueden consultarse algunas comunicaciones de avances. Por tal motivo, en esta ponencia desarrollamos algunas características contextuales y metodológicas de

comprende el distrito del conurbano bonaerense (Hurlingham, Villa Tesei y William Morris) y ubicados en los barrios más populares de cada una. Dentro de la organización municipal, dependen de una Coordinación Pedagógica a cargo de una Especialista en Educación Inicial donde también funciona un equipo de asesores en diferentes áreas curriculares con conocimiento del nivel. Los seis jardines cuentan con dirección propia: tres tienen directora, dos cuentan con directora y vicedirectora, y otro con directora y secretaria. Dos jardines tienen desde sala de un año hasta la de cinco inclusive, uno desde sala de dos hasta la de cinco inclusive y los otros tres cuentan con secciones de tres, cuatro y cinco años. En todos hay personal a cargo de las salas y de apoyo docente, incluyendo en este último, las “maestras volantes” que cubren las licencias que eventualmente pueden tomar las docentes de cada sección. Todos los cargos están financiados en forma conjunta por el gobierno provincial y el comunal; los salarios de directoras, preceptoras de planta y maestras de tres a cinco años están subvencionados por DIPREGEP⁵ de provincia de Buenos Aires mientras que los de los otros cargos (vicedirectoras, maestras de salas de maternal, maestras volantes, responsable y asesores de la Coordinación Pedagógica) son costeados por el municipio, mayoritariamente bajo el régimen de contratos con plazo fijo de renovación automática.

El contar con este variado equipo de trabajo ha posibilitado crear y sostener materialmente y a lo largo del tiempo distintos proyectos vinculados, fundamentalmente, con el desarrollo de las áreas curriculares. Las inquietudes surgen en los jardines y el diseño de los proyectos se elabora colaborativamente entre los y las docentes, directivas, coordinadora y asesoras y asesores; una vez establecidos sus objetivos generales y cronograma, el tratamiento de los contenidos con las participantes incluye abordajes teóricos, análisis de planificaciones propias, lectura de otras propuestas a modo de orientaciones, la elaboración de posibles itinerarios didácticos y su implementación, la reflexión con las docentes sobre sus saberes referidos a las disciplinas que se trate y sobre las estrategias y acciones didácticas implementadas.

Como forma de producción de conocimientos se optó por la sistematización

la misma con más detalles que al describir la primera investigación. Asimismo, el equipo responsable de la sistematización reconoce como un aporte la reflexión que posibilitó la escritura de esta ponencia a partir de los resultados de la investigación previa.

⁵ Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.

ya que como sostienen Vázquez y Abal Medina (2004):

La sistematización se diferencia de la evaluación, la investigación y el monitoreo. Si bien son actividades dirigidas hacia la adquisición y profundización de conocimientos, una sistematización no se centra en realizar juicios de valor, tal como puede hacerse en la evaluación, ni pretende ser una investigación que apunte al conocimiento científico; ni realiza un seguimiento como el monitoreo.

No obstante, todas estas actividades pertenecen a la misma familia y participan de ciertos rasgos comunes:

- Recuperan conocimiento a partir de ciertas experiencias;
- Procuran ciertas generalizaciones, en relación con situaciones en circunstancias similares;
- Pretenden comunicar y difundir (Vázquez y Abal Medina, 2004: 14).

Siguiendo a Jara (2000) se destaca que la modalidad puede hacer aportes a la teoría.

El ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica. La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Asimismo, el proceso de sistematización se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico social. La sistematización crea nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, pero, en especial en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos sociales y su dinámica permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el cambio en los procesos. Con base en estas características propias, como ejercicio intelectual que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicarse los factores de cambio en los procesos, es que la sistematización puede contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente

como expresión de saber acumulado y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas situaciones de las experiencias que vivimos. Este es un aporte propio de la sistematización. (Jara, 2000: 12 y 13).

El enfoque adoptado en esta sistematización combina dos de los cinco tipos que presenta Ghiso (citado por Vazquez y Abal Medina, 2004):

- **Dialógico e interactivo:** considera a las experiencias como espacios de interacción para construir conocimientos sobre problemas dados en la práctica a partir del intercambio entre personas vinculadas con la experiencia de algún modo, que participen de ella en forma directa o no.

- **Deconstructivo:** registra sistemáticamente las experiencias en un proceso de reflexión sobre estas con el apoyo de materiales teóricos vinculados con la temática en cuestión. Busca desnaturalizar lo cotidiano, cuestionar la percepción que se tiene de la realidad y motorizar nuevas maneras de verla.

Se eligieron estos enfoques ya que el equipo responsable considera que el proyecto no está explicitado de la misma manera para todas las docentes participantes ni cada una se lo apropia del mismo modo (retomaremos este punto en el análisis).

Un propósito de esta sistematización es objetivar la experiencia.

Con la noción de objetivación entendemos— desde un punto de vista metodológico— la incorporación de la *reflexividad* en los procesos de investigación o “estudio” de un determinado campo problemático. De modo general, ello supone ejercer la duda y, en consecuencia, la *crítica* tanto de los procedimientos como de las categorías con que nos apropiamos de una realidad sociocultural y la *construimos como objeto de estudio*.

[...] Lo que se intenta es *hacer visible*- a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos- aquello que “no vemos” del mundo escolar— en sentido amplio— por estar inmersos en él. No lo “vemos” ya sea por la *obviedad* con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, como vimos, por carecer de esquemas conceptuales que nos permitan “ver” aquello que está “fuera” de nuestro sentido común cristalizado. (Achilli, 2008: 42).

El equipo conformado para llevar a cabo la sistematización está integrado

por tres grupos de participantes con diferentes niveles de responsabilidad e involucramiento: las coordinadoras (investigadoras de la UNLu y miembros del equipo de capacitación de la Municipalidad de Hurlingham); las directoras de los seis jardines municipales y las once maestras de las salas de cinco años de los jardines donde se desarrolla el proyecto.

Los instrumentos empleados para recolectar la información son observaciones de clases, análisis de materiales producidos en las salas y talleres (algunos realizados entre las directoras y las coordinadoras y otros, a modo de reuniones plenarias, con todas las participantes).

Por su parte, el análisis se despliega en dos momentos fundamentales: uno simultáneo a la recolección de la información (en curso) y el segundo se lleva a cabo una vez finalizada la etapa de recolección. Volveremos sobre este punto al reflexionar sobre esta experiencia.

Ampliando el análisis desde los aspectos identificados

Para organizar nuestras reflexiones destacamos algunos aspectos importantes identificados en la investigación “Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria” que accionan en un sentido contrario a los mecanismos productores del fracaso y/o la expulsión de las y los estudiantes que no se amoldan a la escolarización hegemónica:

- El **trabajo docente colaborativo** que potencie las posibilidades de reflexionar acerca del propio trabajo, las propuestas pedagógicas y sus condiciones, y ayude a asumir colectivamente el compromiso ético-político de enseñar. En este mismo sentido, los tiempos de trabajo por fuera del aula permiten ampliar las posibilidades y los momentos para vincularse con las y los compañeros, y con las y los estudiantes.

- Un **proyecto de escuela** convocante y sostenido colectivamente, que movilice a pensar la institución y los sujetos que la integran, establecer acuerdos, definir las tareas de cada puesto de trabajo, orientar las prácticas en base a normas y pautas de acción que sean acordadas y conocidas de antemano por el conjunto de los involucrados.

- La configuración de un **sentido de pertenencia** no elitista, que promueva el sentimiento de identidad y el de “ser parte” de un colectivo desde la solidaridad y el reconocimiento del derecho de todos y todas a transitar su escolaridad y acceder a experiencias significativas de aprendizaje.

- La **centralidad de las y los estudiantes** en la propuesta educativa, a partir de la consideración necesaria de ellos como sujetos de derecho, abarcando la contemplación de sus condiciones materiales de vida, sus orígenes culturales y sus características de aprendizaje. En el proceso de sostener como eje, la centralidad de las y los estudiantes (reconociendo su condición de sujetos histórico-sociales) se interpelan las formas hegemónicas de estar, ser y hacer de las y los docentes y se conmueven las relaciones pedagógicas establecidas.

Pensamos estas características no como monolíticas o inamovibles sino como aportes en la construcción de nuevas culturas institucionales, que desnaturalicen el trabajo en soledad de las y los docentes, el aula como un espacio aislado del resto de la institución, y las diferentes definiciones que hacen al quehacer de la vida escolar (como por ejemplo las normas de funcionamiento de la escuela; la distribución y el uso de los tiempos, espacios y recursos materiales; los criterios para armar los agrupamientos, actividades, proyectos, evaluaciones; las definiciones sobre cómo y quiénes implementan las decisiones tomadas y realizan la evaluación de la institución). Desnaturalizar estos aspectos no supone modificarlos necesariamente sino volverlos objeto de la pregunta, de la problematización, analizarlos en su condición de construcciones históricas que pueden (o no) seguir siendo potentes en contextos cambiantes.

Entendemos que aquellas características son condiciones necesarias para desarrollar otro proyecto educativo. Al mismo tiempo es preciso encarar un trabajo para conseguir estas condiciones lo que implica, por ejemplo, la construcción de acuerdos explícitos para el trabajo docente y para el de las y los estudiantes, la elaboración de dispositivos y el sostenimiento de prácticas coherentes con concepciones incluyentes.

Es en esta clave que destacamos el aspecto del trabajo docente colaborativo, ubicándolo como llave y potenciador para la realización de las transformaciones necesarias en los planos de la organización institucional, laboral y curricular de las escuelas. Así como para permitir construir y sostener colectivamente el compromiso ético político que permita avanzar desde las políticas reparadoras de inclusión educativa hacia políticas transformadoras de ampliación de derechos y situaciones de aprendizaje. El trabajo docente colaborativo posibilita dar nuevos sentidos al trabajo de enseñar en la escuela y hace posible avanzar hacia organizaciones de lo escolar y laboral que pro-

muevan el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de todas y todos los estudiantes.

La investigación se llevó adelante en escuelas “medias” a partir del momento en que se definió la obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, y se enmarca en un contexto de ampliación de derechos y democratización. Obligatoriedad que para concretarse debe remover prejuicios, promover prácticas que se alejen del modo tradicional selectivo, fragmentario y autoritario de funcionar de la escuela secundaria, alterar las condiciones ofrecidas para el aprendizaje y apuntalar la formación y el trabajo de las y los profesores formados originalmente para enseñar en un nivel selectivo.

El otro nivel cuya obligatoriedad se ha extendido en este contexto de ampliación de derechos es el inicial, por eso nos interesa reflexionar sobre el desarrollo de estas características en el mismo. Como anticipamos en la Introducción, nos proponemos profundizar el análisis poniendo estos aspectos en diálogo con las experiencias de los jardines municipales de Hurlingham que están siendo sistematizadas.

Si bien la organización escolar, del trabajo y del curriculum en el nivel inicial son diferentes a la del nivel secundario, el trabajo docente colaborativo parece tener la potencialidad de generar otras condiciones en ambos niveles. Por ejemplo en el proyecto de inicial las docentes expresan en una de sus producciones escritas el valor de poder compartir con sus pares:

La propuesta de sistematizar fue tomada con gran interés y constituyó un desafío tanto en lo que hace a las cuestiones metodológicas (por ejemplo ejercitarse en la elaboración de registros de observación, respeto de la “textualidad”, etc.) como en pensar en comunicar a otros el desarrollo de un trabajo realizado de manera sostenida a fin de dar cuenta de los aprendizajes genuinos que los niños pueden realizar en contenidos de ciencias sociales.

La elaboración del conocimiento producido en las salas puede resultar de utilidad para distintos profesionales pero fundamentalmente lo es para nosotras mismas ya que al poner en palabras lo que nos ocurre, hacemos nuevas y sucesivas reformulaciones.

La sistematización nos permite observar y evaluar el efecto que produce en las prácticas docentes, el tener una orientación permanente y la

capacitación en determinada área sostenida en reuniones periódicas de los equipos (Ferro, L., Simón, N. y Encabo, A., otras 2012)

A pesar de las diferentes culturas institucionales y propósitos de la enseñanza en cada nivel educativo, encontramos que cuando existen instancias sostenidas de reflexión y producción colectivas, los funcionamientos naturalizados pueden empezar a problematizarse y a ampliar la posibilidad de construir otras opciones.

En el caso del CENMT de Río Negro, al igual que en la experiencia de los jardines de Hurlingham, los docentes que participan en instancias de trabajo colectivo (aquí, el “taller de educadores”) reconocen que les permite “parar un poco”, “encontrarse con la propia práctica” y “desde allí, generar estrategias”, es decir el trabajo realizado en el taller permite tomar distancia de los problemas concretos y discutir lo que aparece naturalizado. Estos talleres funcionan como parte de la jornada laboral en forma semanal y con la totalidad del personal de la escuela. Funcionamiento posible por tres motivos principales: por un lado, los docentes cuentan con tres horas cátedras adicionales al tiempo frente a alumnos para el trabajo institucional (contempla el “taller de educadores” y las “reuniones de área” para planificar la enseñanza integrada); por otro lado, la población que asiste al CENMT es adulta lo cual permite que se pueda retirar en distintos horarios y, por último, la enseñanza está organizada en “módulos”, espacios areales a cargo de dos docentes que integran disciplinas en un ámbito simultáneo de clases; de este modo que las clases terminen antes un día por semana, no afecta el desarrollo de los contenidos.

En el caso de los jardines de Hurlingham, se contemplan momentos de trabajo colectivo en reuniones mensuales de las directoras con las coordinadoras y asesores, y otros momentos más espaciados donde se reúnen todas las maestras. También existen encuentros en los jardines entre maestras y asesores que si bien no están formalizados, son posibles porque hay una docente volante que puede hacerse cargo de las y los niños que permanecen en su sala en ese momento.

También la participación en la sistematización enriquece las reflexiones de este colectivo docente. En este sentido, el acercamiento preliminar en talleres a los materiales a medida que se recogen tiene, en principio, el objetivo de analizar las situaciones que se observan pero, indefectiblemente, por la

composición variada del equipo de la sistematización, se van reformulando las propuestas acerca de la problemática; las cuales al implementarse hacen avanzar tanto la tarea de enseñar como su indagación en el marco del proyecto; esto posibilita la incorporación de apoyatura conceptual. De este modo, el taller es una modalidad de trabajo colaborativo que, como sostiene Achilli, produce conocimientos “[...] cuyos fundamentos se centran en la combinación de una estrategia grupal de investigación socioeducativa y un modo de perfeccionamiento docente” (Achilli, 2008: 59). La producción de conocimientos se basa en la interacción generada por la coparticipación entre talleristas e investigadores (en este caso también son parte de la coordinación pedagógica).

Ese proceso de coinvestigación conformado por la interacción de conceptos y episodios cotidianos de la vida escolar— registrados por los propios docentes— se funda en cierta direccionalidad teórica y en un particular diseño metodológico centrado en la recuperación e integración crítica del conjunto de prácticas, representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del taller (Achilli, 2008: 60).

En cambio cuando el foco se centra en la formación docente, el taller se dirige, entre otros propósitos, a posibilitar una integración compleja de los conocimientos acumulados con análisis de las prácticas cotidianas del quehacer docente y “a abrir un espacio en el que los educadores puedan elaborar y argumentar autónomamente propuestas de cambio pedagógicos a distintas escalas” (Achilli, 2008: 62).

Con diferencias, vemos que ambas experiencias se nutren de estas instancias de trabajo colaborativo que se sostienen y enriquecen cuando se materializan tiempos y espacios en la jornada laboral de los docentes; motivos de lucha de la docencia organizada que conquistó parte de esas reivindicaciones concretadas en decisiones políticas tomadas en distintas jurisdicciones en diferentes momentos históricos. Por ejemplo, la experiencia del CENMT surge de una reforma curricular de la provincia de Río Negro iniciada en 1986 que buscaba transformar los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, habilitando, entre otras condiciones, espacios de trabajo colectivo. El carácter de esta transformación se sostuvo a partir de dos pilares: el protagonismo de organizaciones sindicales, estudiantiles y de padres en su diseño,

y el reconocimiento de que modificar la organización del trabajo docente constituía un requisito indispensable para la transformación de la enseñanza. “Buena parte de la docencia rionegrina de entonces- y los actuales docentes del CENMT- sintieron que se los valoraba en tanto que trabajadores intelectuales, actores imprescindibles en la elaboración de los proyectos pedagógicos” (Russo en Nuñez y Vázquez, 2013: 110).

Además hay otras condiciones que parecen necesarias para favorecer el trabajo colaborativo, relacionadas con la organización institucional y curricular. Como especificamos más arriba, un rasgo de la educación secundaria ha sido la fragmentación de los saberes reflejada en una organización del trabajo docente por hora cátedra, en el caso del CENMT se verifica una diferencia al haber una organización curricular areal, lo cual históricamente se da en el nivel inicial, esto favorece la permanencia de las y los docentes en el establecimiento escolar aumentando las posibilidades de encuentro pero también la creación de vínculos con las y los compañeros, con las y los estudiantes y/o sus familias.

Esta reflexión nos lleva a querer debatir acerca del trabajo docente colaborativo como promovedor de otras condiciones para enseñar y aprender. En ese sentido, el nivel inicial ha sido siempre altamente flexible a incorporar nuevas prácticas de enseñanza, facilitadoras de aprendizajes significativos y comprensivos. Cabe pensar que esto no ha sido posible solo por condiciones subjetivas de las docentes del nivel (“las jardineras”). Siempre señalaba Hebe San Martín de Duprat, referente pedagógica del nivel, que esa impronta renovadora se debía a un entramado complejo entre representaciones sociales de infancia y familia, desarrollos económicos, políticos y sociales y estructuración del nivel; dentro de este último aspecto destacaba que, desde sus orígenes, la educación inicial no estaba sometida a la exigencia de la acreditación, lo que posibilitaba la aceptación y práctica de los principios pedagógicos y didácticos de los llamados “precursores”⁶. Lo destacado por Hebe, entonces, son las condiciones materiales que favorecieron y favorecen la innovación en este nivel (organización del tiempo, del espacio, del trabajo docente, de la promoción de los/as estudiantes, etc.). Esto ha ido configurando una identidad de la educación infantil como parte del sistema educativo, integrada y diferente al mismo tiempo⁷.

⁶ Se conoce así al grupo de pedagogos que diseñaron los principios de la educación inicial: Froebel, Pestalozzi, Montessori.

⁷ Entre otros aspectos, tal identidad está configurada por los principios didácticos del nivel, sien-

En cuanto a las condiciones subjetivas, nos interesa destacar que se encuentran atravesadas por los aspectos materiales de la organización del trabajo, consideramos que el ser parte de un colectivo de trabajo promueve la construcción de un sentimiento de pertenencia y permite entablar una red de confianza para interpelar los propios supuestos y formas de trabajo (para cuestionarlas pero también para recrearlas y revalorizarlas).

Relacionamos esto con la configuración de un “sentido de pertenencia no elitista”, del sentirse parte de un colectivo en el cual se pueda, en un clima de confianza, aprender, probar, revisar, reflexionar sobre las prácticas propias e institucionales. En la experiencia de Hurlingham hay una expresión que reiteran las docentes cuando recién ingresan al sistema municipal que es “*yo soy nueva en la municipalidad*”, usada para referirse, sobre todo, a la necesidad de interiorizarse en los distintos proyectos curriculares para poder implementarlos cabalmente. La mayor parte de tales proyectos llevan mucho tiempo desarrollándose en los jardines pero requieren de la implicación de cada docente para sostenerse, de allí la necesidad que expresan las maestras. En la familiarización con los fundamentos y acciones principales de los mismos, las miembros más experimentadas cumplen papeles centrales: las directoras funcionan a modo de “presentadoras” de los proyectos, garantizan que cada nueva maestra que llega al jardín se ponga al tanto de lo que allí se hace sistemáticamente, les acercan los diseños de los proyectos y bibliografía que consideran básica para entenderlos; por su parte, las maestras que vienen implementándolos desde tiempo atrás son guías fundamentales para las nuevas: les muestran lo que hacen, comparten sus materiales recogidos o elaborados a lo largo del tiempo, les hacen sugerencias, etc. Todas parecen sentir que es necesario transmitir los fundamentos teóricos y prácticos de los proyectos para que sigan funcionando. Estas formas de comunicarlos también los vuelven más inteligibles para quienes hace mucho los sostienen. Asimismo la observación sistemática de las acciones que implica la sistematización genera nuevas reflexiones sobre las prácticas y apropiaciones diferenciales, según la participación con distintas responsabilidades en el equipo de sistematización. Estas distintas responsabilidades se pensaron al diseñar la sistematización en función de las condiciones de la organización actual del trabajo en la escuela: si bien es posible realizar talleres mensuales con las directoras, no lo es con el conjunto de las maestras. Como señalamos anteriormente, la maestra de una sala puede reunirse con directivas y

do el juego el fundamental.

asesoras mientras los/as niños/as son atendidos/as por la “volante” pero solo hay uno de esos cargos por institución; en este sentido reconocemos la organización actual del trabajo en la escuela como un límite que genera un campo de “lo posible” para este momento y “horizontes de posibilidades” en los cuales los sujetos se mueven considerando el contexto (De Sousa Santos, 2003).

Los diferentes proyectos curriculares que se desarrollan en los jardines son coherentes entre ellos porque se enmarcan en uno global que define la institución y los sujetos que la integran, orientando las prácticas en base a normas y pautas de acción acordadas y conocidas de antemano por el conjunto de los involucrados, el papel del equipo directivo en la comunicación de esas definiciones es central. Al igual que en una de las experiencias relevadas en la investigación de educación secundaria:

[...] se registra la intención de constituir al plantel docente como un colectivo coherente (superando lo que podría ser un mero agregado de profesores que van cubriendo cargos) [...] En lugar de dar por sentadas las condiciones para desarrollar su proyecto, la institución encara los esfuerzos necesarios para hacer realidad dichas condiciones [sostenidos desde] un compromiso político pedagógico dirigido a transformar la institución a través de un proyecto educativo diferente (Di Pietro y Abal Medina, 2013: 69).

En cuanto a la **centralidad de las y los estudiantes** en la propuesta educativa, encontramos la diferencia más significativa entre ambos niveles: la educación inicial, desde sus orígenes, tuvo presente las particularidades de los sujetos a las que estaba destinada, definiendo su propuesta pedagógica a partir de tales características. Por ejemplo, ya mencionamos que el juego es un principio fundamental de la didáctica del nivel y esto se sustenta en la representación que tenemos de la infancia. En cambio, la educación secundaria ha sido definida, principalmente, desde los contenidos a ser enseñados, desconociendo las condiciones materiales de vida, orígenes culturales y características de aprendizaje de los destinatarios. Un proyecto educativo que ponga en el centro a las y los estudiantes (reconociendo su condición de sujetos histórico-sociales) se revela como una condición necesaria para construir otra educación secundaria y un desafío que asumen algunos colectivos de trabajadores docentes.

Retomando la educación infantil, cabe destacar que si bien el nivel inicial siempre tuvo en cuenta al niño, lo pensaba como un sujeto universal sin diferencias culturales, sociales, etc. Actualmente se presenta como un desafío poder reflexionar acerca de esa representación para contemplar otras posibilidades de criar y crecer. Así mismo desde el actual paradigma de protección de derechos cabe estar alerta a que los espacios para esta población contemplen la integralidad de estos derechos apuntando a la construcción de ciudadanía plena.

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado experiencias realizadas en los dos niveles del sistema educativo cuya obligatoriedad se ha extendido en el proceso de ampliación de derechos que viene desarrollándose en Argentina en los últimos doce años. Es precisamente ese contexto el que nos ubica en la posición de analizar, en conjunto, dos niveles con grandes diferencias entre sí, pero con una actual condición común: un marco de políticas públicas destinadas a promover el ejercicio del derecho social a la educación de los niños, niñas y jóvenes que participan en estos niveles del sistema educativo. En ese marco, no solo hay que asegurar más años de escolaridad para nuestras infancias y juventudes, sino también, revisar qué condiciones favorecen una educación inclusiva con experiencias significativas de aprendizajes.

En este sentido, consideramos que los procesos colectivos de trabajo docente son fundamentales para reflexionar sobre cuáles son condiciones pedagógicas inclusivas y potenciadoras de aprendizajes significativos. En las experiencias analizadas, los protagonistas afirman que las instancias grupales permiten dar tiempo, empezar a objetivar lo que está naturalizado y, a partir, de eso recuperarlo, revisarlo y crear nuevas estrategias.

En sus orígenes, los dos niveles a los cuales nos referimos estaban pensados “para pocos”. Por lo tanto, su obligatoriedad pone a los docentes ante nuevos desafíos, aunque de distintos modos: el nivel inicial al ser previo a la escuela primaria, obligatoria desde la institucionalización del sistema educativo⁸, se posicionó históricamente, en forma favorable a la inclusión. Sin embargo hoy enfrenta nuevas exigencias: en particular, la definición de alfabetización se ha ampliado contemplando la comprensión lectora y— según algunos autores— los signos a leer. En este contexto, se resignifican algunos propósitos de la

⁸ Ley 1420 sancionada en 1884.

educación inicial. Entendemos que una pregunta para hacerse en las instancias colectivas de las y los docentes de ese nivel es cómo hacerse cargo del inicio de esta alfabetización resignificada sin perder de vista que el sujeto del aprendizaje es un niño o una niña muy pequeña.

En cambio, las tendencias a la selectividad de la población que asiste, la fragmentación de los conocimientos y el verticalismo en las relaciones fueron rasgos hegemónicos de la escuela secundaria. Revertir esas “marcas” fundantes del nivel conlleva un largo proceso, para el cual también encontramos una fuerte valoración de los espacios sistemáticos de formación y trabajo colaborativo entre docentes. Constituir en el nivel estos espacios se presenta como uno de los principales desafíos para garantizar la inclusión, revisar las prácticas de enseñanza, generar más oportunidades y lograr aprendizajes significativos para todo el grupo de estudiantes.

En ambos niveles, los aspectos a revisar requieren de una reflexión que compromete al conjunto de la institución. Como vimos en la experiencia de los jardines de Hurlingham, las docentes “nuevas en la municipalidad” (como ellas se autodenominan) necesitan de los aportes de todas sus otras compañeras para que las enriquezcan desde distintas miradas y posiciones. Si se trata de crear nuevas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de todo el sistema educativo, las “nuevas” y las “viejas”, las “jardineras” y los “profes” precisarán nutrirse mutuamente. Para eso, las instancias de trabajo colectivo se revelan como una condición imprescindible.

En éste sentido consideramos que el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)⁹ dan un paso fundamental en esta dirección en tanto amplían los espacios de trabajo institucional y de formación docente que permitirán ir definiendo nuevos puestos, así como modificaciones necesarias en la organización institucional, curricular y del trabajo docente para avanzar en los cambios que permitan que estos niveles educativos estén al alcance de todas las niñas, niños y jóvenes.

Bibliografía

Ferro, L., Simón, N. y Encabo, A. y otras (2012). La sistematización como modalidad de formación permanente: una experiencia en los jardines

⁹ Con la participación sindical garantizada a partir del Acuerdo Paritario Nacional de noviembre de 2013.

- municipales de Hurlingham. *Actas del II Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, E. L. (2000/2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor [6° edición]
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. España: Desclee de Brouwer.
- Di Pietro, S. y Abal Medina, M. D. (2013). Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso. En Vázquez, S. A. (coord.) *Construir otra escuela secundaria*. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires: La Crujía.
- Jara, O (2000). El aporte de la sistematización a la renovación teórico práctica de los movimientos sociales. *Kikiriki* N° 53 Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=89
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: de Gialdino, Vasilachis (comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Núñez, A. y Vázquez, A. A. (2013). El trabajo docente en la transformación de la escuela secundaria. En Vázquez, S. A. (coord.). *Construir otra escuela secundaria*. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires: La Crujía.
- Vázquez, M. J. y Abal Medina, M. D. (2004). *Apropiarnos de los conocimientos que se construyen en nuestra práctica*. Aportes de la sistematización de experiencias. Buenos Aires: Secretaría de Educación- CTERA.
- Vázquez, S.A., Di Pietro, S., Ferro, L. A., Indart, M., Abal Medina, M. D., Núñez, A. (2011). Informe final: Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria. Sistematización y análisis de cuatro casos. Manuscrito inédito. UNLu - CTERA.
- Vázquez, S. A. (coord.) Vázquez, S.A., Indart, M., Di Pietro, S., Abal Medina, M. D., Núñez, A. Ferro, L. A., Galli, J. G., Castagnola, J. H., Perini, A. J. (2013). *Construir otra escuela secundaria*. Aportes desde experiencias pedagógicas populares. Buenos Aires: La Crujía.

El trabajo docente comunitario como política de inclusión social y educativa

Fiorella Gandini¹ y Nataly Diaz Brust²

Introducción

Este trabajo recoge la experiencia educativa comunitaria que vienen realizando las autoras en el proyecto de extensión universitaria “Preparados para aprender en la escuela” (Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014, Universidad Nacional de La Plata) y en el proyecto de investigación “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” (Código H750. Universidad Nacional de La Plata), en el marco de la Cátedra Psicología Educacional de la FaHCE, UNLP) bajo la dirección de la Dra. Analía Palacios. Asimismo, considera la experiencia recogida en carácter de Maestra Comunitaria (MC) de una de las autoras, en un Centro de Actividades Infantiles (CAI) en el ámbito de educación primaria pública de la provincia de Buenos Aires.

El propósito es examinar las contribuciones del trabajo docente comunitario a la inclusión social y educativa de niños y niñas de sectores vulnerables, en escuelas primarias públicas. Asimismo, pretende reflexionar acerca de las implicancias del trabajo docente en la conformación de comunidades de aprendizajes y el diseño e implementación de políticas públicas educativas y sociales.

A juicio de directivos y docentes, la población infantil –destinataria del trabajo docente comunitario– presenta dificultades en el aprendizaje escolar y

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gandinifiorella@hotmail

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. natalydiazbrust@hotmail.com

vive en escenarios de elevado riesgo social y educativo, debido a situaciones familiares adversas que pueden ser englobadas en la pobreza, con fuerte impacto en las trayectorias escolares. El riesgo educativo se asocia al conjunto de carencias económicas, culturales y sociales que debilitan el vínculo de escolarización de los/as niños/as[1] y sirve para justificar, de manera errónea, el fracaso escolar, la repitencia, la sobriedad, el abandono, etcétera.

Numerosos estudios demuestran la incidencia que tiene el contexto sociocultural y familiar en los logros educativos de los niños, muy especialmente de sectores en situación de vulnerabilidad social y educativa. En una gran mayoría, sus trayectorias escolares se ven obstaculizadas por las características del dispositivo escolar, el cual a partir de sus prácticas no favorece el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos.

La experiencia docente cotidiana permite corroborar las potencialidades de todos los niños, con independencia de su situación familiar y social y los progresos que ellos pueden alcanzar al instrumentar actividades educativas orientadas al desarrollo de aprendizajes específicos, por ejemplo, vinculados con la lectura y escritura.

En este marco, la labor docente comunitaria pretende ofrecer apoyo a los niños de modo adicional al de los maestros y su trabajo en el aula y, por ende, contribuir al desarrollo de sus potencialidades de aprendizaje. En lo específico, las actividades infantiles se llevan a cabo a través de diferentes recursos didácticos, adecuados a la edad y nivel de escolaridad de los niños, tales como cuentos, textos escolares y juegos didácticos. De este modo, permiten ampliar el universo cultural de la población infantil y fortalecer las trayectorias escolares de aquellos niños que necesitan un acompañamiento más individualizado para acceder y/o completar sus estudios primarios, como ejercicio pleno del derecho a la educación.

El espacio simbólico y curricular del trabajo docente comunitario que vienen realizando las autoras, articula la realidad sociocultural de los niños, las familias y escuelas, a través de distintas actividades educativas y sociales que llevan a cabo, adecuadas a los intereses y necesidades de la población infantil. Supone una acción participativa y colaborativa entre maestros, directivos y especialistas en educación.

La práctica docente comunitaria conjuga distintas y complejas aspectos del pensamiento y la acción educativos, que desafían el formato de la enseñanza

tradicional. En primer lugar, un aspecto saliente es la confianza en el potencial de aprendizaje de los estudiantes y el diseño de diferentes tipos de actividades a modo de andamiaje para que ellos se desempeñen en sus “zonas próximas de desarrollo”.

En segundo lugar, la vinculación entre el contexto del hogar y el contexto escolar, al actuar de nexo entre la vida escolar y el contexto sociocultural, para el logro de la inclusión social y educativa.

En tercer lugar, la generación de auténticas comunidades de aprendizaje, donde se valorizan los conocimientos preexistentes en los niños, en lugar de la mera transmisión de información, la repetición “a ciegas” y la reiteración de contenidos de enseñanza de manera mecánica. En este sentido, entendemos las comunidades de aprendizaje como un grupo de personas ligadas a un espacio de práctica común sostenida en el tiempo, con objetivos precisos y compartidos, que guían y sostienen esa práctica. Lo que permite generar la comunidad de aprendizaje es promover un tipo de relación educativa que fortalece los aprendizajes y las trayectorias educativas de los niños que atraviesan experiencias de riesgo educativo.

Por lo expuesto, nuestra presentación aspira a intercambiar experiencias de inclusión educativa en el contexto local y, en especial, analizar y debatir distintas dimensiones del trabajo docente comunitario, concebido como elemento clave de las políticas de inclusión social y educativa, tendiente a afianzar los vínculos de los niños con la escuela, favorecer sus desempeños escolares y, en especial, generar situaciones de aprendizaje gratas y significativas para la población infantil, de este modo se pretende mejorar sus procesos de escolarización y derribar las barreras que atentan contra la inclusión educativa.

(***)

Este trabajo recoge la experiencia de trabajo docente comunitario que vienen realizando las autoras en los proyectos de extensión universitaria “Preparados para aprender en la escuela” (Disposición N° 31, Expediente N° 100-359/2014, Universidad Nacional de La Plata) y de investigación “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” (Código H750. Universidad Nacional de La Plata), en el marco de la Cátedra

Psicología Educacional de la FaHCE, UNLP); se nutre de las observaciones de una de las autoras, en su desempeño como Maestra Comunitaria (MC), en un Centro de Actividades Infantiles (CAI) en el ámbito de la educación primaria pública de la provincia de Buenos Aires.

Las actividades de extensión e investigación universitarias se realizan en escuelas primarias de sectores vulnerables de la ciudad de La Plata, con niños y niñas³ que a juicio de sus directivos y docentes, presentan dificultades en el aprendizaje escolar. Por tanto, uno de los principales objetivos, es brindarles apoyo psicopedagógico de modo adicional al trabajo de sus maestros en el aula, para contribuir al desarrollo de sus potencialidades en el aprendizaje escolar y favorecer la inclusión. Las actividades que se llevan a cabo y los diferentes recursos didácticos empleados (cuentos, textos escolares, juegos didácticos), se adecuan a la edad y el nivel de escolaridad de los niños.

Desde la perspectiva psicopedagógica y comunitaria, el trabajo docente puede ser comprendido como una acción política de inclusión social y educativa, para ampliar el universo cultural de aquellos niños que requieren un acompañamiento más personalizado en sus trayectorias escolares, posibilitando de este modo el ejercicio del pleno derecho a la educación. La complejidad de los contextos sociales y culturales presentes hoy en el ámbito educativo justifica ampliamente el trabajo comunitario.

Por lo expuesto, se propone examinar algunos aspectos relevantes del trabajo docente comunitario que posibiliten la reflexión sobre sus contribuciones a la inclusión social y educativa de niños de sectores vulnerables, en las escuelas primarias públicas, así como también, la conformación de nuevas comunidades de aprendizajes.

El abordaje del riesgo educativo en el trabajo docente comunitario

En gran mayoría, la población infantil destinataria del trabajo docente comunitario procede de hogares y escenarios sociales con condiciones de vulnerabilidad que, a menudo, obstaculizan los procesos de escolarización. A los fines de la inclusión y la equiparación de oportunidades educativas, estas condiciones no debieran implicar riesgo educativo. Terigi (2009), sostiene que

³ En conocimiento del uso del lenguaje sexista, en adelante se utiliza el masculino de manera genérica para facilitar la lectura.

este riesgo es la antesala del fracaso escolar y se caracteriza por la interacción entre los sujetos y sus condiciones de escolarización. El mismo no atañe a las propiedades subjetivas, individuales de los sujetos, sino a los atributos de la situación pedagógica y la organización del sistema escolar.

Con frecuencia en el contexto escolar se tiende a asociar el riesgo educativo al conjunto de carencias económicas, culturales y sociales de los niños para justificar el fracaso escolar, la repitencia, la sobreedad, el abandono, etcétera. Al respecto, los especialistas señalan la insuficiencia del dispositivo escolar y de sus prácticas para favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos de la población infantil en situación de vulnerabilidad social y educativa (Terigi, 2009; Dussel, 2004; Perrenoud, 2001).

La experiencia comunitaria permite corroborar a diario las potencialidades de todos los niños, con independencia de su situación social y familiar; así como sus progresos educativos, cuando se instrumentan actividades pedagógicas adecuadas a sus necesidades, que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes escolares básicos, en matemáticas, lectura y escrituras, y la adquisición de herramientas simbólicas para abordar mejor los contenidos y prácticas escolares.

El trabajo docente comunitario no necesariamente se realiza en el ámbito de la escuela, puede ser llevado a cabo en distintos espacios de la comunidad (clubes barriales, centros comunitarios, casas de familias, iglesia, organizaciones barriales, bibliotecas), donde los niños pueden desarrollar actividades que enriquecen y resignifican los aprendizajes escolares (Krichesky, 2006). Cualquiera sea el espacio siempre supone una acción participativa y colaborativa entre distintos actores (extensionistas, maestros, directivos, familia).

Resignificando la práctica del docente comunitario

La complejidad de la práctica docente comunitaria reside en la multiplicidad de aspectos que conjuga vinculados a los distintos discursos y prácticas educativas. Los nuevos desarrollos teóricos y empíricos en el campo psicoeducativo, desafían el formato de la enseñanza tradicional, al otorgar relevancia a la colaboración social en los aprendizajes mediante acciones de mediación y andamiaje, la participación guiada, potenciar las zonas de desarrollo próximo, las formas de enseñanza recíproca, contextualizadas y participativas; a generar comunidades de aprendizajes y de práctica.

Desde una perspectiva vygotskiana, la labor docente comunitaria puede comprenderse como un proceso que “tira” del desarrollo de los niños y lo promueve (Vygotsky, 1986). En este proceso revisten importancia las acciones de andamiaje. La noción de andamiaje fue propuesta por Bruner (1988), para explicar cómo las acciones pedagógicas deben acompañar las dificultades de los niños en la resolución de las tareas escolares, es decir, a mayor nivel de dificultad, mayor necesidad de orientación y ayuda, que se van modificando, desvaneciendo o quitando según los cambios observados en el aprendizaje de los niños (Bruner, 1976). La idea de andamiaje puede ser relacionada con las prácticas de mediación para mejorar la participación, la autoestima de los niños, la reflexión conjunta en la aparición de los errores, entre otros (Palacios y Villar, 1996). Las acciones de mediación contribuyen a la realización de actividades y aprendizaje colaborativos (Rogoff, 1997).

La confianza del docente en las potencialidades de aprendizaje de los niños y la implementación de distintas actividades para andamiar su desarrollo cultural, posibilita que ellos se desempeñen en sus “zonas próximas de desarrollo” (ZDP). Este constructo definido por Vygotsky (1991), representa la distancia entre el nivel de desarrollo real, la capacidad para resolver independientemente un problema y el nivel potencial, determinado a través de la resolución bajo la guía en colaboración con un adulto o par más capaz. Lo que implica la posibilidad de incrementar y/o mejorar los procesos cognitivos a través de la resolución conjunta de tareas.

Del mismo modo, los aportes de Bárbara Rogoff (1993) colaboran con la práctica docente a partir de la comprensión de los aprendizajes escolares desde una perspectiva contextual, participativa y colaborativa, que incluye tanto al sujeto que aprende como todos los agentes educativos y las condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan.

Desde esta perspectiva, se proponen una serie de planos presentes en las prácticas educativas de los sujetos, que corresponden al aprendizaje (apprenticeship – plano institucional, de análisis de la actividad sociocultural), la participación guiada (plano interpersonal) y la apropiación participativa (plano individual) (Rogoff, 1997). Así, la acción docente es comprendida como una “práctica participativa”, en donde se requiere concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje desde un modelo centrado en la idea de “comunidad de aprendizaje”, opuesto a las concepciones que entienden al docente como un mero

transmisor de saberes acabados y al niño como un actor pasivo de esta relación educativa, considerándolo como un repetidor “a ciegas”; por el contrario, se valoran los conocimientos preexistentes en los niños, y se trata de promover un tipo de relación que fortalezca sus aprendizajes y trayectorias educativas.

Se reconoce así, al trabajo docente comunitario como generador de “comunidades de aprendizaje”, ya que su labor se realiza con un grupo de niños, se encuentran ligados a un espacio de práctica común, el cual es sostenido en el tiempo, con objetivos precisos y compartidos, que guían y sostienen esa práctica. De este modo, el aprendizaje es concebido como una participación gradual y creciente en una práctica, en donde adquiere centralidad el trabajo colaborativo, esto es a lo que Lave y Wenger (1991) hacen referencia con la noción de “comunidad de práctica”.

Las acciones de mediación implica la consideración de distintos elementos que intervienen y conforman una situación de aprendizaje en comunidad (Engeström, 1987), entre ellos pueden mencionarse: la existencia de una comunidad de referencia, es decir, un grupo de sujetos que comparten el mismo objeto de actividad; el sujeto que es partícipe de esta comunidad, quien es definido dentro de una trama específica de relaciones, como un sujeto activo, con una historia particular que lo hacen único; por otro lado, se encuentran los instrumentos con los que el docente comunitario lleva a cabo su práctica, los cuales se construyen partiendo de los intereses y necesidades que expresan los niños y su entorno; estas actividades, no necesariamente fueron apropiadas por el sujeto que aprende, ya que los procesos de aprendizaje en los que está implicado, están distribuidos en la situación, de manera tal que las actividades se presentan como momentos gratos para el sujeto, que permiten ser valoradas por ellos mismos al reconocer que son construidas al tener en cuenta sus intereses e inquietudes; se considera importante, además, analizar el objeto a aprender u objetivo del aprendizaje. Todo esto contribuye a generar prácticas significativas que involucren los intereses de los propios sujetos, sus necesidades, propiciando espacios de aprendizajes acordes.

En este marco, en el trabajo comunitario, se buscan generar espacios, en los que se comparta una tarea específica, se trabaje de modo colaborativo, desde la acción mediada, con instrumentos y actividades atractivas para los niños, y que permitan explotar al máximo sus potencialidades de aprendizaje. Un claro ejemplo de ello son las actividades de lectura y escritura; en las

cuales se da lugar a las interacciones dialógicas entre el adulto y los niños; el intercambio, la construcción activa de significados, en tareas tales como: el reconocimiento de letras, palabras, lectura compartida de cuentos de interés para los niños, construcción de historias y cuentos, entre otras.

Conclusiones y discusiones

Este trabajo nos invita a reflexionar acerca de la experiencia docente comunitaria y sus aportes ante los nuevos desafíos de las políticas de inclusión socioeducativas, lo cual nos permite repensar el lugar que tiene actualmente la comunidad, y en ella el trabajo comunitario, como actor fundamental al momento de interpelar a los nuevos sujetos que asisten a la escuela.

Se pueden advertir diversos testimonios acerca de la relevancia e impacto positivo que generan las actividades realizadas en experiencias de trabajo comunitario. Se pone en el centro la posibilidad que tiene el trabajo comunitario de generar espacios de aprendizaje en donde se configuren reales comunidades de aprendizaje guiadas por actividades de mediación, contextualizadas, participativas y colaborativas, en donde se tengan en cuenta tanto al sujeto que aprende como todos los agentes educativos y las condiciones de las experiencias específicas en las que interactúan.

Como se advierte, el accionar comunitario, es concebido como un elemento clave de las políticas de inclusión social y educativa, ya que tiene entre sus metas afianzar los vínculos de los niños con la escuela, favorecer sus desempeños escolares y, en especial, generar situaciones de aprendizaje gratas y significativas para la población infantil, mejorando de este modo sus procesos de escolarización y derribando las barreras que atentan contra la inclusión educativa.

Referencia bibliográfica

- Baquero R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2001). Aprendizaje escolar y contexto. En Baquero, R y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*.
- Bruner, J. (1987). *La Importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y

Tecnología de la Nación.

- Leontieva, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre.
- Rogoff, B. (1977). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. (comp.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 50, pp. 23-39.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.

Cuando la relación docente alumno incluye: una relación que habilita y hace lugar

María Claudia Sus¹ y Guadalupe Magalí Ibañez²

Presentación

El presente trabajo³ tiene como propósito compartir algunas reflexiones en relación al vínculo educativo construido entre alumnos y docentes, al interior de la escuela media nocturna, profundizando las características que adquieren los mismos, desde la percepción de los jóvenes que estudian en estas escuelas y considerando la dinámica que se construye en sus clases.

Se intenta analizar y describir una problemática de actualidad en el nivel medio relacionada con las dificultades/posibilidades que tienen los docentes para poder operar como sostén y referentes de los jóvenes que asisten a las escuelas nocturnas para culminar sus estudios secundarios. Configurantes y configurados de un contexto donde las formas tradicionales de autoridad pedagógica son interpeladas y ya no resultan, donde se hace necesario ensayar y arriesgar nuevas experiencias que apuesten a la construcción de una relación docente alumno que habilite, contenga y enseñe en un clima de confianza, para lograr una escuela que no expulse, que aloje y no clausure.

En este sentido, algunos de los interrogantes que atraviesan nuestra temática son: ¿Cómo construyen este tipo de alumnos en particular los vínculos con los docentes? ¿Qué relaciones establecen con los contenidos que deben aprender? ¿Cómo media el docente esta relación?, ¿Qué se juega en

¹ UNCo CURZA, Argentina. csus@rnonline.com.ar

² UNCo CURZA, Argentina. guadalupemagali2013@gmail.com

³ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación “Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna”. Universidad Nacional del Comahue. CURZA. Viedma.

las escuelas nocturnas que favorece la construcción de vínculos más personales?, ¿Por qué las escuelas diurnas no logran la permanencia de estos alumnos? Interesa entonces, conocer cómo adolescentes y jóvenes refieren a los vínculos construidos con sus docentes al interior de ellas; identificar aspectos que favorecen la valorización de la figura del docente y las razones de dicha ponderación, estableciendo dimensiones o categorías que den cuenta de sus dichos.

La investigación de tipo cualitativa y de carácter exploratorio, apunta a desplegar el discurso de estos sujetos, profundizando en torno a los modos de vincularse que construyen al interior de la escuela media nocturna. A manera de hipótesis sostenemos que los intercambios que se juegan entre docentes y alumnos de estas instituciones, (adolescentes-jóvenes-adultos que están transitando su escolarización con trayectorias educativas anteriores), poseen características particulares que crean y recrean vínculos educativos con características distintas a los de las escuelas medias diurnas.

Indagamos sobre la relación docente alumno, considerando que se construye y no es algo que se establezca de una vez y para siempre, ni depende del tiempo que se esté en un mismo espacio. Se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, una escucha atenta cuando es necesario, pero que ata, que deja su marca y atribuye significado, enciende pertenencia y fabrica nuevas formas de estar, de quedarse en la escuela.

¿Qué alumno asiste a las Escuelas Nocturnas y por qué llegan a ella?

A los fines de conocer acerca del tipo de relación que se configura entre docentes y alumnos en la escuela media nocturna, resulta necesario intentar una aproximación a las circunstancias que atraviesan al alumno, en tanto le confieren características particulares.

En principio vale mencionar que la población que asiste a estudiar a estos establecimientos comparte algunas particularidades:

- 1.- Además de estudiar, trabajan
- 2.- En su mayoría tienen una trayectoria educativa signada por el fracaso en la diurna.

Veremos que de alguna manera, ambas particularidades constituyen la condición de posibilidad para que muchos alumnos ingresen a las nocturnas,

donde pareciera encontrar el lugar en términos de Auge (2001) que se les negó con anterioridad.

Indagando respecto a su condición de trabajadores, encontramos que estos jóvenes iniciaron su trayectoria laboral desde muy temprana edad, desempeñándose en trabajos que poco tienen que ver con alguna institución formal determinada (Salud, Educación, Justicia, otro). Sus desempeños laborales comprenden distintos rubros – niñera, albañil, ama de casa, atención a clientes, entre otros–, en el mejor de los casos por contrato verbal, con baja remuneración y sin demasiados requisitos, tales como conocimientos previos o la obligación de contar con el secundario completo.

“...siempre en negro, en negro porque por ahí, temas de edad, con los 18 años, o 17 era complicado” (E2).

“los trabajos que tuve hasta ahora siempre fueron con fecha de vencimiento digamos, y además en negro...yo no tengo la posibilidad todavía de una obra social y esas cosas” (E6)

Muchas veces, este aspecto es motivo para que estudiar se vuelva una actividad agotadora, pues estudiar y trabajar exige un esfuerzo importante por parte de estos jóvenes para poder sostener ambas actividades. Si a esto le sumamos la falta de articulación que existe entre los contenidos escolares y las actividades laborales en las que se desempeña esta población, la situación se vuelve un poco más tediosa aún.

“E: ¿Te aportó algo de lo aprendido en la escuela, en tu trabajo, pudiste poner algo en juego de la escuela?”

L: No, creo que no...

E: ¿Y al revés? ¿Del trabajo hacia la escuela?”

L: No creo que tampoco...” (E 7)

En algunos casos el tema laboral constituyó el factor condicionante del abandono de la secundaria común y el pase a la nocturna que como veremos más adelante, contempla la situación laboral del alumno otorgándoles ciertos permisos y atribuciones, que la diurna no les ofrece.

Si ahondamos en las trayectorias, lo laboral y relacional, crean situaciones que llevan a la polarización del discurso del alumno respecto a las bondades de una escuela (nocturna) y las desventajas de la otra (diurna).

“Es imposible asistir al secundario común si estás trabajando, por los horarios y por la forma en que tienen de trabajar, ya no estoy para esas

cosas...acá en la nocturna nos dan valor como adultos, no nos tratan como chicos.”(Reg.obs2)

Otro alumno refiere directamente a que es el trabajo y la falta de contención en el aula lo que favoreció el abandono de la diurna

“Y ese año no sé, sí seguramente, el trabajo, el cansancio qué sé yo, algo fue. Pero bueno, ese año no me fue muy bien, me llevé 9 materias, y quise rendir pero no pude,/.../ no me gustaban, así que bueno, abandoné y después al otro año me anoté acá. Y acá es tranquilo, pero yo tenía muchos compañeros que eran más grandes que yo.”(E.1)

Estos alumnos de los que venimos hablando deconstruyen una historia de la diurna que los hace valorar su ingreso en la escuela de la noche. Vienen de un no lugar, de una institución que los ha expulsado, los ha perdido en el camino sin tan siquiera darse cuenta de ello.

Es sabido que habitar hoy la escuela secundaria no siempre es para todos una estadía agradable y aquí no solo nos referimos al alumno. Pareciera que el docente de la escuela secundaria diurna necesita aferrarse a la reglamentación a ultranza para no sentirse amenazado y ver vapuleada su autoridad. Siente como sostiene Lewkowicz (2004) que está jugando a un juego que para él tiene leyes aunque fragilizadas o endebles, pero para los alumnos sólo existen reglas del aquí y ahora; que muchas veces lo desestructuran y lo enfrentan con situaciones que no logra resolver. Eso termina convirtiendo la relación (según los alumnos que hoy están en la nocturna) en un “tira y afloje” que produce corrimientos dificultando la relación y el aprendizaje.

Parafraseando a Sús (2014), estos jóvenes que han tenido trayectorias muy disímiles encuentran un lugar que paradójicamente es también la escuela, pero en este caso una escuela distinta: “la nocturna”. La sienten y viven como un espacio en el que pueden construir una identidad, una estructura relacional con el otro que es valorada, en un tiempo y dentro de un proceso histórico situacional particular que para muchos es la última apuesta.

“Porque me habían dicho que acá venía gente grande, o sea, no se jodía para nada. Yo capaz que si voy a otra escuela, capaz que me prendo en la joda de vuelta (se ríe) y ya no quiero. Vine acá por eso, con gente grande porque quiero terminar.” (E 18)

La escuela nocturna –según el relato de estos jóvenes– pareciera romper la soledad de los no lugares, (espacios despojados de las expresiones simbólicas de

identidad, las relaciones y la historia) habitados por ellos en las escuelas diurnas. Estas escuelas vividas por ellos como no lugares, no convocaban a la permanencia, ni a la relación con el otro/adulto, sino que los expulsaba, los rotulaba y desaloja. Para estos grupos, su paso por la diurna significó relacionarse en forma muy precaria y frente a la imposibilidad de encontrar un vínculo que los sujete y los contenga, terminaron cayendo rápidamente en situaciones de indisciplina que a manera de círculo vicioso, los desterraba cada vez más del grupo clase.

Distintas trayectorias y marcas remiten a experiencias negativas que llevan a cambiar de escuela: de la diurna a la nocturna en un camino que no garantiza llegar a la meta, pero ofrecer un margen de flexibilidad y respeto que dignifica al alumno y le otorga un lugar.

“Comencé en el CEM 8 y después como me costaba mucho levantarme a la mañana en el 8, mi mamá me cambió para el 80, pero ahí tenías que andar con cuatro ojos y no hablar con nadie porque en la primera te pegaban. Después quedé embarazada, no quise ir más porque cuando se enteraron que estaba embarazada me empezaron a chocar las chicas, y casi perdí a mi bebé por eso, así que iba a buscar las tareas, me tomaban evaluaciones todos los maestros y no me dieron las notas para pasar a tercero, así que me quedé en segundo y me vine a anotar acá y me pusieron en primero”.(E 42)

“En primer año se hizo difícil, /.../ acá (por la nocturna), por ahí no llegas con algo, es como que te entienden más, te dan la posibilidad de entregar otra fecha, por ahí en el secundario común no te dan... ¡no! se me hizo difícil y abandoné” (E14)

La relación docente alumno –a diferencia de las escuelas secundarias diurnas– en estas instituciones parece estar construida en base al respeto y de adulto a adulto. Si bien guarda la asimetría propia de la relación pedagógica, no se observaría la rotulación o estigmatización que ellos denuncian haber vivido en sus trayectorias anteriores en las que se sienten desvalorizados y reaccionan desde ese lugar.

Señala Lewkowicz (2004) que cuando la ley trascendente se cae y se torna incapaz de producir simbolización, la única institución posible es la precariedad de la regla compartida. Pero tal vez en un encuadre precario, si el docente lo entiende, el valor del compromiso no escrito restituya en estos alumnos el sentido de la relación que hace lugar, que posibilita una nueva manera de estar con el otro.

El debilitamiento de la sociedad de vigilancia en estas escuelas favorece y abre la posibilidad de otro tipo de simbolización. La sociedad de control no posee un lenguaje común para el total de las instituciones. Lo que se opone a la ley no es su ausencia, sino la regla que si es creada por un nosotros (docentes y alumnos) permite reocupar los lugares que se perdieron en la fluidez de los nuevos tiempos.

En muchos casos la flexibilidad normativa que se observa en estas escuelas “las nocturnas” no ha redundado en situaciones de indisciplina. Se visualiza que ha facilitado una mayor responsabilidad permitiendo la aceptación de ciertas normas (no siempre explícitas) que mantienen un encuadre institucional que le es propio y tiene el efecto de disminuir la importancia y vigencia de los factores coactivos/coercitivos que demandan un control permanente de los cuerpos (Foucault. M. 1976)

“En esta escuela tenés un poco de libertad pero tenés que saber hasta qué punto, en ésta escuela no están todo el tiempo pendiente de que estás haciendo, a qué hora te vas, a qué hora entrás, pero sabes a qué hora tenés que entrar, que no tenés que salir del curso, y en la otra no, en la otra te controlan mucho, que por ahí está bien porque no son tan adultos, también hay que controlarlos. (E5)

“Porque acá nadie me controlaba (...) hacía lo que quería, entraba, salía los profesores nada, ni bola, ahí te das cuenta que es una escuela para adultos (...) nadie te va a decir ‘che, te tenés que quedar’” (E 8)

Ya no se tratará de leyes trascendentes sino de reglas situacionales y contextualizadas que ponen a los sujetos en su propio juego, la autoridad monopólica está desaparecida. La simbolización cambia y el problema es la imposibilidad de entrar en la dinámica de la regla específica de cada situación, lo cual supone una lógica de la precariedad. Dicha lógica es clara y permeable para los adolescentes y jóvenes, pero es muy demandante para los adultos.

Podría pensarse en palabras de Macera (2011: 67) que:

“en la relación docente-alumno, nos encontramos con una tensión que dispone a la subjetividad docente a atender al “otro” en dos planos: subjetividad adolescente, subjetividad alumno. Y que estos dos planos, lejos de facilitar el camino, lo complejizan. Antes señalamos que un adolescente adjudica autoridad a partir de que el adulto responde. Este responder del docente

trasciende, entonces, la función alumno y debe apelar, interpelar a la subjetividad adolescente. Lo cual implica involucrarse con el otro más allá de lo estrictamente escolar

Estos emergentes en las formas relacionales que acercan hasta confundir lo público y lo privado configura resistencias y constituyen uno de los factores que ponen en crisis los antiguos dispositivos que organizaban y daban sentido al acontecer del aula y de la escuela; en ello se juega también el deterioro en la relación pedagógica, que en muchos casos se convierte en una puja de poder que termina con el alumno fuera del sistema del secundario común.

En función de lo antes dicho nos preguntamos ¿La imposibilidad de lograr niveles crecientes de inclusión en la escuela secundaria común a quién interpela? ¿La institución responsable de la transmisión del capital cultural acumulado a través de las generaciones, deviene imposibilitada de cumplir su mandato fundacional y está ausente a la hora de construir lazo con el saber y con los otros?

Será que la escuela diurna desde los decires de cierto grupo de alumno se convierte en una institución vacía, deviene no-lugar que en el sentido dado por Auge (2001), es un espacio de circulación y paso, a diferencia del lugar que da cuenta de la inscripción de marcas objetivas de identidad, de relación y de historia por los modos de relación con los otros que allí tienen cabida.

En el no-lugar no hay modo de expresar ni la identidad, ni la historia ni la relación y abre hacia un sinsentido que lejos de atar desata, dejando librado a que algo se pierda en el camino.

En cambio la escuela nocturna pareciera abrir las puertas de un lugar que recoge lo desatado, que les permite ingresar en un ámbito que tiene capacidad para producir subjetivación.

La tranquilidad que se logra en la interacción entre jóvenes y adulto en una especie de pacto implícito, reflejada como una de las características de las escuelas nocturnas, entre tanto la “joda” parece ser la propiedad de las escuelas diurnas. Muchos de los alumnos que fueron sancionados o “acosados estratégicamente” logrando su repliegue y abandono en las escuelas diurnas al insertarse en estos grupos se integra en una actitud más cooperativa y respetuosa, tanto respecto a los docentes como a los pares.

“No hay mucha joda, uno ya no... decir voy abandonar o me voy a ratear. Uno ya se adapta a estar con grandes” (E 3)

“Y el ámbito, o sea acá es mucho más tranquilo. Vos venís, te sentás, nadie te molesta, no tenés distracciones. No tenés ¿viste lo que pasa en otra escuela? que está el gracioso, te distraes, y acá no pasan estas cosas. Vos venís, te sentás y estudiás nomás.” (E 4)

“Lo tranquilo... que es tranquila y... allá donde iba era pura joda.” (E 9)

La escuela y el aula pueden describirse como escenarios vivos de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo confrontados.

En las escuelas nocturnas también es posible encontrarnos con relatos que dan cuenta de cierta pérdida de autoridad y el avance de ciertos comportamientos que podrían poner en tela de juicio la calidad de la relación en términos de construcción intersubjetiva:

“M: permanentemente (los compañeros) están hablando fuerte, riéndose y muchas veces no dejan escuchar o no dejan concentrarme a mí y a los demás chicos en las actividades que tenemos que hacer:

E -¿Y los docentes cómo reaccionan ante esto?

M - Le dicen que es una escuela para adultos y que cada uno sabe lo que hace y lo que deja de hacer:

E -¿Y ellos cómo reaccionan?

M - Y, les da igual, o sea, siguen molestando, riéndose” (E. 23)

Podríamos, del mismo modo que en la escuela diurna, pensar la figura del docente como autoridad pedagógica se encuentra desvanecida, no obstante esta suposición comienza a perder peso en la medida en que avanzamos tanto en el análisis de sus relatos, como en la observación de las clases. Surge con más fuerza la valoración de la construcción intersubjetiva que la aparición de situaciones disruptivas en la clase de la nocturna. La balanza se inclina a favor de los aspectos positivos, en términos de espacios que alojan y habilitan.

“A mí lo que me gusta es que podés decir lo que pensás, que los demás respetan lo que decís, uno pueda acotar lo que le parece, que capaz que en el otro secundario no se podía hacer, yo estoy muy resentida con el 4”(E14)

“El tema es que yo no quería ir más a la tarde porque me ponía a pavear con los pibes y no hacía nada....cambiando yo de escuela, con los adultos, no se jode tanto y se estudia” (E 36)

¿Otras formas de vínculo educativo posibles?

Empezamos a percibir indicios que dan cuenta de la emergencia de nuevas

formas de amarre, de lazo entre los participantes de vínculo educativo contextualizadas en el marco de políticas de inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos en la escuela secundaria, es decir de formas que auspician como habilitante de procesos de subjetivación

Comparando ambas realidades una alumna sostiene:

“En el CEM...no había ningún tipo de incentivación para nada. No me gustaba cómo era el trabajo, era muy individualista todo/.../, en la mañana no me gustó.

E: ¿Y la noche?

C: Y la noche sí, me gusta la relación que hay con los profesores, te entienden, te ayudan, por ahí si tenés un problema tratan de darte una mano, que a diferencia de un secundario común no lo hay, por lo menos lo que yo vi. (E.14)

Desde este lugar se puede pensar a la autoridad docente en una trama de encuentros, allí donde al menos dos en relación asimétrica entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, que en una relación de confianza logran darse la palabra revalorizando las voces y perspectivas en un intento de que los jóvenes puedan verse como aprendientes y no simples parloteadores de un texto del que no son autores.

En esos intercambios configurados con los docentes se juegan actos, gestos, decires, haceres que al parecer producen efectos en los posicionamientos⁴ que adoptan los jóvenes frente a sus aprendizajes. No hay renuncia a la asimetría del rol; es resignificación de posiciones y lugares, en lo que parece jugarse una pluralidad de formas de pensar y sostener la autoridad generando relaciones basadas en la confianza:

“/.../ellos te dan la posibilidad de ayudarte, a mí me ha pasado con muchos de los profesores, con todos encuentro eso, desde primero a tercero, podés charlar un montón de cosas de lo que te pasa, en el secundario común no lo tomás tan en serio, por ejemplo con los profesores, ponéle la semana que viene no voy a poder venir, no podés hacer la prueba y la hacés la semana que viene, te entienden los problemas que tenés, que tenes hijos, que trabajas.(E14)

⁴ Posicionamiento puede entenderse como los modos de ubicarse los distintos actores ante el proceso de enseñanza aprendizaje, distinguiéndose dos modos de posicionamientos singulares ante el conocer y el aprender: el “enseñante” y el “aprendiente”, los cuales pueden ser simultaneizables, y están presentes en todo vínculo (padres-hijos, alumno-profesor, otros) (Fernandez 2010: 61).

Otro aspecto que destacan, es el lugar que los profesores ocupan como interlocutores adultos en los que se amalgama la función y el afecto, Tarea no siempre fácil.

“Tenemos buena relación con la mayoría de los docentes, tratamos de hablar con ellos y ellos tratan de hablar con nosotros, y buscar una solución si hay un problema, si no lo hay tratar de entendernos.” (E. 31)

Desde la perspectiva de los alumnos, la buena relación con el docente parece basarse en la combinación de diferentes elementos como la confianza, la voluntad y el observar en ellos deseo de que los alumnos aprendan. Estos tienen su respeto y con ellos se establece un diálogo que atañe tanto a lo público como a lo privado y es ahí donde cobra relevancia su tarea, es en ese encuentro donde el alumno lo enviste de poder para habilitarle el lugar en el que quiere participar porque se siente acogido.

Esos profesores, al encontrarse con estos jóvenes adecuaban algunas de las reglas y normas escolares para lograr un formato flexible. Privilegian la condición personal del alumno, es decir, el horario de su trabajo, la situación familiar, el cuidado de hijos.

“Los profesores acá son bastante considerados, porque mayormente, por ejemplo, si llegan tarde de entrada es o por el trabajo, o por los hijos que la persona que las cuidas tardan en venir...el otro día, una compañera se descompuso, teníamos una prueba y yo me retiré con esa compañera, porque no tenía quién la lleve, así que nos fuimos al hospital...el profesor ese día nos consideró bastante, no nos aplazó, porque mi compañera estaba descompuesta ese día” (E. 31).

Al parecer, desde la visión de los estudiantes, la intención tanto de los profesores, como de la institución es favorecer la permanencia de los alumnos en la escuela nocturna. Estos alumnos encuentran en las escuelas nocturnas, lugares donde se sienten contenidos y respetados. Se ofrecen como espacios hospitalarios que les brindan la posibilidad de construir su condición de alumnos (Fabbri y Cuevas, 2013)

La ruptura de formalidad a ultranza, es otro de los aspectos que se observan en las clases y es destacada en los decires de los alumnos.

“El profesor va tomando nota en el pizarrón. Un alumno se levanta y sale del aula/

Prof: ¿Quién hizo una síntesis y no me escribió todo el texto?

A: Yo la hice!

Prof: Representen las voces masculinas chicos, me extraña... /Risas/

A: Es que las mujeres dominamos.

Prof: No digo nada porque son más mujeres acá.

A: Cobarde

Prof: A ver quién lee la síntesis” (Reg. obs1)

La salida de un alumno y el chiste entre docentes y alumnas, no interfiere en nada el desarrollo de lo que se viene trabajando, por el contrario, el docente retoma la coordinación de la revisión de los trabajos que viene realizando en un clima muy ameno y productivo

J: A mí me encantó, a pesar que era nocturna y no es como el secundario diurno, porque podés joder pero tenés límites, como algunos son grandes, entonces jodemos un ratito, porque los grandes también se prenden y después se presta atención y a mí me gustó eso.

E: ¿Y quién pone esos límites?

J: Nadie, es como un código de la escuela, se jode un ratito, no podés estar jodiendo toda la tarde porque sabes que hay gente que deja sus hijos para ir a estudiar, o que llega cansada de trabajar. Entonces te tenes que ubicar, no es como la secundaria a la mañana que es pura joda y ni los profesores ni los directores por ahí saben poner límites. En la nocturna es distinto... (E14)

Las relaciones así planteadas generan a su vez, una convivencia que favorece el apoyo constante entre pares.

“Tengo una compañera que tiene 42 años y quiere terminar el secundario porque no lo pudo hacer antes para ser profesora de plástica, es lo que más le gusta. Entonces ella se apoya mucho en mí y yo en ella, no la dejo que se vaya o falte. Hay mucho compañerismo entre todos en realidad.” (E15)

Manifiestan de forma clara y se pudo observar en las sucesivas clases, que se trabaja en un buen clima y el intercambio entre ellos pese a tener muchos años de diferencias, es de respeto y solidaridad, donde reina la alegría y el chiste sin que ello dificulte el diálogo y la tarea.

“Me sentí rara, de pasar de estar rodeada de pibitos más chicos que yo, a compartir con adultos, era un cambio grande. Pero después los conoces y son como nosotros, se prenden a tomar mates, a charlar, a joder un ratito, hacen chistes y eso” (E 14)

“Trato de no hacer quilombo, nada, hay personas adultas en el curso, los

profesores saben que están tratando con ellos y nosotros nos tenemos que comportar como adultos porque los adultos no se pueden comportar como pibes, es así” (E 8)

En síntesis, se percibe una relación de confianza con los docentes de la escuela nocturna, construida a partir de la escucha y comprensión brindada que les posibilita un modo de ser alumno distinto a como se percibían en la escuela diurna.

Los vínculos entre pares y su relación con una gran parte de los docentes de la escuela media nocturna asumen una función de sostén y ayuda. Esto favorece la permanencia de los jóvenes alumnos en estas instituciones nocturnas, lugares donde se sienten contenidos, respetados y alojados desde su singularidad y permite que los estudiantes no abandonen ante situaciones escolares y/o familiares desfavorables.

Estas escuelas ofrecen un lugar constitutivo de subjetividad, entraman relaciones que crean lazo y aun con dificultades, se constituyen en espacios con políticas de inclusión.

Bibliografía

- Auge, M. (2001). No lugares y espacio público. En: *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 231. Recuperado de http://www.farq.edu.uy/estructura/talleres/perdomo/pagina_%2052.htm [11 de febrero de 2009]
- Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Fabrizi S. y Cuevas V. (2013). Jóvenes, escuela y constitución subjetiva en tiempos de fluidez. *Razón y Palabra*, N° 81.
- Fernandez, Alicia (2000). *Poner en juego el saber: psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1976). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Lewkowicz I (2004). Escuela y ciudadanía. En Corea C. y Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós
- Macera, I (2011). *Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar en Ciencia, docencia y tecnología*, pp. 155 – 169, año XXII n° 42, mayo de 2011.
- Sus, M.C.; Sus M.G: (2014). De la disciplina a la convivencia en Escuelas

Secundarias Nocturnas: mecanismos de regulación áulica que emergen más allá del discurso normativo. Ponencia. Presentada en el I *Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.*

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y Cultura escolar. Recuperado de w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf Octubre, 2007.

Políticas de inclusión y posiciones docentes: discusiones en torno a la conformación del campo pedagógico

*Alejandro Vassiliades¹, Yanina Caressa²,
María Inés Maañon³ y María Eugenia Míguez⁴*

Introducción

En esta ponencia nos proponemos desarrollar un conjunto de discusiones teórico-metodológicas que vienen teniendo lugar en las producciones que confluyen en una línea de investigación que tiene lugar en el marco del Proyecto UBACyT “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”⁵, actualmente en curso y con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En este contexto, esta línea reúne investigaciones que centran su trabajo en diversos territorios educativos desde los que se interrogan los modos en que se construyen diversas posiciones de sujeto en la configuración del campo pedagógico. Estos territorios constituyen ámbitos de implementación de políticas públicas que se presentan asociadas a un ideal de inclusión que incorpora viejos y nuevos significados. En este marco, y sobre la base de

¹ IdIHCS - Universidad Nacional de La Plata - CONICET, IICE - Universidad de Buenos Aires; Argentina. alevassiliades@gmail.com

² IICE – Universidad de Buenos Aires, Argentina. ycaressa@gmail.com

³ IICE – Universidad de Buenos Aires, Argentina. mariainesmaanon@gmail.com

⁴ IICE – Universidad de Buenos Aires, Argentina. mariumiguez@gmail.com

⁵ Proyecto 2014-2017 de Grupos Consolidados (SeCyT-UBA), bajo la dirección de Daniel H. Suárez. Las discusiones que planteamos en esta ponencia incorporan diversos aportes de intercambios desarrollados con los integrantes del proyecto a lo largo de diversas instancias de trabajo.

tres tesis de maestría en curso⁶, analizamos específicamente de qué manera el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los estudiantes y docentes; cómo los educadores de experiencias educativas de organizaciones sociales disputan las formas y alcances de políticas socioeducativas, en especial en relación con el derecho a la educación; y cómo la participación en un proyecto de investigación-formación-acción coparticipante habilita la configuración posiciones docentes. Estos interrogantes nos permiten avanzar en el análisis sobre las formas en que se va produciendo la configuración de sentidos heterogéneos para el trabajo de enseñar en la trama que delinea entre educación y desigualdades sociales.

Algunos efectos teórico-metodológicos del giro posfundacional en el campo de la investigación educativa

En los últimos años, un número de estudios sobre políticas de escolarización y de regulación del trabajo de enseñar han advertido respecto de los problemas de adherir a definiciones esencialistas para comprenderlas, desplegando otros posicionamientos teóricos y metodológicos para construirlas como problema de investigación. Desde una perspectiva posfundacional, algunos de ellos han enfatizado la necesidad de no comprender los procesos socioeducativos anclándolos a principios trascendentes a todo contexto y tiempo histórico (Hunter, 1998). Esta perspectiva echa por tierra la posibilidad de alcanzar una definición universal y transhistórica de las prácticas político-pedagógicas, marcando la necesidad de situar su análisis en el marco de coordenadas espaciales y temporales relativamente precisas. Resulta entonces necesario adoptar una distancia teórica y metodológica frente a cualquier intento de adherir acríticamente a grandes consensos respecto de lo aquellas políticas educativas son o deberían ser, en tanto éstos probablemente empequeñezcan y oculten los conflictos y disputas que estos procesos acarrear (Cherryholmes, 1998).

En esta línea, uno de los recaudos metodológicos más importantes tiene que ver con alejarse de posiciones analíticas y estructurales que intentan explicar la realidad a través de miradas atravesadas por la racionalidad, la

⁶ Desarrolladas por Yanina Caressa, María Inés Maañon y María Eugenia Míguez en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas y meta-discursos que definen estos mismos aspectos. Por el contrario, un abordaje posfundacional adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones con validez trascendente y los argumentos contruidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En este sentido, mientras que para el análisis estructural el conocimiento sobre las políticas educativas o las experiencias pedagógicas se apoyaría en significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional por encima de los discursos, para el análisis posfundacional resulta central detenerse en la procedencia de dichos significados, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata de analizar las prácticas discursivas en el campo de la educación en tanto reglas anónimas e históricas, desplegadas en un momento y espacio determinados, que definen y configuran las funciones y posibilidades de enunciación para un ámbito y momento social dado (Foucault, 2002; Cherryholmes, 1998). Para nuestras indagaciones, se trata de analizar cómo las reglas constituyen y regulan el uso del lenguaje, lo que puede ser dicho respecto del trabajo docente y sus vínculos con las desigualdades sociales y las diferencias culturales, la formulación de argumentos e hipótesis, y los razonamientos y propósitos que se esbozan. Estas reglas organizan y dan coherencia a los discursos, y su interiorización implica saber cómo proceder para quienes están implicados en ellas, rigiendo lo que se puede decir y lo que no, e identificando quiénes poseen autoridad para hablar y quiénes sólo deben limitarse a escuchar.

En estas revisiones teórico-metodológicas desarrolladas desde el giro posfundacional, el concepto de discurso se ha tornado nodal. En tanto articulación-producción de sentidos (Dyrberg, 2008), se trata de una construcción que produce un cierre parcial y precario que procura dominar la indeterminación de lo Social y constituir esa la sociedad como ordenación social⁷. Esta tarea se enfrenta a una perpetua “imposibilidad de cierre”, lo cual implica que la sociedad como tal es imposible. En efecto, para el APD la sociedad

⁷ Tomamos aquí algunos elementos de la perspectiva del Análisis Político del Discurso, desarrollado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en la Universidad de Essex (Laclau y Mouffe, 1985).

no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios –y en algún punto fallidos– de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un “orden social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1993; Southwell, 2000). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada.

Como puede observarse, desde esta perspectiva las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario, en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone bajo sería cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Esta reconceptualización de la idea de sujeto que desarrolla la perspectiva posmarxista de Laclau constituye un aporte de suma relevancia para la construcción de una mirada acerca de las múltiplicidad de posiciones que construyen los sujetos en las experiencias pedagógicas que llevan a cabo.

La imposibilidad de seguir refiriendo a un centro trascendental para dar cuenta de las subjetividades lleva a Laclau (1993) a plantear la existencia de “posiciones de sujeto” en tanto una subjetividad que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad. Toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Para el caso de las indagaciones que llevamos adelante en el marco de nuestra línea de investigación, ello también advierte metodológicamente respecto de afirmaciones que anclen en esencialismos o principios trascendentes que remiten a entidades armónicas y exentas de conflictos. En este marco, las identidades no se encuentran suturadas sino atravesadas por el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable que poseen (Southwell, 2000). En

este sentido, es el discurso el que constituye las posiciones de sujeto y no es el individuo el que origina el discurso (Buenfil Burgos, 2007).

La puesta en cuestión de una noción de sujeto trascendental nos permite revisar la idea de "sistema educativo" en tanto totalidad estructural cerrada, que define identidades trascendentales y fijas, y desde la que se plantean "roles" inamovibles para los "actores" educativos. Desde una perspectiva posfundacional, parece resultar más productiva la categoría de "*campo pedagógico*" para dar cuenta de las disputas por fijar provisoriamente el sentido de la educación, y las rupturas, tensiones, inestabilidades, continuidades e hibridaciones que estos procesos entrañan. Pensar en términos de posiciones de sujeto habilita el espacio para dar cuenta de diversas experiencias, que en un número de ocasiones son invisibilizadas, y que conectan de diversos modos a la escolarización con los sentidos en torno de las desigualdades sociales y las diferencias culturales.

En este marco, nos ha interesado reconstruir e interpretar los modos en que diversos sujetos del campo pedagógico significan y asumen su intervención en el campo de la educación. Es importante resaltar que las posiciones que indagamos no tienen un anclaje individual distinguido de aquello social a lo que aspiran a dotar de sentido. Ellas se componen de discursos que las políticas y los sujetos pedagógicos ponen a circular.

A continuación, intentaremos analizar cómo, en tres territorios pedagógicos específicos, se articulan y se receptionan en diferentes ámbitos institucionales y organizacionales del campo los sentidos en disputa en torno del derecho a la educación, el trabajo docente, las desigualdades sociales y las diferencias culturales, y cómo ciertos espacios educativos son escenarios en los que se configuran procesos identitarios que suponen disputas de sentido en torno del derecho a la educación, la inclusión educativa y el trabajo docente. El propósito será recorrer el mapa que trazan las investigaciones que conforman la línea de investigación que integramos a partir del encuadre teórico-metodológico que habilitan las herramientas conceptuales reseñadas precedentemente.

Posiciones y disposiciones de supervisores/as: identidades en redefinición

Una de las investigaciones que forma parte de la línea de investigación tiene por principal interés indagar los modos en que ciertas experiencias

centradas en la producción de saber pedagógico, contribuyen a redefinir las posiciones y disposiciones de los/las supervisores/as dentro del aparato burocrático escolar. Se orienta a describir densamente y comprender las complejas configuraciones que tienen lugar cuando las relaciones de horizontalidad, solidaridad, empatía y co-producción de saber, que caracterizan a los colectivos de docentes basados en instancias de investigación-formación-acción, se vinculan con la –aparentemente– sólida estructura jerárquica y burocrática que regula el trabajo docente. Específicamente, la mirada se centra en los modos en que estas experiencias colaboran en la reconstrucción de la posición de los supervisores dentro del campo pedagógico y las singulares tramas que se crean y recrean cuando la identidad supervisiva se ve redefinida.

La investigación se basa en el estudio *en caso* de una experiencia de investigación-formación-acción coparticipada que involucra a docentes, directivos, supervisores⁸, funcionarios de la Región educativa N° 3 de La Matanza e investigadores formados y en formación de la Universidad de Buenos Aires. El propósito del proyecto es reconstruir la memoria pedagógica de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que co-investigando sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias, e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*.

Siguiendo las inquietudes e interrogantes que nos han llevado a la escritura de la presente ponencia –y de las que hemos intentado dar cuenta hasta el momento– es posible preguntarse: ¿Qué sentidos y configuraciones adquieren las prácticas inclusivas en el marco del proyecto de investigación-formación-acción coparticipante analizado? ¿De qué modos se interpelean las políticas de inclusión, formación y conocimiento desde dichas propuestas? ¿Qué modos de comprender, vivir y concebir las políticas de inclusión, formación y conocimiento crean y recrean los sujetos involucrados? ¿De qué maneras se ven configuradas y redefinidas las posiciones de los docentes, directivos y supervisores? ¿Qué tensiones, articulaciones, movimientos del campo pedagógico es posible vislumbrar en el marco de la experiencia analizada?

Dichos interrogantes son viables de ser abordados a partir de perspectivas,

⁸ Resulta pertinente aclarar que son mujeres las 17 supervisoras involucradas en la coordinación de colectivos de docentes que narran experiencias pedagógicas.

tal como venimos desarrollando, que abandonan la pretensión de explicación de lo social desde leyes trascendentales y supuestos ahistóricos para dar lugar a la búsqueda de interpretaciones de los modos en que los sujetos viven, conciben, comprenden y producen la realidad que los rodea. En este marco, la descripción del proyecto de investigación-formación-acción –que es objeto de investigación– y del “rol” que formalmente se les asigna a las supervisoras como coordinadoras de procesos de escritura de colectivos de docentes pasan a un segundo plano, cobrando relevancia el modo en que los sujetos involucrados crean y recrean la iniciativa, la viven y se apropian de ella, en definitiva, la vuelven experiencia individual y colectiva.

Mientras desde un análisis estructural analizaríamos la función de supervisión como un rol estático, con significados fijos sobre la base de una idea trascendente elevada o fundacional y la experiencia de investigación-formación-acción reducida a esos significados definidos a priori, para el análisis posestructural –que aquí proponemos– resulta central detenerse en la procedencia de dichos sentidos, sus condiciones de producción, circulación y reproducción, qué es lo que afirman y por qué están investidos de autoridad. Se trata de abordar las condiciones de configuración y reconfiguración de la posición de supervisión en dichos proyectos, en tanto proceso de subjetivación en constante devenir, teniendo en cuenta los efectos del poder, de la construcción histórica de la posición supervisiva, de su apropiación en el contexto del distrito de La Matanza, las trayectorias dentro y fuera del aparato-burocrático escolar, lo que los sujetos afirman, el modo en que organizan las prácticas discursivas, y cómo éstas estructuran la experiencia subjetiva. El objetivo no es develar la verdad oculta en lo que los sujetos dicen sino poder dar cuenta de la trama que ha dado lugar a dichos discursos, prácticas, experiencias.

Asimismo, interesa interrogarse e indagar el proyecto mencionado como política de formación y desarrollo profesional docente, en tanto parece disputar el tradicional formato que parte de una supuesta “ignorancia” del docente y/o de una invisibilización de sus prácticas y saberes pedagógicos y pretende la reproducción de conocimientos producidos por otros considerados “expertos” (Kincheloe, 2001). En las propuestas de investigación-formación-acción docente, no se trata de hacer que los docentes queden atrapados en los decires y las vivencias de otros (Alliaud, 2006) sino de conformar colectivos de docentes en los que se promuevan relaciones horizontales basadas en la efectiva

participación de todos sus integrantes a los fines de investigar sus prácticas narrándolas. No se solicita o exige a los docentes que aprendan un nuevo oficio, ni que se conviertan en algo diferente de lo que son y hacen, sino que se busca encadenar experiencias (Alliaud, 2006) que provoquen el pensamiento, la imaginación, la creatividad, la reflexividad pedagógica y la construcción de conocimiento colectivo. No se busca desandar los caminos transitados sino repensarlos, interpretarlos e interpelarlos.

En este sentido, los avances del trabajo de campo y análisis realizado hasta el momento nos hablan de supervisoras que disputan las relaciones jerárquicas establecidas por el aparato burocrático-escolar, resignifican la posición de liderazgo pedagógico que ha sabido tener la supervisión en la historia de la educación en nuestro país, ensayan otros modos de comprender, pensar y experimentar la formación docente y disponen criterios de validez del conocimiento construido. Estos procesos transcurren en el marco de tensiones, articulaciones, movimientos y constantes negociaciones y renegociaciones con las culturas escolares hegemónicas: el interrogante por la *distancia óptima* entre “firmeza” y “horizontalidad” en el vínculo con los docentes; la posibilidad de llevar adelante un proceso con escaso “control” e inmerso en recorridos inciertos; el lugar de la creatividad en un espacio que parece reglar lo posible; la disputa por legitimar los saberes y conocimientos propios de cada nivel y modalidad frente a otras, aparentemente, consolidadas en el campo pedagógico; la participación en el proyecto como instancia de reconocimiento y visibilidad de desigualdades al interior del campo.

Experiencias pedagógicas en el Plan Fines 2: disputas en torno del derecho a la educación

Otra de las investigaciones que conforman la línea desarrollada por nuestro equipo pretende analizar de qué manera el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) contribuye a la construcción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos; e identificar y describir aquellos aspectos de la forma escolar que se configuran para atender a esta población. Si bien la investigación se centra en la reconstrucción y el estudio cualitativo de las trayectorias educativas de los estudiantes en los distritos de La Matanza y Vicente López, los docentes cumplen un rol central en el Plan y también son sujetos de investigación.. Con motivo de sumar una línea de

análisis pondremos la mirada sobre las experiencias de lxs docentes en el Plan Fines 2. Consideramos que conocer estas experiencias arrojará pistas para repensar la educación en aquellos espacios. Para ello se utilizan criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación, de la investigación biográfico-narrativa y de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La intención de reconstruir y dar visibilidad a las experiencias docentes en el plan intenta repensar políticas y acciones educativas. Con el objetivo de poner en diálogo las distintas investigaciones en curso que llevamos adelante, consideramos algunas preguntas que parten del proyecto de investigación mencionado y que poseen puntos en común con las demás: ¿Qué aportan las experiencias educativas de los docentes al estudio del mundo educativo y social que se narra? ¿Qué se hace visible cuando ponderamos la experiencia de los sujetos dentro del campo pedagógico? ¿Qué sentidos construyen lxs docentes acerca de la inclusión educativa?

La perspectiva narrativa y (auto) biográfica comienza a perfilarse como plataforma desde la cual indagar el mundo educativo, supone “zonas de contacto” (Suarez, 2014) entre el espacio (auto) biográfico, la experiencia pedagógica, y la investigación-formación-acción en educación. El espacio biográfico conmovió el mundo educativo: esta expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas, ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argñani, 2011). Siguiendo a Connolly la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa es por lo tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (2009: 11). Trabajar desde esta perspectiva de indagación, abona a la posibilidad y la necesidad de incorporarlos como voces legítimas en el campo de saber y poder pedagógicos. Hasta el momento, la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores y agentes

educativos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias variadas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. El camino que muchos proponen para ello consiste fundamentalmente en recuperar, reconstruir e interpretar sus palabras, comprensiones y experiencias en espacios de construcción conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, se propone un cambio de eje que implica cuestionar y descomponer las relaciones de saber y de poder que entran el campo pedagógico. Se posiciona a los actores de la situación educativa como activos productores de saberes pedagógicos estimulando la conformación de comunidades de prácticas y discursos plurales y críticos de acuerdo con unas reglas de juego diferentes (Dávila, 2015). La intención es anclar la mirada y reivindicar el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011) que sólo poseen aquellos que vivieron alguna experiencia educativa en este caso los docentes del Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires.

Tramas de sentido en torno de los vínculos entre educación y desigualdad en una experiencia desarrollada por una organización social

Una tercera investigación dentro de la línea de trabajo se vincula con otro estudio en caso. En esta ocasión de una escuela desarrollada por una organización social de la zona oeste de la provincia de Buenos Aires. En este caso, consideramos importante destacar cómo la inscripción del proyecto de investigación en el marco del Proyecto UBACyT produjo modificaciones a los planteos “originales” desde los que se pensaba el trabajo de campo. El interés central radicaba inicialmente en la posibilidad de profundizar el conocimiento acerca de las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales a fin de ampliar los debates sobre la relación entre “nuevos” formatos escolares, la constitución de subjetividades críticas y la conformación de proyectos de “transformación social”. El marco conceptual y metodológico expuesto en

la primera parte de este escrito, sumado a las discusiones desplegadas al interior de un equipo de investigación, fueron desplazando dicho interés hacia un abordaje de la experiencia educativa y sus prácticas pedagógicas cotidianas en una clave al enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente el que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2009 y 2012)

Optamos por esta perspectiva ya que entendemos que el propósito principal hoy está estrechamente ligado con intentar reconstruir los sentidos que los propios sujetos le otorgan al mundo social y a sus prácticas en él, como forma de aportar a la discusión sobre cómo se configuran las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico y cómo “la escuela de la organización” interpela los sentidos hegemónicos en torno a la desigualdad social y educativa.

En este marco, la permanencia y el desarrollo como proyecto político pedagógico de la escuela mencionada a lo largo de dos décadas da lugar a nuevas preguntas en torno al derecho a la educación, a la inclusión social/ educativa, a las desigualdades, a las prácticas y sentidos de la “educación popular” en pugna, a la posición de los docentes respecto de los niños/ jóvenes (pero también sobre su trabajo), a la constitución de subjetividades “críticas”, entre otros⁹.

En este sentido y en relación a las *políticas de inclusión y las posiciones docentes*, resulta interesante preguntarnos hoy: ¿Qué capacidad tienen dichas propuestas de intervención diseñadas desde el Ministerio de Educación para afectar aspectos de la vida cotidiana en las escuelas, en las prácticas diarias de los docentes, en la inclusión real de los estudiantes? ¿Cuáles son los elementos a considerar para el desarrollo de una propuesta educativa que realmente contenga a los educandos, a los educadores, a la comunidad educativa? ¿Es posible –o acaso deseable– el abordaje de distintas situaciones de enseñanza

⁹ Es importante considerar que el contexto el contexto “crítico” en el que nacen distintas experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales se ha visto modificado por diversas cuestiones. Particularmente respecto de la educación, resulta necesario considerar el rol central que el Estado ha asumido a partir de diversas intervenciones (como el establecimiento de un nuevo corpus legal que pretendió “redireccionar” las políticas educativas, considerando a la educación como “un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”, el establecimiento de distintas políticas de protección social –como la AUH– que implicaron la asistencia “efectiva” de niños y adolescentes a las escuelas, el desarrollo de diversos programas de fortalecimiento de las escuelas y de acompañamiento de las trayectorias escolares –como, por ejemplo, el Programa Integral para la Igualdad Educativa–, entre otras).

a diversos estudiantes con un formato “único” de escuela/aula? ¿Cómo se constituye el “horizonte de lo común” en la escuela? ¿Es posible articular conversaciones con estas otras experiencias que se desarrollan por “afuera” del ámbito de lo estatal? Si consideramos que la mayor parte de los niños en nuestro país asisten a alguna escuela pública estatal, el abordaje de estos interrogantes permitiría desplegar una serie de opciones para el tratamiento de las cuestiones que continúan apareciendo como un “núcleo duro” a trabajar¹⁰.

Y aquí se abre un nuevo conjunto de interrogantes acerca del *derecho a la educación y las desigualdades educativas y sociales*: ¿Cuáles son los “núcleos duros” que aparecen aún como cuestiones problemáticas “a trabajar” en la perspectiva de los distintos sujetos?, ¿son cuestiones que aparecen en la mayor parte de las escuelas o se agudizan en situaciones de mayor vulnerabilidad social?, ¿qué aportes pueden pensarse desde la experiencia de una organización para la construcción de una escuela más “igualitaria” para todos? En estrecha relación con las desigualdades sociales y educativas, ¿qué sentidos están todavía en disputa entre la escuela estatal y otras experiencias educativas?, ¿qué contribución podría tomar la escuela pública estatal (donde asisten la mayor parte de los estudiantes de sectores desfavorecidos) de la escuela de la organización?¹¹

En este sentido y, tal como hemos comentado anteriormente, consideramos que la reconstrucción e interpretación de las prácticas de recepción y enunciación de los sujetos pedagógicos y sus contenidos, sobre todo las producidas en contextos de implementación de iniciativas tendientes a garantizar la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los procesos de escolarización se vuelen centrales. Así como también, los sentidos, apropiaciones y resistencias que muestra otros sujetos del campo pedagógico que aún sostienen posiciones críticas respecto de la escuela pública estatal. ¿Qué discusiones se abren en torno a escuela del Estado y las

¹⁰ Si bien los indicadores estadísticos en nuestro país señalan –por ejemplo– la cobertura casi total en el nivel primario, desde el Ministerio de Educación Nacional se continúan diseñando e implementando distintas líneas de acción para la “mejora educativa” del nivel lo que evidencia una preocupación por podría llamarse el “*derecho efectivo a la educación*”.

¹¹ Aunque este trabajo centra su atención en la experiencia educativa desarrollada por una organización social de la Provincia de Buenos Aires, no desconoce múltiples propuestas pedagógicas desarrolladas por otras organizaciones y por los propios docentes, directivos, padres y alumnos para la “recreación” de la escuela pública estatal (las que también recuperan, resisten, resignifican lo público, lo estatal, las propuestas de cambio diseñadas “desde arriba”).

desigualdades? ¿Cómo se manifiestan las desigualdades sociales en el ámbito educativo? ¿Qué sentidos se disputan en relación con la inclusión educativa? ¿Qué estrategias –individuales o colectivas– pueden identificarse como mecanismos de disputa o cuestionamiento a las situaciones de desigualdad?

Otro grupo de preguntas se disparan en torno a *las identidades sociales y los procesos de subjetivación* que se despliegan en la experiencia considerada. Respecto de este aspecto, por ahora el menos desarrollado en esta investigación en curso, interesa indagar sobre las apropiaciones, resignificaciones y disputas de sentido, sobre la construcción de posiciones docentes que asumen los educadores de la escuela de la organización frente a situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas tanto como las posibilidades que se presentan a los estudiantes –a partir de su participación en esta experiencia– para la conformación de “otras” subjetividades... ¿Qué sentido cobra para los sujetos participantes su pertenencia a la escuela?

A modo de cierre

Creemos que el mapa trazado por las investigaciones presentadas muestra la potencialidad de asumir una perspectiva teórica- metodológica posfundacional para el estudio sobre políticas de escolarización.

Entendemos que el abordaje de las experiencias educativas, desde las herramientas conceptuales presentadas en la primera parte, nos permite acercarnos a un entendimiento de las mismas como procesos históricos, dinámicos, contingentes y localizados donde, la reconstrucción e interpretación de los modos en que diversos sujetos del campo pedagógico significan, se posicionan e intervienen, configuran los sentidos en disputa en torno del derecho a la educación, la inclusión educativa y el trabajo docente.

Con la intención de profundizar el debate político, teórico y metodológico desde el que abordar el campo educativo, quedan abiertas diversas preguntas sobre cada una de las experiencias presentadas. Esperamos que nos permitan seguir avanzando en abordajes que muestren la complejidad y la multideterminación de los procesos sociales, que colaboren en la construcción de una mirada acerca de la multiplicidad de posiciones que construyen los sujetos dentro de las mismas y que favorezcan la comprensión de las inestabilidades y tensiones que se producen en torno a fijar provisoriamente el sentido de las políticas públicas.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. En Padierna Jiménez, P. y Mariñez, R. (Coords.) *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2012) *Movimientos sociales emergente y nuevas maneras de educar*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03.pdf>
- Southwell, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. En *Propuesta Educativa*, N° 22, Año 10. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas.
- 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). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Escuelas “Nina”: Nuevo contexto para el trabajo docente. Una investigación evaluativa en la provincia de Entre Ríos

Susana Celman¹, Gloria Galarraga², Tamara Suiva³ y Belén Bettoni⁴

Introducción

Esta ponencia se inscribe en el proyecto de investigación “Algunas experiencias de inclusión educativa en la Argentina contemporánea. Evaluación del impacto” en la que participan tres universidades nacionales a partir de la convocatoria Consenso del Sur realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este proyecto fue seleccionado en el año 2013 y se inició en el año 2014 y continúa. La iniciativa fue de un grupo de docentes investigadores de la Universidad Nacional de San Luis quien convoca a colegas de las Universidades Nacionales de Entre Ríos y Río Cuarto. La dirección del proyecto está a cargo de la Mag. Zulma Perassi, la co dirección de la Dra. Viviana Machiarola y en la coordinación del equipo de nuestra universidad, la Mag. Milagros Rafaghelli.

El propósito de este proyecto, tal como se anunciaba en el protocolo de presentación, constituye una oportunidad de indagar in situ programas o líneas de acción que están en ejecución, buscando la inclusión social-educativa de niños o jóvenes (Centro de Actividades Juveniles, en San Luis, Centros de Actividades Infantiles, en Río Cuarto y Escuelas Nina en Entre Ríos. El abordaje metodológico elegido por el equipo para encuadrar esta investigación es

¹ Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. scelman@gmail.com

² Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. gloriagal02@gmail.com

³ Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. tamis229@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. belenbettoni36@gmail.com

la evaluación de impacto. El abordaje metodológico elegido corresponde al enfoque de evaluación cualitativa sin excluir el tratamiento de análisis estadístico.

En esta ponencia se presentan avances de la investigación focalizada en el Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria “Escuela Nina” en la provincia de Entre Ríos. La estructura de esta comunicación abarca: 1) La explicitación de uno de uno de los constructos teóricos centrales de la investigación, *Inclusión Social y Educativa* por su pertinencia al eje de convocatoria de este Seminario. 2) Breves referencias a una de la normativa que regula la experiencia estudiada y 3) Se trabajarán algunos ejes sobre las implicancias de esta propuesta de política educativa en la configuración del trabajo docente, en particular en las figuras del Maestro Auxiliar (MAU) y de los Talleristas a partir de los emergentes recuperados en las entrevistas y observaciones a docentes de estas escuelas, específicamente referidos al impacto de este proyecto educativo en su trabajo escolar.

Inclusión Social y Educativa: Un constructo teórico conceptual que opera a modo de referentes de la investigación

En esta investigación se la concibe como una construcción social e histórica que está profundamente ligada a los procesos de desigualdad social.

La sistematización conceptual realizada en clave sociopolítico-pedagógica a través de autores que orientaron esta producción, nos permitió aproximarnos a la complejidad del concepto. Presentamos a continuación un recorrido del mismo por las implicancias que desata. Castel, R. (1998) realiza un planteo de base en el texto “La lógica de la Exclusión”, en el cual parte de observar que la característica del siglo XX es la crisis de la sociedad salarial, enraizada en los problemas del empleo, la que ha llevado a nuevas formas de vulnerabilidad y desigualdad social.

La referencia desde la cual establece su análisis es el problema de la *integración social*, la que ubica en el centro del debate contemporáneo en el cual las sociedades muestran el aumento de las dificultades para ingresar al mercado del trabajo. De allí que ese incremento ha traído también fragmentación e individuación⁵ de la relación salarial, al desarrollo de una cultura de lo aleatorio.

⁵ Tiramonti, G. (2007) Esta autora retoma en sus obras los planteos de Castel y, en la Trama de la Desigualdad Educativa, acuerda con la diferencia que plantea Robles, F. (1999) entre los conceptos individuación e individualización, a diferencia de Beck y Giddens quienes lo aplican

Advierte desde el inicio que las categorías *marginalidad*, *exclusión* y *vulnerabilidad* son términos entrelazados, pero no significan lo mismo y para analizarlas es necesario considerar que cualquier formación social está hecha de la interconexión de posiciones más o menos aseguradas. Estas posiciones están orientadas hacia los sujetos que estén integrados socialmente, es decir aquellos que participan de las redes productoras de la riqueza y del reconocimiento social. Es entonces que la marginalidad y la exclusión presentan una relación con lo anteriormente expuesto, la primera implica estar al margen de esas redes, en la frontera, incluso rompen con el sistema. La exclusión en cambio, refiere a aquellos que no participan de esas redes de producción ni de reconocimiento.

Otra nota que describe a grupos sociales no integrados es la movilidad incontrolada, afirmando cómo el no trabajo genera movimientos inestables. Complementa a la movilidad no controlada de los grupos marginales, vagabundos y mendigos, el establecimiento en los espacios urbanos más degradados. Es un desafiado, porque ha roto los vínculos que lo unían a su comunidad de origen. No es sinónimo de pobre, el pobre está integrado, su existencia no plantea problema, él forma parte del mundo. El marginal es un extraño extranjero. La marginalidad no es la exclusión, aunque hay marginados que pueden convertirse en excluidos y hay excluidos y ex excluidos al interior de los grupos marginales. Este es un continuum de situaciones vulnerables compartidas por amplias capas populares, el cual constituye el abono de la marginalidad social. El proceso comienza cuando los miserables se ven obligados a abandonar su territorio para sobrevivir. El sujeto se desocializa, rompe con sus primeros vínculos. La marginalidad es el nombre que se puede dar a las formas más frágiles de vulnerabilidad popular.

Otro autor consultado, Echeita Sarriomandia, G. (2013) en el escrito ‘Inclusión y exclusión educativa. Voz Y Quebranto’, plasma su postura desde la situación de niños pobres que no acceden a la escuela o la de niños que aún accediendo se encuentran con escuelas pobres en recursos, con propuestas de enseñanza precaria y con docentes mal pagos, que pone a los jóvenes en una situación de estigmatización y desigualdad muy grande, son entre otros,

indistintamente. Individuación: la forma históricamente específica que asume la construcción de la individualidad en las sociedades de riesgo del capitalismo periférico, caracterizada por la masificación y por la generalización de la exclusión.

causas que conllevan a la exclusión educativa. Acuerda con Castell sobre la existencia de tres formas y prácticas de exclusión: la primera es extraer a alguien de la comunidad, deportándolo. Destierro y genocidio son los modos de resolución, siendo este último el caso más brutal de exclusión, por erradicación total. La segunda consiste en construir espacios cerrados en la comunidad, pero a la vez separados de éstas, como manicomios y cárceles. La tercera práctica de exclusión es dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permite coexistir en la comunidad pero se les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales.

Desde esta investigación, recogemos esta tercera práctica de exclusión con el propósito de aproximarnos al concepto de *exclusión educativa*. Existen ambigüedades a la hora de diseñar y llevar adelante políticas de inserción y el resultado es, a veces, la *discriminación negativa* de las personas que se quería incluir (*discriminación positiva*). El interrogante es, entonces, cómo incluir sin generar mayor exclusión. En este sentido, Echeita Sarrionandia advierte que muchas veces se llevan adelante prácticas más inclusivas pero no siempre apuntan a remover las causas que generan tal situación. No cree en la idea que la educación escolar sea la puerta más importante para paliar los procesos de exclusión social pero considera que la escuela puede / tiene que hacer algo al respecto para solucionarlo. Define la *inclusión* como concepto y práctica poliédrica: tiene muchas facetas y planos, donde cada uno tiene algo de la esencia de su significado pero no lo agota en su totalidad. Afirmo que se refiere a una aspiración y un valor; todos quieren sentirse incluidos, reconocidos, tomado en consideración y valorados por el grupo de referencia y no se debe desconocer que hay sujetos y grupos en mayor situación de riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud el sentimiento de pertenencia.

La *inclusión educativa* no es solo un sentimiento de pertenencia, sino que incluye garantizar la calidad en los aprendizajes. Trabajar en términos de inclusión educativa es pensar en término de las condiciones y procesos que favorezcan aprendizajes significativos. Para ello la vida escolar tiene que transcurrir en actividades de enseñanzas y aprendizajes con todos los sujetos educativos de esa sociedad y no al margen de ellos. Es el propio curriculum y la propia cultura escolar la que muchas veces actúa como barrera y no permite promover dinámicas de pertenencia. La inclusión educativa tiene que entenderse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta

en marcha de procesos de innovación y mejora que posibiliten la participación y mejore los rendimientos escolares de todos los niños y niñas, teniendo principalmente en cuenta aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. Para el autor, la inclusión tiene un *carácter procesual y temporal*. Es un proceso casi interminable donde permanentemente se edita la tensión inclusión exclusión; mientras se resuelve la inclusión de algunos, otros aparecen como excluidos. Retoma las ideas de Booth y Ainscow (2002) y sostiene que avanzar hacia una educación inclusiva implica comprometer tres dimensiones: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar políticas inclusivas.

Blooth (1998) y Dyson (2001) (en Parrilla Latas, A. 2002) entienden a la inclusión educativa como *proceso de participación* más que como mero acceso, incorporación o integración de todos a la escuela sin que se garanticen iguales condiciones y metas. Esta perspectiva de análisis entiende a la inclusión como un proceso para potenciar la participación de los estudiantes en los procesos educativos. Esta concepción apela a una reestructuración de las políticas, culturas y prácticas escolares de modo que la escuela responda a la diversidad de los estudiantes y les permita a todos aprender los contenidos del currículo, compartir experiencias, participar en la comunidad y pertenecer al mundo escolar. Krichesky, M. (2009) sitúa el concepto de inclusión en el marco de las nociones de *justicia educativa*, igualdad y de la idea de *niño como sujeto de derecho*. Supone crear condiciones que habiliten la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo y con sentido emancipador.

Para Feldman, D. (2005) “el problema de la inclusión educativa puede definirse como una búsqueda de modos de actuar sobre una expresión específica del juego inclusión/exclusión, en el marco de cierta configuración de las relaciones sociales, de manera tal que la inclusión puede garantizar dos cosas. Primero, el básico de educación relacionado con el ejercicio pleno de la ciudadanía y la integración en un espacio social y económico compartido. Segundo, la mejora y el aumento de las capacidades intelectuales, valorativas y técnicas de una sociedad para enfrentar sus problemas. De lo anterior se desprende que el problema de la inclusión siempre pertenece a un juego de distribución diferenciada de educación”. (P. 67). Luego el autor propone que la variable curricular puede tener importancia en la resolución del problema de la inclusión educativa. Sostiene que la visibilización de los códigos curriculares (explicitación de tiempos, ritmos,

espacios, principios de evaluación) y su expresión en formas de comunicación pedagógica puede generar mejores marcos para la inclusión educativa de sectores populares.

Por su parte, Terigi, F. (2009) significa a la Inclusión Educativa como un proceso orientado a que todas las personas que se encuentran en edad escolar asistan a la escuela y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo). Que se garantice a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación, medidas positivas que las remuevan. La exclusión educativa implica: No estar en la escuela, estar varios años y finalmente abandonar, obtener una escolaridad de baja intensidad, promover aprendizajes sectarios o elitistas, generar aprendizajes de baja relevancia.

Gentili, P. (2011) al presentar consideraciones sobre el tema, incorpora el concepto de exclusión incluyente refiriéndose al proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998; Gentili & Alencar, 2003; Gentili, 2007). El concepto de exclusión incluyente pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que implica todo proceso de discriminación. A partir de esta idea de multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia substantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo algunas de ellas, particularmente, las más visibles.

Define a la *exclusión como una relación social* y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están sólo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándose o atribuyéndose de forma restricta, condicionada o subalternizada.

Hasta aquí hemos presentado diferentes concepciones de autores que han trabajado y dan cuenta de un recorrido teórico en el ámbito académico, en torno a este tema.

El recorrido realizado hasta aquí nos permite plantear que intentar conceptualizar inclusión educativa resulta una tarea compleja por su carácter dilemático y subraya la necesidad e importancia de que cada comunidad defina y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia, su cultura escolar, y además cuando ello es el resultado de un genuino proceso de deliberación democrática. No podemos caer en la ingenuidad que el problema se resuelve sólo desde lo educativo; al contrario, su abordaje requiere abordajes que integren dimensiones económicas, políticas, pedagógicas, curriculares, organizativas, psicológicas, entre otras. En sustancia, la inclusión/exclusión educativa es una cuestión de distribución, de bienes materiales, simbólicos (como la educación) y de derechos. Así, la inclusión educativa no es ajena a la inclusión social. Esta última refiere al acceso al trabajo, a condiciones de vida dignas, a la ciudadanía, al pleno ejercicio de derechos políticos y a la participación en el espacio público (Dyson, 2001). La inclusión supone el acceso y participación de los individuos y grupos en las esferas económica, política y cultural de la sociedad. Como grupo de investigación que incluye los tres equipos llegamos a los siguientes acuerdos básicos:

- El interjuego entre *exclusión/inclusión* es un proceso de construcción social e histórica; está profundamente ligado a los procesos de desigualdad social; puede reconocerse en momentos muy diferentes de la historia adoptando formas diferentes; se construye a partir de múltiples dimensiones por lo cual no basta con la implementación de acciones educativas; posee componentes subjetivos y culturales y que demanda actitudes de alerta crítica respecto a algunos proyectos y prácticas que, en nombre la inclusión, pueden provocar procesos de exclusión incluyente. No hay respuestas unívocas acerca de cuál es la solución,

las mismas se van construyendo en términos de innovación. Lo importante es lo que cada comunidad define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia y su cultura escolar.

- La escuela no es la única responsable de causar la exclusión y tampoco la única que pueda paliar los procesos que la producen pero sí tiene la responsabilidad de hacer algo al respecto para no acentuar el problema.

Finalmente, es posible acordar que la inclusión es una aspiración a lograr, un principio o valor cuya búsqueda alinea las acciones a realizarles una práctica compleja y multifacética y se concreta en un espacio compartido.

Regulación organizativa: descripción de la norma que rige la experiencia Escuelas Nina.

La normativa que regula la experiencia educativa investigada, Escuelas Nina, es la Resolución N° 300 del año 2012 del CGE de Entre Ríos que retoma las leyes nacionales, de Educación Nacional 26.20 y también varios artículos de la Ley de Educación Provincial N° 9.890,. Menciona la decisión política de implementar gradualmente, en todas las escuelas primarias a las que asisten mayoritariamente niños y niñas de sectores vulnerables, la ampliación de la jornada escolar. La experiencia retoma la inclusión de principios de la educación no formal con el fin de dinamizar la propia gramática en cada institución. En cuanto a la prolongación del tiempo escolar, posibilitaría la multiplicación y heterogeneidad de propuestas en actividades de talleres, con el fin de propiciar experiencias formativas y diversificar oportunidades para favorecer la construcción de saberes en distintas áreas.

Otro antecedente importante es el Plan Educativo Provincial 2011-2015 que establece como línea de acción “mejor educación con igualdad de oportunidades” con la premisa que “la educación es fundamental para disminuir la brecha de las diferencias sociales. Este plan contempla la Línea “Inclusión Educativa, un compromiso político social” en la que se atenderán la necesidades de aprendizaje de los alumnos considerando sus diferencias cognitivas, sociales, culturales con proyectos curriculares pedagógicos integrados (propuestas flexibles, y adecuadas a los diferentes contextos sociales, culturales, económicos) que permitirán una reducción gradual de los índices de repitencia y un aumento de los índices de retención y reincorporación de alumnos en especial aquellos de sectores vulnerables”.

Fundamentación de la propuesta

Las escuelas Nina tienen como propósito generar igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales de los niños y niñas de la provincia de Entre Ríos. Ofrecer a la niñez una experiencia valiosa y relevante y espacios colectivos de carácter transformador. La escuela, en este sentido es el lugar donde se aprende a participar, a sostener el diálogo con los semejantes y a construir comunidad, entre otras cosas. La escuela es entendida como un lugar de encuentro con otros niños, con las familias, con la comunidad y con las organizaciones de la sociedad civil, ofreciendo experiencias de formación flexibles, innovadoras y complementarias a la formación tradicional. Se trata de fortalecer la enseñanza de los contenidos de los diseños curriculares, acompañando el estudio y propiciando otras experiencias de formación de actualidad e interés, dando cabida en la escuela a las experiencias extraescolares de los niños de sectores marginados.

Organización Curricular

Se fundamenta en los siguientes puntos: a) recuperar a visibilidad del alumno como sujeto de derecho, b) la centralidad del conocimiento, c) establecer un nuevo diálogo con los saberes, d) incluir variados espacios y formatos para enseñar y aprender, y d) revisar integralmente la problemática de la evaluación.

Incluye distintos formatos, como talleres, trabajos en laboratorio, indagación de campo, visitas guiadas a lugares públicos, clubes de ciencia, Las nuevas modalidades de trabajo no solo requieren nuevos espacios y tiempos en la escuela, sino también nuevos espacios geográficos que posibiliten optimizar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. Se menciona explícitamente “es importante tener presente el sentido de la propuesta pedagógica y la coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje” y, a continuación se agrega que lo que se quiere es formar alumnos creativos, que puedan integrar sus experiencias culturales en su formación escolar. Se quiere formar alumnos con capacidad para dialogar con otros, alumnos que no sólo reproduzcan conocimientos sino, que tengan experiencias de construcción de conocimientos.

En la resolución se explicitan dos instrumentos que se consideran básicos para la planificación y puesta en marcha del proyecto pedagógico tanto para la escuela en su conjunto como para el espacio del aula, en particular: el Proyecto Educativo Formativo y el Proyecto Pedagógico de Aula. Estos proyectos son

presentados por equipos y evaluados por el supervisor quien además los acompaña, asesora y monitorea. Para los espacios de acompañamiento al estudio y para los talleres, cada escuela dará a conocer los requerimientos institucionales para la presentación de los mismos. Luego, la evaluación de cada proyecto estará a cargo del equipo directivo y el supervisor zonal quienes tendrán en cuenta algunos de los siguientes aspectos: título y antecedentes profesionales pertinentes al proyecto que se presenta y experiencia con sectores de vulnerabilidad social, pertinencia y coherencia de la propuesta y estrategias metodológicas previstas. En la resolución se detalla el puntaje que se le otorgará a cada uno de estos y a los otros aspectos susceptibles de ser evaluados.

Si bien anteriormente se mencionó que se podía recurrir a distintos formatos, el formato taller es que se despliega con más amplitud en la resolución: “los talleres tienen el propósito de desarrollar capacidades y competencias que contribuyan a la formación integral de los alumnos, fortalecer las habilidades vinculadas con sus potenciales deportivos, musicales, culturales, canalizar vocaciones y talentos”. El docente en el taller debe trabajar con distintas estrategias metodológicas que les permita complejizar los procesos de construcción del pensamiento de cada uno de los alumnos y debe ofrecer estrategias de aprendizaje atractivas e innovadoras. Los talleres deben contener propuestas complementarias a la educación formal que favorezcan la permanencia en la escuela con entusiasmo y expectativas de desarrollo personal y social. Entre los nombrados están: Tecnologías de la información y la comunicación, Radio escolar o comunitaria, Arte (Literatura, Teatro, Danzas, diferentes manifestaciones musicales, Títeres, Fotografía, Cine, etc.), Deporte, Ajedrez.

Organización Institucional

La puesta en marcha del proyecto Escuelas Nina implica modificar componentes relevantes de la organización escolar vigente: a) distribución de nuevos espacios, b) agrupamiento de los alumnos, c) participación de la comunidad, d) distribución horaria y e) promoción, acreditación y evaluación.

Notas, a modo de reflexión. Sobre el trabajo docente en un proyecto de inclusión educativa.

A lo largo de esta investigación, en la cual se intenta describir y analizar los procesos educativos particulares que se están construyendo en tres

provincias de nuestro país con propuestas singulares, es posible reconocer en el espacio de las Escuelas Nina, rasgos propios de cambios y reconstrucciones en las configuraciones didácticas y en los sentidos pedagógicos que se construyen en estas escuelas. Nos preguntamos si la emergencia de nuevas figuras pedagógicas como lo son la Maestra Auxiliar (MAU) y los talleristas, posibilitaría la apropiación y resignificación del propio trabajo docente. Diferentes actores hacen mención a estas cuestiones. En palabras de la directora de una de las escuelas: Sobre la MAU: “Ella es el nexo entre nosotros, la comunidad y los maestros, tiene que serlo. Por ahí tiene que salir a buscar los chicos, dar clases cuando algún tallerista falta o algún docente, y conocer toda la comunidad, los alumnos y la familia, para hacer eso que cuando se necesita tiene que estar (...) es un complemento. Es lo que faltaba digamos para ocupar los lugares que quedaban vacíos en algún momento. Si bien cuando ella no estaba igual funcionaba, porque nosotros lo hacíamos, cuidar el recreo por ejemplo (...) ahora a ese trabajo lo hace ella, antes lo hacíamos nosotras. Ahora nos damos un espacio, en el sentido de que si yo estoy haciendo una planilla, sé que hay alguien cuidando el patio”⁶

Este pequeño fragmento de una larga entrevista, da cuenta que el trabajo que realizan estos nuevos actores impacta de algún modo la dinámica de la escuela e incorpora sentidos nuevos en el trabajo docente. La MAU, en diálogos con miembros del equipo otras oportunidades, cuenta que ella colabora con los proyectos que involucran a diferentes colegas y grupos de niños y aporta cuestiones didácticas a los talleristas que, en ciertas oportunidades, no conocen del todo las dinámicas escolares.

En palabras de una de las directoras: “Si. Muchos jóvenes y muchos hombres, porque antes era una escuela de maestras. Ahora hay dos profesores de educación física, un profesor de Tics, un profesor de música y dos docentes varones. Así que ahora hay más igualdad de género también. La convivencia es buena. A los chicos más jóvenes que eran talleristas, había que orientarlos por ahí, y entre Mercedes –la Vice directora– y yo le explicábamos cuestiones como planificar, el cumplir con la planificación todas las semanas, buscar que cuiden el patio, siendo responsables”⁷.

⁶ Entrevista realizada a la Directora.

⁷ Entrevista realizada a la Directora.

Este testimonio marca cómo, la inclusión de nuevos actores, demanda acciones para incorporarlos a la vida escolar -tuvieron que enseñarles a planificar, a ser responsables del espacio escolar y los grupos de niños que lo habitan, a talleristas que en algunos casos, no son maestros sino idóneos en nuevos campos de conocimiento y aprendizaje abiertos por esta propuesta educativa. Asimismo, hay indicios que este proyecto fue motor de su propia formación docente, es decir que a partir de trabajar en este tipo de escuelas, buscaron formarse como maestros, especializarse en los modos habituales de acción, propios de la educación no-formal de los talleristas, a un espacio escolar, flexible y abierto a aprender y colaborar en su incorporación al colectivo docente, que se dispone, también, a admitir y valorar las prácticas creativas y participativas de estos nuevos integrantes. Quizá por ese mismo motivo, las propuestas de estos nuevos educadores traen consigo nuevas formas de enseñar y nuevas maneras de relacionarse con los alumnos, que, en varias entrevistas, son valoradas muy significativamente por los docentes responsables de la “caja curricular”. Refiriéndose a los modos de transitar la propuesta educativa, dicen que ven a los chicos más autónomos, más independientes, manejando los recursos didácticos con responsabilidad, etc.

Por otro lado, los maestros, en particular los más jóvenes dicen que para ellos este proyecto es un desafío y una exigencia para la cual no se sienten previamente formados. Algunos cambios como las nuevas normativas de evaluación y promoción o las iniciativas tendientes a la incorporación del juego en el aprendizaje de las asignaturas tradicionales, implica para ellos un esfuerzo de estudio y reflexión. Otros, que vienen de experiencias no escolarizadas de intercambio y acción social y cultural, transfieren al aula, estos modos distintos de los que habitualmente se suelen encontrar en las escuelas.

Algunas directoras, sostienen que la Escuela Nina sintetiza, valora y potencia prácticas que ya se insinuaban anteriormente, creadas de forma autónoma. Al calor de las iniciativas surgidas de los de las problemáticas emanadas de la responsabilidad de educar en contextos de vulnerabilidad social. Por ese motivo, sienten al proyecto como afín a sus orientaciones y adecuado a sus necesidades y las de los niños y jóvenes a quienes está destinado. Sin embargo, reconocen la permanente demanda de supervisión y acompañamiento que implica, no solo al interior sino también en la articulación con los padres y la comunidad. Justificar, sostener y defender la extensión de la jornada escolar

requiere de argumentos que van más allá de los que ellas mismas, en no pocas oportunidades, enuncian como objetivo: “Sacar a los niños de la calle”. Saben que sus alumnos provienen de sectores que requieren de acciones que los convoquen a la inclusión social y, valorando la participación como forma de lograrlo y tomándola como parte del trabajo docente, la reconocen como una tarea que dista mucho de ser sencilla y requiere constancia y permanencia.

Es en este contexto de decires, imágenes, experiencias compartidas en las instituciones con otros que nos permitieron observar indagar e intentar interpretar sus modos de educar, donde emergen algunos interrogantes e hipótesis que deseamos compartir, a modo de cierre provisorio de la ponencia, intentando avanzar en la comprensión evaluativa del posible impacto de esta innovación en la concepción y concreción del trabajo docente.

Reconocemos que las políticas educativas a nivel nacional y provincial han identificado como objetivo central, propender a la inclusión de los sectores excluidos históricamente bajo diferentes modos y en distintos grados, reconociendo a la educación como un derecho humano; que, en tal sentido, decidieron la implementación de planes, proyectos y acciones específicas del Estado orientadas a tal fin; que crearon y aprobaron nuevos formatos institucionales, con un nuevo currículum que implicaba sumar otros espacios, tiempos y actores a la acción educativa institucionalizada: que emerge el imperativo de reconocer las trayectorias escolares de estos niños y niñas no solo como experiencia identitaria legítima sino también como sostén de nuevos aprendizajes, entonces, es lógico suponer que esta propuesta debe impactar en la concepción, construcción y reconstrucción del trabajo docente. A modo de interrogantes para seguir reflexionando:

- Si las niñas y niños de estas escuelas dejan de ser *sujetos de la exclusión* educativa para ser pensados *sujetos de la posibilidad de aprender*, entonces es necesario preguntarnos si estas nuevas prácticas docentes, construidas en estos nuevos formatos curriculares e institucionales, ¿Se constituyen en facilitadoras de la reconstitución de estos sujetos alumnos? En principio, creemos que sí lo son. Hay evidencias en los discursos de los maestros, directivos y talleristas que señalan su relación con la conformación de rasgos de autonomía, cooperación, autoestima y responsabilidad, necesarios para que los niños se autoricen a una relación diferente con el conocimiento, que se sientan capaces de aprender, que desarrollen un sentimiento de pertenencia a

la institución escuela y deseosos de habitarla.

- El segundo punto es, si el aprendizaje, siguiendo a Lave, no es algo que ocurre en la cabeza de las personas sino *en situación, con otros, con quienes construimos y reconstruimos los significados en interacción permanente*, es la escuela el lugar donde deben construirse estas nuevas prácticas docentes, a partir de un análisis crítico de las rutinas escolares y un profundo análisis crítico –pedagógico, ético y político– de sus sentidos e implicancias.

Es cierto que desde los organismos de planificación y conducción educativa se propician cursos de formación docente y se pone a disposición de los maestros material didáctico pertinente, actualizado y fundado en teorías científicamente validadas en el campo de la educación, que motiva y ofrece sugerencias para pensar la intervención didáctica. Sin embargo, retomando los planteos de Lave y atendiendo a algunos puntos de nuestras propias observaciones en las escuelas, aparece como necesario seguir pensando que es la escuela, como institución educativa, social y cultural, pero también en su singularidad producto de las significaciones que, en cada caso, quienes la habitan van construyendo en interacciones permanentes, el espacio y el lugar de construcción de estos aprendizajes docentes. Es la escuela el lugar de la creación de estas prácticas colectivas que, al mismo tiempo que se elaboran van transformando ese mismo lugar y a los sujetos que lo significan.

Recuperar la escuela como espacio de aprendizaje no solo para los alumnos sino para los docentes es considerar desde una dimensión más amplia y desde la perspectiva de los propios actores, en un formato de evaluación cualitativa del impacto, el complejo tema de valorar las políticas educativas de inclusión social.

Bibliografía

- Angulo Rasco, F. Y Blanco, N. (1986). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Edit. Aljibe.
- Berner, H. y Otros (2005). Metodología de Impacto. Desde División de Control de Gestión de la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda. Chile
- Castel, R. (1998). *La lógica de la exclusión en todos entra*. Unicef, Santillana.
- Cohen, E. Y Franco, R. (1994). *Evaluación de proyectos sociales*. Siglo XXI Editores.

- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y Quebranto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio Educativo*, REICE Vol. 11, núm. 2, pp. 99-118
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En *Políticas y Movimientos Sociales y Derecho a la Educación*. Buenos Aires: Biblioteca virtual CLACSO.
- Hintze, S. (2005). La evaluación de políticas sociales en la Argentina: reflexiones sobre el conflicto y la participación, texto pensado en el contexto del 2000. En Luciano Andrenacci (compilador). *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Argentina: Prometeo Libros.
- Lave, J. El Aprendizaje en la teoría de la práctica cotidiana situada: Una lectura de Jean Lave. Artículo sin información de procedencia. Recuperado de <http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/JEAN%20LAVE.pdf>
- Nirenberg, O. (2014). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nirenberg, O.; Brawrman, J.; Ruíz, V. (2003). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Perassi, Z. (2010). *El desafío de evaluar un proyecto educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia de argentina*. Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de estados Iberoamericanos

La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias. Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente

Mariana Cecilia Ojeda¹, Ileana Ramírez²,
Claudio Nuñez³ y María Gloria Saucedo⁴

Introducción

Presentamos avances de un trabajo de investigación que se enmarca en el proyecto acreditado *Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una “nueva escuela secundaria”*⁵.

La universalización de este nivel educativo, con la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, establece la obligatoriedad y la atención estatal mediante políticas públicas que promueven cambios necesarios para asegurar estos principios a los/las ciudadanos/as. Es así que nos propusimos analizar las transformaciones que producen las políticas y regulaciones en las escuelas públicas de la región nordeste y comprender cómo es significada la “nueva institucionalidad” por los actores que intervienen en su implementación, con especial atención al trabajo del profesor.

Abordamos casos de escuelas de las provincias de Corrientes y Chaco, en esta oportunidad presentamos resultados de dos escuelas públicas de la

¹ UNNE, Argentina. marianaceciliaojeda@gmail.com

² UNNE, Argentina. ileana_rz@hotmail.com

³ UNNE, Argentina. claudionunez26@hotmail.com

⁴ UNNE, Argentina. gloriasaucedo48@hotmail.com.ar

⁵ Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

ciudad de Corrientes. Asimismo, incorporamos el análisis del Plan de Mejora Institucional (PMI), en tanto programa de gobierno que se encuadra en los Planes Nacionales de Educación Obligatoria y los Planes Jurisdiccionales (Res. N° 79/09, 88/09, 93/09, 188/12 -CFE, entre otras). Los propósitos de este plan tienden al cumplimiento de la LEN que expresa: ... el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (art. 16). De este modo, se garantiza la inclusión educativa en condiciones de igualdad para asegurar a todas las personas el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo (art. 11).

En consistencia con ello, el PMI es el plan que permite a las escuelas la definición y acción institucional para la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes; la configuración de un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional y el desarrollo de propuestas curriculares y de enseñanza tendientes a la inclusión, a la mejora de la enseñanza y al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes (Res. 88/09 CFE).

Nuestro interés se centró en percibir, desde el relato de diferentes actores jurisdiccionales y escolares, cómo “la escuela” va comprendiendo la necesidad de realizar cambios en el “modelo escolar” y “formato escolar” (Dubet, 2006 y Terigi, 2008), a los fines de adaptarse a los nuevos requerimientos de ‘inclusión’. Pensamos que estas modificaciones están impactando en el trabajo de los profesores y de éste en relación con diferentes actores de la gestión y sobre todo con los y las estudiantes.

Las instituciones con las que trabajamos se ubican en la ciudad de Corrientes Capital y presentan características diferentes. Una de ellas se ubica en el centro de la ciudad, con tradición normalista y con más de cien años de vida. La otra está situada en la periferia de la ciudad, en un barrio populoso y atiende a una gran cantidad de estudiantes proveniente de la zona.

En el 2013 iniciamos el trabajo de campo en el que obtuvimos información de diversas fuentes e instrumentos: entrevistas a director del nivel, coordinadores y asistentes técnicos de PMI, integrantes de equipos técnicos jurisdiccionales, supervisores, directivos, asesores pedagógicos. Por otra parte, analizamos

los Proyectos Institucionales de Mejora. El presente año aplicamos una encuesta a docentes que aún se encuentra en proceso de análisis, si bien algunos datos contribuyen en esta ocasión.

Las ‘traducciones’ escolares de las políticas públicas/en las escuelas

Partimos del presupuesto que la gestión de las políticas públicas sufre ‘acomodaciones’ en los distintos niveles de implementación. De esta manera los sujetos y las instituciones van creando lógicas particulares vinculadas al ámbito jerárquico de funcionamiento, y por otra parte al contexto con el que se sitúa. Éstas hacen que la implementación de las políticas públicas adquiera formas diversas.

Desde el año 2010, a nivel nacional, se fueron definiendo diferentes políticas públicas: los Planes Nacionales de Educación Obligatoria y el Plan de Mejora Institucional (PMI) que promueve líneas específicas de acción y financiamiento⁶.

Los Planes Nacionales de Educación Obligatoria desarrollan lineamientos relacionados con la cobertura e igualdad de oportunidades educativas, la necesidad de superar la fragmentación en el nivel de referencia e intentando reducir las brechas en la distribución de los recursos materiales, de infraestructura, y atendiendo a la formación permanente de los docentes.

Desde 2003, parte de las políticas públicas están dirigidas a la inclusión de diversos sectores a la educación. La incorporación de sectores sociales excluidos del nivel secundario, desde mediados del siglo pasado, introdujo nuevas tensiones en “los rasgos hegemónicos del nivel” (la selectividad, la fragmentación y el autoritarismo) (Vázquez & Indart, 2013).

En otra ponencia expusimos que consideramos inadecuado el modelo pedagógico y organizacional vigente y hallamos que los documentos del Consejo Federal apuntan a la construcción de una “nueva institucionalidad” que tenga como finalidad central la inclusión y el ejercicio de la ciudadanía y los derechos a ella asociados (Res. N°84/09 en Delgado y Ojeda, 2014). Gorostiaga (2013) señala que estas regulaciones buscan alternativas que rompan con la lógica excluyente del modelo institucional clásico del secundario y que contribuya a mejorar el (re) ingreso y retención de sectores excluidos del

⁶ Res. 88/09 y 188/12-CFE

nivel medio. Para garantizar la obligatoriedad, se han implementado planes que promueven dispositivos y estrategias pedagógicas y regímenes académicos alternativos.

Ahora bien, las políticas al implementarse en las jurisdicciones y luego en las escuelas, por medio de procesos de descentralización, ven atenuadas las relaciones jerárquicas y relativizado el impacto de la decisión tomada en otros niveles. Es decir, los procesos de ejecución no son lineales dado el carácter fragmentado y flexible de una acción pública (Delvaux, 2007 en Oliveira, Pini y Feldfeber, 2011). En la acción pública el Estado no interviene unilateralmente sino que se involucra una multiplicidad de actores que se distinguen por el nivel de poder de tienen para incidir en los logros. Es así que la situación se complejiza en una diversidad de organizaciones, dispositivos y significaciones de los sujetos que muchas veces pueden producir contradicciones internas.

La ejecución se presenta, al contrario, como una escena más o menos autónoma en que se movilizan las racionalidades políticas y se formulan las opiniones, se atribuyen formas y contenidos y eso puede transformar las decisiones tomadas (Delvaux, 2007). (Oliveira, et. al., 2011:35)

En la gestión de estas políticas públicas es posible identificar la relativización del impacto de las decisiones que hemos definido como ‘traducción’⁷ de las políticas por parte de los actores locales. Traducciones que surgen de los márgenes de flexibilidad propios de este tipo de política aunque no se refiere a un atributo de decisiones autónomas de las instituciones sino que lo hacen en el marco de las posibilidades que permiten las tecnologías que se utilizan para regular (Foucault en Delgado y Ojeda, 2014).

En la línea que asumimos en este trabajo, Marshall Infante (2004) nos permite pensar que las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y las dinámicas de los establecimientos: en determinados casos, habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidarlas; en otros, abren problemas a los que las escuelas

⁷ Destacamos la diferencia entre este concepto y el de apropiación en el sentido de Chartier en Chartier, 1992, cit. por Almandoz y Vitar, 2008).

pueden responder tanto como no hacerlo; en otros tantos, obstaculizan la generación de respuestas locales a los problemas (en Terigi, 2005:78).

¿Cómo ‘traducen’ los actores jurisdiccionales y escolares la implementación del PMI en tanto promueve un cambio de modelo escolar centrado en la inclusión? ¿Cómo perciben la gestión desde ambos niveles?

Si la inclusión escolar, en términos de Sendón (2011), es una construcción discursiva (Buenfil Burgos, 2005-2006) implicará adentrarnos en las prácticas, describirlas y tratar de reconstruir el significado que adquiere en las diferentes escuelas. Hablar de inclusión es complejo, adquiere diferentes significaciones en la escolarización y produce distintos efectos en los sujetos. Si bien no desarrollaremos aquí en profundidad este tema, sabemos que los sentidos atribuidos surgen de las significaciones de los sujetos mientras se implementa el programa. Es central a nuestras preocupaciones no dejar caer en la abstracción el sentido político de una acción, concebimos que las políticas educativas son una práctica social ética más que una actividad técnica, sólo de esa manera –dice Almandoz, 2005– “*pueden convertirse en un campo de alternativas de acción capaz de producir otras realidades*”(ibidem, 2005:59).

La gestión escolar de los programas educativos

Discursos desarticulados, miradas encontradas en la lectura de las entrevistas de la supervisora y de los directivos de los dos establecimientos seleccionados, coinciden en poner de manifiesto una crisis en la realidad cotidiana de la gestión escolar. Crisis que deviene de lo complejo de gestionar una diversidad de acciones que los desborda en las funciones que desarrollan en el cargo. Utilizan palabras que dan indicios de esa crisis nominada: angustia, quebranto, sorpresa, inmediatez, problemas.

El PMI fue un plan que se implementó “de golpe”, de forma intempestiva, es decir, adoleciendo del tiempo suficiente para elaborar el proyecto lo que implicó una escasa participación de todos los involucrados – tal como lo requiere este tipo de dispositivo de trabajo si pretende ser colectivo–. Cuestión que generó en los inicios, la percepción de un grupo ‘cerrado’ de actores escolares que se ocupó del programa causando una resistencia de ‘los otros’ que quedaron afuera. No hay tiempo para “*sensibilizar*” movilizar, dar a conocer y “*aceitar mecanismos*”.

En principio, cuando aquí apareció el plan de mejora institucional, apareció como de golpe y en el término de poco tiempo tenían que presentar un proyecto. Entonces, qué hace el rector... agarra busca los docentes que siempre están dispuestos que son dos, tres, cuatro o cinco, entonces se encierran y hacen un proyecto y nadie se entera. Entonces, por las dudas cuando empieza a implementarse algo nuevo, algo distinto, algo que pretende romper ciertas estructuras, el que no participó y no tiene idea, entonces, por las dudas se pone en contra. (Supervisora)

La sospecha e incredulidad se anticipa en críticas hacia el sistema, hacia la ejecución que viene ‘desde arriba’ como sentencia uno de los entrevistados a la hora de implementar tal cual como dice la Ley y el sistema te pide, vamos destinados al fracaso... como está instrumentado, yo no te digo que el espíritu sea bueno, pero a la hora de la instrumentación...

Sin embargo, desde otras percepciones las ‘traducciones’ que nos transmiten de la implementación del PMI pueden ser otras. Dos docentes, una de ella autoridad y otra a cargo de este programa, ofrecieron otras miradas acerca del proceso realizado, siendo progresivo, acompañado y elaborado de la manera más participativa que pudieron, a pesar del escaso tiempo. Luego de todos los años de implementación, expresan una valoración positiva de los cambios producidos.

Sin dudas la gestión se tornó, para los conductores institucionales, una tarea de alta complejidad dada la implementación de diversos programas que pretenden dar respuesta a la variedad y cantidad de problemáticas que atender. Problemas que no se resuelven con “*un parche*” como dijo uno de los entrevistados. Entre aquellos que mencionaron se encuentran los problemas de la infraestructura edilicia, los recursos materiales, la convivencia con otras instituciones que ocupan el mismo espacio, la escases de personal, los salarios docentes. Así como las preocupaciones de mayor peso en el momento en que los entrevistamos: las modificaciones de la caja curricular que implica no menos que la reacomodación de docentes que fueron titularizados, la organización de los nuevos espacios de fortalecimiento de trayectorias educativas con un formato diferente.

Es entonces, en esa turbulencia donde parecen perder el rol y transformarse en ejecutores de “*lo que baja*” desde la nación o la jurisdicción. Como dice la supervisora “*el rector se banca...*” haciendo alusión a las nuevas ta-

reas, a las nuevas responsabilidades que trae aparejado el gestionar programas como el PMI.

La escuela y quienes trabajan en ella se percibe multi-demandada por los niveles de gestión superior y por los programas que provienen de esos niveles dando cuentas de una fragmentación del sistema que desarticula la posibilidad de encontrar el eje del sentido de las políticas que se implementan. “*Enloquecen a la escuela*” con las demandas, los tiempos, lo administrativo que no permiten ‘traducir’ adecuadamente las finalidades políticas. Entonces esas traducciones políticas terminan en saco roto y el saco parece no tener posibilidad alguna de hacer algo diferente. Surge el reclamo por el tiempo, porque la escuela necesita de más tiempo para organizarse en tiempos de cambios. Desde esa perspectiva, el ‘ministerio’ no lo entiende, desconociendo las condiciones en que se trabaja.

Los relatos de los entrevistados dejan ver otras posibilidades de acción y de visión de la implementación de programas dentro de las instituciones sin desconocer los trasfondos mencionados. yo soy bastante optimista y tomar las cosas positivas, no quiero tampoco que quede como una idea de que acá todos funciona espléndido y para ir logrando esas precisiones y que nos llevemos bien, hay esas etapas, nebulosa en la cual uno tiene que ir atravesando con diálogos. (Vice-directora y coordinadora PMI)

Resulta una experiencia sobresaliente e interesante en relación con la finalidad del cambio de “modelo escolar” tendiente a la inclusión, la aplicación de ‘profesores por cargo’ realizada en una de las escuelas. Tanto la supervisora como las dos directivas destacan los beneficios de trabajar con esta propuesta en cuanto al tiempo de trabajo continuo del profesor, el contacto y las relaciones con los colegas, la disponibilidad para trabajar en diferentes estrategias y dispositivos, la posibilidad de reflexionar que le ofrece el tiempo ‘fuera de horas cátedras’. Dice una de ellas que al inicio se plantearon resistencias.

Después fue variando. En la medida que fuimos viendo que podíamos ir haciendo otras cosas, fue variando y con la implementación de proyectos por cargo se unifica. Es decir, hoy necesito acá y tengo profesores por cargo, utilizo profesores, me faltan profesores tengo Plan Mejora y viceversa, o sea, necesito acá tengo profesores por cargo o sino complemento con (...)

En tanto la supervisora lo señala como condición para el cambio ya que institucionaliza el tiempo y espacio de trabajo continuo.

El proceso de implementación no fue sencillo y la escuela, en el marco de la resolución provincial que regula la conformación del cargo, propuso sus propios criterios y formatos a partir de las necesidades institucionales y las posibilidades y disposición de los profesores que aceptaron. El trabajo de estos profesores se fue amoldando a las necesidades tal como lo señala el párrafo citado.

Ahora bien, es destacable la relación que se estableció entre este programa y el PMI al poder contribuir ambos a trabajar en forma conjunta para el fortalecimiento de las trayectorias de los alumnos participando en diferentes estrategias.

La inclusión educativa en el marco de los Planes de Mejora Institucional

¿Qué planteo de la inclusión se visualiza en los PMI de las escuelas en estudio? ¿En qué medida las acciones propuestas alcanzan a definir un formato escolar distinto? Si el propósito de ésta y otras políticas consiste en habilitar a las instituciones a pensar y desarrollar un formato escolar diferente al establecido históricamente para la escuela secundaria.

En la Res. 93/09 CFE quedan expresadas las formas que se proponen para este programa: instancias de apoyo para posibilitar aprendizajes adicionales a los estudiantes que necesiten por sus trayectorias diferentes; espacios extracurriculares de participación; estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para diversidad de situaciones de los jóvenes (sobriedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros); intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, entre algunas propuestas que son mencionadas en los documentos.

Por otra parte, la provincia de Corrientes cuenta con una normativa propia que constituye el “*Marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Corrientes*” (Res. N° 1568/12 –MEC) estableciendo los principios y objetivos de la educación secundaria, la caracterización de las instituciones y el ámbito de aplicación de la resolución. También se encuentran un conjunto de disposiciones que regulan el gobierno y la organización institucional, el régimen

académico, y la articulación interinstitucional e intersectorial. Siendo estas regulaciones necesarias para flexibilizar las definiciones y acciones de dichos formatos escolares que atiendan a la inclusión, permanencia y egreso.

De la lectura de los documentos analizados se infiere que los problemas detectados y las acciones para fortalecer la permanencia y egreso de los estudiantes se restringen al aspecto académico, es decir, la inclusión se centra en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Los proyectos están elaborados en términos muy generales perdiéndose la contextualización de la problemática y las acciones parecieran no inferir directamente en ellos.

La problemática detectada por la escuela céntrica de larga tradición expresa no tener abandono

Nosotros no tenemos deserción, no tenemos problemas de abandono, apuntamos a la cuestión de afianzar y lograr la menor cantidad de desaprobación en las asignaturas, o sea, la retención con calidad” (Vice directora)

Inicialmente, en 2011, las acciones fueron clases de apoyo pero con los años fueron ampliando las propuestas. En el PMI del 2014 el diagnóstico fue positivo en cuanto se redujo la repitencia y la disminución de número de exámenes en asignaturas ‘claves’ (Matemática, Lengua, Historia y Biología) en el ciclo básico. Ahora bien, el problema se diferencia en el ciclo superior donde se advierte la necesidad de mejorar los índices de aprobación para lo que implementan el acompañamiento en las prácticas docentes a través de parejas pedagógicas.

La meta es aumentar la promoción de los alumnos y para ello proponen una serie de estrategias institucionales tales como talleres: de organización de tareas escolares, atención y acompañamiento de trayectorias de alumnos repitentes, de comprensión lectora y oralidad, de ciencias, de laboratorio, de refuerzo de contenidos para alumnos con ‘alta vulnerabilidad académica en materias como Matemática, Biología. Otro tipo de talleres son destinados a la atención de los jóvenes alumnos para tratar la identidad adolescente en el aspecto psico-social y biológico, la orientación escolar y vocacional. También se proponen acciones que involucran a los docentes y a los padres en jornadas de reflexión.

Señalan además que estas acciones se ven fortalecidas –tal como lo anunciamos– por la implementación del régimen de profesores por cargo.

Advertimos que tanto los planteos como las estrategias abordan pre-

ferentemente el aspecto académico de las trayectorias, necesario pero no suficiente para atender la problemática. En palabras de la vice-directora coordinadora del PMI “*Este año el PMI no está dando resultados porque la repitencia no bajó en estadística*” suponiendo que el problema tiene otro trasfondo no solamente académico: “*realmente no sé describir la situación en la que tanto el abandono por parte de ellos, como considero que también la familia, tiran la toalla.*”

La escuela de un barrio populoso de la ciudad propone un PMI que atienda la problemática tal como es descrita en el documento analizado:

Nuestra institución escolar cuenta con un gran porcentaje de alumnos con un alto riesgo de abandono escolar, como consecuencia de las diversas problemáticas sociales en las que están inmersos: familias numerosas de escasos recursos económicos, inadecuada nutrición, desocupación de los padres, carencia afectiva, y madres y padres solteros, entre otras, en los últimos años de implementación del PMI (2010), se trabajó con dichas problemáticas, como así también acciones para lograr una mayor inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y alcanzar una trayectoria escolar exitosa

Los objetivos son enunciados generales que apuntan a la inclusión y permanencia a través de propuestas de enseñanza, curriculares y de adecuación de saberes para lo que se proponen incorporar a los jóvenes que quedaron fuera para regularizar sus trayectorias en espacios extra-clases por circunstancias tales como sobre-edad, embarazo, desaprobación. Asimismo, mencionan el propósito de abordar la convivencia afianzando valores y costumbres.

Las líneas de acción son congruentes con los planteos ya que proponen instancias de regulación de las trayectorias escolares discontinuas a través del plan “*Ponele título a tu secundario*”, de clases de apoyo en inglés, matemática, economía, formación ética y ciudadana, lengua y literatura y de regularización en materias. Otras acciones van dirigidas a la convivencia a través de un proyecto solidario. También estrategias vinculadas con las prácticas docentes en las que se destacan las parejas pedagógicas e inteligencia emocional.

Desde la visión de los actores escolares el PMI pareciera reducirse a las clases de apoyo los días sábados.

Las clases de apoyo se dan los sábados, y están articuladas con las actividades formales, digamos (...) a veces cuesta interpretar dentro del cuerpo docente nos planteamos si eso ayuda a las necesidades de la educación formal de los alumnos.

Expresiones que dan pie a pensar en un cuestionamiento a la validez y eficacia de su implementación y logros. Se reconoce que en el mismo equipo de trabajo asumen visiones diferentes porque en momentos de cambio “*todo lo nuevo cuesta, hasta que se incorpora*”.

Yo siempre digo, no podemos dejar ningún alumno fuera del sistema hasta incluso a veces con el mismo rector dialogamos y tenemos por ahí nuestro debate, el me dice que no, que ya tenemos la matrícula muy elevada, y yo le digo que no, que nuestros chicos no pueden quedar afuera, tienen que ingresar (...) (Vice-directora).

Otro directivo señala: sí, todos van a la escuela pero pregunta ¿Quién sabe leer? ¿Quién sabe esto, quién sabe?... se deterioró la educación por la implementación de esta inclusión a toda costa. Hay que incluir, no importa la calidad.

Desde la conducción se plantean visiones encontradas.

Lo que andan diciendo... los actores escolares del trabajo docente en contextos de reforma

En este apartado se recuperan de las entrevistas y encuestas a docentes, algunos indicios sobre la implementación del PMI, que se describió como compleja, tensionante, conflictiva e interpelante respecto del trabajo de los profesores y de los nuevos actores.

Una de las cuestiones que se plantean en las estrategias de inclusión tiene que ver con la prácticas docentes siendo necesaria su modificación en algunos aspectos para responder a una realidad escolar, que al mismo tiempo desarrolla estrategias innovadoras junto a una forma de trabajo instalada por la tradición escolar secundaria.

En relación a esta idea, es que observamos que se vinculan los talleres, las clases de apoyo los días sábado, en tanto constituyen las nuevas formas, con las materias que se dictan dentro del formato tradicional.

En el caso de una de las escuelas, la vice-directora, la asesora pedagógica y la coordinadora del PMI sostienen que en un principio surgieron ciertas tensiones y conflictos entre docentes que dictan la materia y quienes desarrollan los talleres. Uno de los puntos del desencuentro giró en torno al descreimiento hacia las estrategias de enseñanza y de evaluación que los talleristas desarrollan con los estudiantes; de esa forma apareció la representación de

que “son más fáciles”, en palabras de la coordinadora “*Si el alumno que yo le explico todos los días, no sabe ¿cómo va a venir un profesor que viene los sábados nomás y va a saber el alumno?*”.

Con el transcurrir del tiempo, estas representaciones fueron modificándose y se instaló la idea del acompañamiento y la revalorización del vínculo docente-alumno en estos nuevos espacios que contribuyen al rendimiento académico de los estudiantes; a su vez, fue cambiando la mirada de los talleres y los talleristas como co-responsables de la formación de los jóvenes y adolescentes así como integrantes del plantel docente.

Desde la visión de una coordinadora, el acompañamiento no se reduce a un facilismo esa es la idea que sea más fácil, pero no quiere decir que vos le regales la nota. Se acotan los contenidos, pero no quiere decir porque venís un sábado te vamos a aprobar.

La coordinadora de la otra escuela expresó la integración de los ‘nuevos actores’ a la planta estable: están mezclados (...) No es que uno sirve para esto y el otro sirve para lo otro, inclusive en muchos de los casos, se pone a los profesores por cargo dando talleres para que se vea que es el mismo profesor de la escuela, no es otro que viene a usurpar (...) esos profesores que vienen a dar solo talleres y no tienen nada más, conformen los equipos de departamento, asistan a las reuniones de departamento (...) y a las decisiones departamentales. Entonces, no son islas, son un profesor más del Consejo Consultivo. Entonces, lo que se trabaja en proyectos que se coordinen, es decir, yo no quiero que un profesor que viene a dar el apoyo no marche por la misma vía institucional.

Otro aspecto que aparece en los discursos de los entrevistados fue el trabajo con parejas pedagógicas pretendiendo realizar un cambio en la lógica escolar del trabajo del profesor en el aula. En una de las escuelas se identificó una experiencia reconocida como valiosa, cuya intención fue articular las materias de Química y Física entre dos profesores. Mientras que en la otra escuela resultó una ‘traducción’ diferente ya que resultó “*como una función de un auxiliar*” del docente a cargo.

Respecto del trabajo de los ‘nuevos’ actores escolares que surgen con el PMI identificamos opiniones opuestas sobre el acompañamiento y asesoramiento de los Agentes Técnicos Territoriales (ATT) ya sea como aporte valioso o bien “*nunca aparecen*”. Una de las causales de esta situación es atribuida

a las condiciones laborales tanto para los ATT como los talleristas que “*cada tres meses renuevan su contrato*”, “*el equipo docente que participa en los talleres de un sueldo de \$322, 52 es el pago por hora cátedra y de materiales didácticos*” como dijo una coordinadora.

Finalmente, en el marco de las transformaciones que fuimos dando cuenta nos queda señalar lo que ‘andan diciendo’ los propios docentes respecto de los sentidos con que interpretan las políticas de inclusión de acuerdo a lo cómo lo viven desde su trabajo. La visión del cambio es muy crítica descreyendo de la potencia que pueda tener para provocar una mejora debido a “*una mala implementación*” o de “*exceso*” de política inclusiva. Asimismo, los sentidos de inclusión son interpelados por la idea de calidad académica convirtiéndose en dos caminos paralelos que no pueden reconciliarse.

La “*inclusión*” no siempre es tomada de manera justa para todos, muchas veces se pierden las cuestiones académicas básicas siguiendo una norma y no se valora el esfuerzo de unos pocos alumnos en la promoción.

La inclusión se asocia a la idea de facilismo, de mediocridad, de pérdida de autoridad del docente que tergiversa la función de la escuela y del profesor en ella “*La escuela pierde autoridad en el buen sentido y pasa a ser una guardería de jóvenes*” como dice un profesor.

Conclusión

Intentamos develar –en parte– la implementación de las políticas de inclusión en dos escuelas de la ciudad de Corrientes a partir de los discursos de distintos actores escolares, entre ellos los ‘nuevos’ actores que se incluyen con el PMI. Observamos que a nivel discursivo existe un reconocimiento de la ‘retórica’ normativa de las políticas de inclusión porque conocen las regulaciones, elaboran proyectos, adhieren o critican los sentidos de inclusión. Mientras que, en la práctica esos discursos generan una tensión que provoca un escenario movilizado en el que los actores aún no encuentran los modos de traducirlo a acciones concretas y contundentes donde se manifieste la inclusión.

Ahora bien, la práctica de participación en una política pública tal cual lo definimos cuando desarrollamos la idea de acción pública, da lugar a los actores a intervenir en las decisiones. Inicialmente esta acción fue resistida, por ejemplo cuando se implementó el PMI en 2010, si bien en la actualidad pareciera tener mayor recepción y mejor aceptación. Los tiempos intempestivos

generaron resistencia al cambio sintiéndolo como una amenaza. Hoy día es posible advertir cierta apertura y disposición de los actores hacia la introducción de los cambios y el reconocimiento de ciertos logros.

La implementación de variados planes y programas es una tarea de alta complejidad para los directivos que aún no encuentran el ‘eje’ que permita nuclear la dispersión de tareas.

Los sentidos de inclusión expresados en los PMI y sus actores giran en torno a lo académico avanzando –muy incipientemente- en la ampliación de espacios y formas pedagógicas tales como talleres, acompañamiento al estudiante en su formación humana, ciudadana. Los docentes muestran sospechas sobre esas nuevas formas y nuevos actores. Sin embargo, en los relatos analizados se encuentran indicios de potencialidades de la integración institucional de talleristas, el trabajo institucional de los profesores por cargo, las parejas pedagógicas.

Bibliografía

- Andrade Oliveira, D.; Pini, M.; Feldfeber, M. (org) (2011). *Políticas Educativas e Trabalho Docente. Perspectiva Comparada*. Brasil, Belo Horizonte: Fino Traco Editora. ColecaoEducere.
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En Ferreti, C. et. al. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.
- CFE (2009) Resolución N° 79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 88/09 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales, planes de mejora institucional”.
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria”
- Ferreti, C. et. al. Resolución N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”
- Delgado, P y Ojeda, M. (2014). Políticas de inclusión educativa y nuevas regulaciones en la escuela secundaria argentina. Los discursos en las normativas y los agentes del estado acerca de su implementación. *En Actas Pre Alas Patagonia 2014 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*. Calafate, Santa

- Cruz: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.
- Misirlis, G (2009). Compiladora. *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Ed. USAM EDITA
- Narodowski, M (1996). *La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pini, M, Mas Rocha, S, Gorostiaga, J, & Tello, C, &Asprella, G (2013). *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: EdicionesAique
- Sendón, M. A. (2011). El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Flacso Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2005). *Collectedpapers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, año 17, n° 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Vázquez, S. (2013). *Construir otra escuela secundaria: aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Ed. Stella. Ed. La crujía.

Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el currículum de Educación Física de nivel medio

José María Vallina¹

Introducción

En este trabajo partimos de la desnaturalización de los procesos de separación sexo genérica en las clases de Educación Física en nivel medio, mediante una arqueología de los procesos pedagógicos y políticos, por ende escolares, que se han registrado a lo largo de la historia y como se han significado en esta asignatura, interrogando al currículum, su constitución y su estructura, con el objeto de hallar las representaciones de las disidencias de sexo y género; sobre las cuales se realiza una reconstrucción de los procesos sociales que las hicieron visibles en el siglo XX. Ante la inexistencia de las mismas en el Currículum actual, se insta a repensar el concepto de políticas de inclusión en el currículum y se aborda en la última parte del artículo una propuesta pedagógica didáctica de cómo propiciar la inclusión en la escuela, especialmente desde el trabajo interdisciplinar, buscando una educación más democrática y más justa, concebida desde la ética del sí.

En los orígenes de la construcción de la diferencia

La separación por sexo y la asignación de género en la escuela, pocas veces es tan evidente como en “jardín de infantes”. Cuando somos chiquitos muchas veces no nos damos cuenta, parece natural, estar así. Con un guardapolvo rosa si sos nena y uno celeste si sos varón. Nadie parece dudar de la legitimidad cromática de un discurso heterocéntrico, que desde los primeros

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lalovallina@yahoo.com

pasos en la vida escolar, va configurando un cuerpo en base a una construcción social de lo que debe ser una mujer y lo que debe ser un hombre. Es por ello, que parece propio que los rincones sean la casita para las nenas, en donde suelen imitar tras el juego simbólico las actividades domésticas que realiza la mamá, y los autitos y los encastres para los niños. Aquí comienzan las disidencias sexo género en la vida escolar, ¡si en los rincones!, en los bordes de lo que ocurre en el centro del aula, donde las actividades son para todos. Pero en los márgenes estalla la lucha (siempre es así). Y lo que pareciera ser una simple confrontación de niños, cuando un nene quiere ir a planchar al “sector de las nenas”, y surgen los comentarios de los otros nenes, “qué maricón”, y de las nenas también que afrontan de diferentes maneras al “intruso”, ya sea aceptándolo o burlándose un poco, para luego incorporarlo a su juego. Estamos viendo los principios de las disidencias. Pero no me quiero quedar solo en el binomio nena-nene, hay mucho más de por medio, ya que los niños son grandes observadores del mundo que los rodea. En la escuela no aprenden a hablar, a entender el idioma de los adultos. Ya lo aprendieron con solo dos años, escuchando, observando a los más grandes. Y así como se internalizan y decodifican las palabras, también se internalizan las pautas, normas, hábitos, disposiciones que operan en el campo social y se hacen carne en el cuerpo, que las reproduce y resignifica con un habitus corporal (Bourdieu, 1991).

La escuela en su configuración histórica, vista desde Foucault como parte de un aparato estatal, lleva a cabo una Bio política (debido a su carácter obligatorio y totalizante, que abarca la población de un país), inscribirá en el cuerpo su anatomo política, mediante un sistema de dispositivos de control sobre el mismo, que combina la red de relaciones de saber, junto a los mecanismos de gobierno, en donde la desviación a la norma es fuertemente castigada, ya sea con la sanción moral, el castigo físico, o la exclusión de la misma escuela. Donde desde su concepción inicial se pensó en una educación corporal, netamente asociada al modelo fabril, la distribución del espacio, el tiempo y el carácter pasivo del alumnado, se adecuó a la domesticación y docilización de los cuerpos necesaria de transmitir para cierto modelo económico. El cuerpo dócil es la consecuencia de una operación de *anatomo política*, concebida como las marcas que la aplicación de las disciplinas producen en los cuerpos (Foucault, 1991); cuyo objeto no deja de ser otra que obtener eficiencia y utilidad productiva en términos económicos, mediante mecanismos de sujeción. Pero hay algo más allá del declive institucional

(Dubet, 2006), que viven las instituciones de la modernidad: Familia y Escuela; que las obliga a reconsiderarse y resignificarse, de otra manera. Ese algo más es de lo que quiero hablar y es lo que Foucault llamó “los dispositivos sobre la sexualidad”, de los cuales surge la última etapa de su obra, y que describe detalladamente en sus libros “Historias de la sexualidad I, II, y III” (1978-1983). De los cuales tomaré algunos conceptos, relacionándolos con otros autores, con objeto de analizar, y cuestionar el currículum de Educación física de la escuela media.

¿A qué se debe la separación femenino - masculino en las clases de Educación Física, en nivel medio? ¿A qué tipo de subjetividad corporal atiende esta división y con qué objeto? ¿Dónde se ve reflejada la disidencia sexual en el currículum y en la práctica? ¿Qué avances hay en la Ley Nacional de Educación (LEN, 2006), al respecto? ¿Qué problemáticas educativas surgen a partir de las disidencias de género y qué posibilidades pedagógicas se generan a partir de ellas?

Las lógicas de la separación sexo genérica

Después de los guardapolvos rosa y celeste de Nivel Inicial, sigue el blanco, ¿El silencio? ¿La nada? Los niños carecen de diferenciación de sexo en su vestimenta obligatoria en la escuela primaria estatal. ¿Qué pasa en la privada, porqué sigue allí la diferenciación de la pollera y el pantalón?

Ya están diferenciados, internamente, intrínsecamente, pareciera ser el pensar del Estado, sumado éste al discurso respecto a las etapas de “latencia” freudiana, donde el impulso sexual, se ve sublimado por el juego y la actividad escolar. El estado no ve allí como necesaria, la diferenciación de género y sexo por color, en la primaria son todos blancos. Niñas y niños por igual, asisten juntos a la escuela y a clase de Educación Física, durante nivel inicial (para la clase se quitan el guardapolvo y pasan a “ser todos iguales”) y durante toda la primaria ambos sexos comparten espacios y actividades, en la mayor parte de los establecimientos educativos. En otros luego de 5° o 6° grado, se empezarán a dividir en mujeres y varones. ¿Por qué? ¿Es natural esta división en las clases de Educación Física?

Nada es casual. En la secundaria estatal desaparecen los uniformes, al menos en la inmensa mayoría de ellas, pero la Educación Física es un escenario particular. Precisamente en el momento de iniciar la pubertad se da la separación de los cuerpos según su sexo, para acentuar la identificación de

género, mediante la única asignatura que tiene otorgado el estatus educativo de construir aprendizajes sobre el cuerpo. La lógica de tal diferenciación es una construcción socio histórica que data de fines del siglo XIX y lo que pretendía es marcar el carácter binario: femenino/ masculino, normal/anormal, donde el sistema clasificó en dos géneros válidos y reprimió toda desviación de dicha norma, patologizando otras preferencias sexuales que la hetero, enviando al Psiquiatra, o penalizando a quien disidiera con la Hetero norma (Foucault, 1976), (Llamas, 1998).

Más allá de que hoy día no se manda al psiquiatra a un/a joven gay o lesbiana, la separación por géneros persiste en la Educación Física de la escuela secundaria. Las justificaciones al respecto hablan de una necesaria separación dado el carácter primordialmente deportivo de este nivel, en donde en correspondencia con el mundo del deporte, los hombres y mujeres se hallan separados entre sí, y pretenden fundamentar ello también en el tipo de actividades que realizan las y los jóvenes según su género (Ainsentein, 2006).

En nuestro país dicha división se realiza desde los inicios de la Educación Física escolar. Scharagrodsky (2006) en su libro “Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX”, analiza como el cuerpo ha sido objeto y blanco de poder, a través de las tecnologías de disciplina y la biopolítica, que son parte del proceso de sujeción del cuerpo en la modernidad. En esta obra del autor argentino se describe una distinción entre los géneros para las clases de Educación Física en la escuela, (que perdura hasta hoy), en donde se asignan un tipo de actividades para las niñas, y otra para los varones de fuerte impronta militar.

A partir de la década del '50, la gimnástica militar, dará paso a los deportes de conjunto, que hasta en ese entonces eran “propiedad” de los hombres (Fútbol, Hándbol, Rugby, Básquet) y las mujeres practicaran Cestobol, Vóley, y Hockey, en tanto además de los contenidos deportivos se verán conceptos relacionados al cuidado de la salud, mediante la higiene y la práctica auto gerenciada de la actividad física (Ainsentein, 2006).

La escuela prácticamente hasta el presente, ha sido impermeable a la disidencia de sexo y género en su configuración curricular. Ello no quita las voces de protesta y reclamo por el reconocimiento de los derechos, ni menos aún las penurias que han tenido que pasar aquellos que presentaban otra identificación de género, otras preferencias sexuales o que hubieran realizado un cambio de sexo.

Dentro de una institución que es un fiel representante del discurso hetero céntrico, los dispositivos sobre la sexualidad, antes citados de Foucault, se sumaron durante décadas a los de disciplinamiento y normalización de los cuerpos. ¿Pero desde cuándo se empieza a hablar académicamente de dicha disidencia?

Las disidencias de sexo y género

La separación del concepto de sexo y género se remite a los años 50, donde en la primera ola del feminismo se traza una relación asincrónica entre sexo y género (Beauvoir, 2007:207), fue a partir de la deconstrucción del rol de la mujer en el feminismo, que se llega a establecer que el género es una construcción social, que delimita un accionar acorde entre lo esperable para un individuo, sea este hembra o macho, en función de un género mujer u hombre. Como toda construcción social es variable y mutable, con el tiempo y el acontecer de cada cultura. Sobre esta distinción de sexo y género se basará también la segunda ola del feminismo, desde allí se manifestó que “nadie nace con un género, el género es siempre adquirido” (Butler, 2001:142-143). Pero esta autora se refirió a las limitaciones que presentaba esta visión del feminismo, ya que al basarse en una distinción sexo género, que otorgaba cualidades definidas de feminidad y masculinidad, no se apartaba de un modelo binario hetero céntrico, en donde se pretende una relación directa entre deseo/sexo/género; pensando en una correspondencia directa entre el ser mujer y desear hombres y viceversa. Visto de esta manera se sigue en un molde binarista, por esto Butler propondrá una concepción de performatividad de género como algo mutable y que puede tener una flexibilidad significativa, entre el nacer Mujer o Varón, y el cambio o no que una persona realice sobre sus genitales, y/o sobre su identificación de género, entendiendo que la misma está en el hacer, y que como todo hacer puede ser variable y mutable, contando los sujetos con la posibilidad no solo de identificarse con uno u otro género, sino también con la posibilidad de pertenecer a uno u otro sexo, debiendo ser reconocidos por el Estado, como tal prefieran identificarse (Matio, 2012: 99-100).

Luego de casi un siglo de opresión, en donde las voces de reclamo y protesta, eran violentamente silenciadas, o jurídicamente penadas (Matio, 2012), (Foucault, 1978), (Perlongher, 2008); a la vez que científicamente catalogadas como anormales y patológicas (Wittig, 2008) es en 1969, a partir de la revuelta de Stonewall, que se empiezan a hacer oír las voces de los disidentes (Mérida

Jiménez, 2009). La voz de los oprimidos tomará formas de auto denominación, por fuera del binarismo hombre-mujer, heterosexual-homosexual, tanto como forma de auto afirmación, como de elaboración del propio discurso en respuesta a la opresión vivida por el discurso heterosexual (Wittig, 2008). Nacen a partir de estos hechos y de tantos otros olvidados, los movimientos de liberación gay, de lesbianas y de transexuales, no solo en Estados Unidos, sino también en el resto de los países. Hay un cambio significativo en la actitud de los gay, trans y lesbianas, se sale del ocultamiento, el silencio, la vergüenza a la lucha por sus propios derechos. Esto no cambia de entrada el esquema opresivo que los excluye, condena y denigra, pero lo empieza a visibilizar y criticar cada vez más. Ya no se hablará solamente de un binarismo hombre-mujer, sino de diversidad, que como tal incluye a gays, lesbianas, transexuales, travestis, mujeres y hombres.

Junto a este panorama de cambio en las representaciones de sexo género, surge la teoría Queer, la misma si bien comprende las disidencias subyacentes, no tiene una rotulación, o categorización exacta, dado que busca escapar a la norma.

Lo que puede ser pensado como un término complejo, político y teórico, como una categoría de acción política que no se deja definir. En un punto, tanto la categoría Queer como la teoría Queer no tienen definiciones unívocas ni las necesitan (incluso no las deberían tener), Queer se define en una no-definición, un significado cambiante y circunstancial, lo que despierta sus posibilidades y sirve para pensar lo Queer como una herramienta propia de un contexto y un momento histórico que tiene potencial para seguir pensando las sexualidades disidentes en un sentido amplio y diverso (Saxe, 2015).

“Muy ampliamente inspirada en la filosofía foucaultiana, el concepto Queer de subversión supone que no hay posición por fuera del poder, sino ejercicios múltiples de resistencia” (Dorlin, 2009). En el accionar imprevisible, cambiante, e inexacto surge la esencia de su movimiento de oposición al modelo hetero normativo.

El currículum federal de educación física ¿binario?

La Ley Nacional de Educación (2006), supuso un gran avance en numerosos espacios educativos, políticos y sociales, desde donde se busca

atender a diferentes necesidades y realidades sociales. La misma surge dentro de un contexto socio político, que busca dar una contra respuesta a los efectos de las políticas neo liberales de los '90, con el desgranamiento del sistema educativo estatal, y a la profunda crisis económica social que vivía el país luego de la devastación, producida por el vaciamiento de capital, medios de producción y posibilidad laboral. Uno de los factores que trata de atender es el de la inclusión, vista primordialmente desde el aspecto económico social en cuanto a posibilidad de acceso a la educación, permanencia y egreso en y del sistema educativo formal, extendiendo su obligatoriedad, hasta la finalización de la escuela media. Fomentando desde el estado una mayor inversión y participación, en todos los niveles, con objeto de mejorar la calidad educativa, la investigación y la formación permanente de los agentes, de forma libre y gratuita. Esta ley surge en una década donde también se sancionan otras leyes de suma importancia, sobre el tema de las representaciones de disidencias de sexo y género que estamos tratando. Es así como también se promulgan y se aprueban el matrimonio igualitario, y la Ley de identidad de género. Que suponen un avance más que significativo en la lucha por la reivindicación de la justicia social, y que tuvieron amplia repercusión en todos los campos sociales.

No obstante ello, y sin desatender los logros referidos de este marco político y de la LEN en particular, no hallaremos prácticamente ningún avance en cuanto a la apertura del discurso hetero normador en el currículum de Educación Física de nivel medio. Luego de la lectura y análisis del mismo, lo único hallado en él se encuentra situado, en los propósitos de enseñanza para los Núcleos de Acción Prioritaria (NAP):

La participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad –de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras (Consejo Federal de Educación. 2011).

Nótese el concepto amplio de diversidad, que hace caso omiso a la diversidad de género. Tal silencio no es casual ya que más adelante, en el Eje 3 denominado: “En relación con las Prácticas Corporales, Ludomotrices

y Deportivas en ambientes Naturales y otros” hallamos la permanencia del concepto binario “La participación equitativa de varones y mujeres en todas las tareas” (CFE, 2011). Si bien en otros ítems, promueve las prácticas educativas sin actos discriminatorios entre géneros, no logra salir de la dualidad varón mujer, al referirse al mismo.

Si podemos entender como un progreso en el sentido pedagógico, diversos ítems que buscan problematizar sobre los fundamentos y praxis de los conceptos gímnicos, deportivos y de desenvolvimiento en ambientes naturales, que conforman prioritariamente los tres ejes de enseñanza. Con objeto de desnaturalizar esquemas de eficiencia, producción y competitividad que emanan de la práctica gímica y deportiva de alto rendimiento, que tradicionalmente carecían de análisis en la Educación Física (ibíd.). También se halla una apertura hacia actividades corporales de carácter urbano (Murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas y otras), y la inclusión de juegos tradicionales y danzas de diversas culturas, dando lugar por primera vez a los pueblos originarios, lo cual supone en muchos aspectos un salto cualitativo importante. Pero insisto el tema del cuerpo, la construcción de identidad en respeto e integración con la diversidad de género, no se hallan representados aún. La participación de todxs en el mismo espacio, no se haya diagramado o establecido en forma explícita, quedando a entender de cada comunidad educativa la conformación o no de grupos mixtos ¿Diversos?

Es evidente que los cambios recientes en cuanto a la legislación sobre la diversidad de género, la identidad, y la concepción de cuerpo como campo de la lucha entre la construcción social por parte del discurso prevaleciente (Hetero céntrico), y el enunciado por los partícipes, se halla aún por fuera del diseño curricular de la Educación Física. Las representaciones de la disidencia de sexo género en dicho curriculum, se hallan ausentes. La primera y aparentemente obvia razón o excusa del porqué de esta ausencia se podría esbozar en la contemporaneidad de dichos cambios, en el atraso histórico que suelen tener los diseños sobre el acontecer social, y las que se quieran esbozar por parte de aquellos que las quieran enunciar.

Pensando la inclusión

Una pregunta clave que nos podemos realizar al momento de pensar en la inclusión tanto en la escuela, como por consonancia en los diseños curriculares,

es si es posible incluir a aquellxs a quienes les negamos su existencia y el derecho identitario a asumirse y representarse como su propia subjetividad les indica. No creo que en la escuela, haya violencia de género tan grande, como el querer pretender que no existen otros géneros junto al masculino y femenino. La persona que no se siente identificada con estos, queda ante el vacío de su representación genérica en la escuela. El mensaje es tan duro como claro: “vos no existís”. ¿Qué ocurre con la subjetividad de la persona? ¿De qué inclusión hablamos si dejamos de lado a aquellxs que no entran en la categoría binaria? Porque incluirlos no es meterlos en el grupo (Mujer u Hombre) que más se “asemeje”, porque hablar de inclusión supone hablar de todxs y enseñar a respetarnos, aceptarnos y valorarnos, tal y cual como cada uno es. Es de esperar que así como hubo claras políticas de inclusión (Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Violencia de género; Ley de Identidad de género;) en el marco jurídico y con fuerte repercusión en la posibilidad de ejercer los derechos correspondientes a que cada persona sea tratada con justicia y equidad, con igualdad de derechos sin importar su condición de sexo y género. Creemos que hay que lograr que ocurra finalmente un acto transformador al respecto en el Currículum Federal de Educación Física, donde más allá de la búsqueda de nuevos horizontes en el campo del cuerpo, que vaya más allá de los moldes de un complejo dualista mente-cuerpo, mujer-varón, gímnico-deportivo y se comience a hablar de diversidad de género en todos los aspectos.

La discontinuidad de la historia, hace objetable el constructo de sexo y género como efecto inevitable de la cultura, y así como Butler (1997) observa que es producto de un discurso de una cultura determinada en un momento histórico determinable, observa que en otras culturas hay otros discursos, que son tan posibles como existentes. Estos discursos se convierten en prácticas, que retroalimentan los mismos y se retroalimentan entre sí permanentemente en una configuración recíproca que denominó las capacidades performativas del discurso en la construcción de identidades y subjetividades. No hablamos solo de palabras (o la ausencia de ellas) hablamos de palabras como prácticas y que como hemos visto, todas esas prácticas son hacia y desde el cuerpo, y los efectos del discurso operan directamente en él, y en la subjetividad en torno al sí, y a la posibilidad del pensar.

Entonces nos referimos al poder que tienen las palabras sobre las personas, su subjetividad y por lo tanto en su posibilidad de construir en libertad y respeto

su propia identidad sin ser vulnerados en sus derechos a ser. Entonces: ¿Hasta qué punto es menester mantener estructuras estancas y exclusoras de por sí, tan arbitrarias y objetables como una correlación lineal entre sexo y género?

Proponemos una ruptura, una brecha infranqueable con el pasado histórico de esta asignatura en nivel medio, proponemos un presente y un futuro en base a grupos mixtos, en donde por obviedad se deje de separar al alumnado según una rotulación genérica o de sexo. Lo cual supone estar un poco más cerca de la inclusión pero no necesariamente en ella, dado que estar todos juntos, no implica estar todos incluidos, y eso los docentes creo que lo sabemos bien, por lo cual es importante que la inclusión no sea solamente una palabra, sino una política a desarrollar desde el primer minuto hasta el último de nuestra labor docente.

Para ello situamos a la Educación Física como una parte del saber corporal, a construir y deconstruir también junto con otros espacios curriculares, donde se tensionen las relaciones sociales, respecto del cuerpo, la sexualidad y la identidad de género. Con el objeto de deconstruir prejuicios “machistas”, fascistas o de cualquier otra índole que atenten contra el libre pensar y sentir de cada ser, y de construir una comunidad escolar que permita la verdadera inclusión de lxs que históricamente han sido excluidos, desde la lógica inversa, es decir desde afuera hacia adentro.

De este modo y a solo modo de enunciación, dado los márgenes de un artículo, sugerimos que se puede pensar el trabajo interdisciplinar en la escuela, aunando esfuerzos entre colegas de muy diversas maneras, como por ejemplo realizar un trabajo junto con los profesores de Historia, Cívica y Geografía acerca de cómo es visto, construido y significado el deporte para la mujer, el hombre, los gays y otras identidades genéricas. Analizar y cuestionar qué es lo que debe prevalecer en las prácticas deportivas si la separación, sexo genérica o la integración sin distinciones. Observar que ocurre con los reglamentos y la posibilidad de participar en las competencias deportivas de acorde al sexo de la persona, y si esto es correlativo con su identificación genérica. Estudiar cómo han ido fluctuando o no dichas normas, reglamentaciones y sanciones, en diferentes culturas y si en todas se dan casos de separación por sexos o bien hay particularidades, dentro y fuera del deporte y la actividad lúdica, extendiendo el análisis a la política, la economía y los espacios de poder.

Actividades que se pueden aunar con otras tantas, que lleven a la des-

construcción de un concepto que parecía ser anclado y que también merece ser trabajado con otras áreas como Lengua y Literatura, donde se puede investigar acerca de textos que refieran a la sexualidad, la normatividad y la subjetividad de las personas, en tanto estas son portadoras de un cuerpo que es de construcción social, por lo tanto se haya expuesto a los discursos de la cultura que les toca vivir. Entonces se pueden agregar propuestas interdisciplinarias que aborden la oralidad, la gestualidad y la expresividad del cuerpo, los fetiches que se asignan a las personas que son gays o lesbianas, y su relación o no con el mundo de la actividad social, sea esta política, laboral, deportiva o artística. Si hiciéramos trabajos en conjunto con esta último área citada (Música y Educación Artística, también Plástica) nos hallamos ante la posibilidad de observar como parte significativa de los artistas y deportistas han tenido otras identificaciones genéricas por fuera de la binaria(hombre –mujer) y es interesante realizar acciones pedagógicas que lleven por un lado a valorar los logros profesionales de dichas personas, pero también analizar los infortunios, injusticias y todo tipo de atrocidades que tuvieron que sufrir por parte de un discurso hetero normador, que incluso llevó a quitarse la vida a muchas de dichas personalidades, resultante de la imposibilidad que sintieron de continuar su existencia en esquemas de opresión, desestima y marginación social.

Algo similar se podría hacer con la Biología, problematizando lo referente al cuerpo biológico y médico, pudiendo analizar todas las barbaridades “científicas” emitidas desde el discurso médico higienista, tan presente en los orígenes de la Educación Física y tan cuestionado en las últimas dos décadas. Aquí la variedad de tareas podrían ser sumamente significativas especialmente si relacionamos los estándares médico bilógicos con las pruebas universales de rendimiento motriz, que es precisamente pilar de la separación genérica para favorecer el desarrollo de las competencias motrices y deportivas.

Las posibilidades interdisciplinarias que enunciamos son solo algunas, e indudablemente son a modo de ejemplificación, pudiendo ofrecerse muchas más, que creemos de ser desarrolladas en amplitud, en todas las escuelas podrían provocar un efecto mediato en la concepción de inclusión, y en una educación que se base en el respeto, la convivencia y el dialogo. La posibilidad de pensar las representaciones de las disidencias sexo genéricas en el marco de la inclusión, no debería quedar librada a la ética del docente, su interés o un aislado plan institucional. Es claro que si hablamos de políticas

inclusivas debe ser una trama transversal dentro del currículum de enseñanza en todos los niveles.

Esto no quita de ningún modo el continuar las actividades específicas de la Educación Física, ni su componente socio motriz, el juego y el deporte, que son propios de trabajar aún con más carga horaria de la que actualmente posee. La propuesta no es quitar espacios de actividad corporal, sino potenciarlos mediante la coacción con otras aéreas que permitan significarla y resituar el cuerpo como un constructo social y un bien personal, a respetar, cuidar, aceptar y valorar, en conjunto por toda la sociedad. La posibilidad de trabajar con otras asignaturas no debería quitar espacios de actividad motriz, sino es pensada como una sumatoria de horas a la asignatura de Educación Física en la escuela, que permitiera trabajos en conjunto a los desarrollados en los gimnasios, patios o espacios verdes. Es pensar en otra política curricular, una que sea más abarcativa e integradora en la educación del cuerpo.

Para seguir pensando

Al momento de pensar las conclusiones, las mismas surgen de una necesidad básica que es incluir en el Currículum Federal de Educación Física las disidencias sexo genéricas, no solo como enunciados sino como un discurso que se constituya en prácticas pedagógicas inclusivas. Es llamativo que pese a los avances significativos que se han visto en la última década a nivel nacional, tanto en el marco jurídico, como en los medios de comunicación, como en otras esferas de la vida social, que sea desde la educación (y en particular la Educación Física) donde se observe un desfase con el reconocimiento a otras representaciones que no sean del complejo binario. Como hemos visto esto no es casual, es producto de una construcción socio histórica, que tiene sus puntos de anclajes en el desprecio, la intolerancia y la injusticia de vivir y sentir como cada persona quiera construir su identidad y su sexualidad. El enfoque de la ciencia, la medicina, la psicología y la psiquiatría en consonancia con las estructuras de poder que los avalan y legitiman, intentó demostrar con argumentos científicos la validez de una concepción lineal entre sexo y género y solo considero como normal la existencia de dos géneros: varón o mujer y por lo tanto patologizó, proscribió y denigró toda otra identificación que disintiera de tal modelo hetero normador.

La escuela con su poder de catalogar, clasificar y nominar lo normal y lo

anormal, del comportamiento social de aprendizaje para cada persona, no solo impregnó de los valores de la cultura que representa, sino que fue una fuente de difusión de un discurso que como analizamos, solo puede ser entendido como un producto de injusticia y exclusión social. En este discurso los guardianes de la moral, son aceptados como los que pueden cometer todo tipo de atrocidades, con tal de prevenir y erradicar los males que pudieran acarrear aquellas personas que carezcan de tal. No es extraño entonces encontrar en el pasado escolar, en concordancia con otras esferas estatales todo tipo de sanciones, castigos y exclusiones a los alumnxs que estuvieran por fuera del cuadro normativo.

Pero a su vez, si la resituamos la educación desde un plano crítico social e histórico, como se viene intentando desde hace décadas, es que podemos lograr mediante nuestra acción docente el “ plegar las fuerzas sobre sí mismas” (Foucault, 1984) es decir en este caso que si logramos desenmascarar las falacias del discurso hetero normador, y buscar un accionar educativo que se oriente a lograr que tal configuración discursiva, junto a las prácticas que representa se vuelvan en contra de los principios que lo sostienen para dejarlos inertes, y nos basamos en la inclusión, la aceptación, el respeto y la acción contra el prejuicio, el desprecio y la marginación, nuestra tarea educativa dejaría huellas de una educación inclusiva en verdad. Y traigo a este filosofo especialmente en su momento de su obra conocido como *Ético* (Castro, 2011) ya que la lucha se da en el cuerpo, entre la subjetividad del sí y la verdad que culturalmente le han sido atribuidas, en esa relación se da un espacio, un choque de olas, una espuma que constituye la habitabilidad de la resistencia y donde es factible pensarse a uno mismo, no como algo en función de una verdad externa acerca de lo que soy y lo que debería ser para la sociedad, sino como lo que estoy siendo en este momento, para mí mismo. Nace el sí mismo, como concepción ontológica al sujeto. El sí mismo como subjetividad personal, como ser humano libre (no sujeto).

La ética para Foucault se contraponen a la moral (Deleuze, 2006). La misma es un conjunto de reglas coactivas de un tipo específico que actúan entre sí y que determinan que es lo que está bien y que es lo que está mal, no se discuten. Son externas al sí, se aceptan o se transgreden, no mutan. La ética por el contrario es visto por Foucault (1994) como un conjunto de reglas facultativas que evalúan lo que hacemos y decimos, según el modo de existencia que implica estilos de vida que nos constituyen como tal o como cual. Visto de

esta manera la ética es propia del sí y se construye a partir de él, involucrando una postura ante la vida que es propia, y que va de acorde a nuestra estética de la existencia. Por otra parte vivir en una sociedad ética, supondría una innecesaria presencia de mecanismos y formas de represión, que son constitutivas de la moral. La ética del sí, llevada al conjunto de los ciudadanos, nos permite pensar en una sociedad totalmente diferente a la conocida en occidente, y que sin embargo se hallan presentes en otras culturas a lo largo de la historia, en otros modos de existencia disímiles al “civilizado”.

Plantear el conocimiento del sí mismo, promoviendo su cuidado, atendiendo a la formación de la propia subjetividad corporal, con aprendizajes que sean perdurables para toda la vida, donde se valoren las posibilidades de afianzamiento de la propia personalidad (Pagni, 2010), y se aprenda a compartir, valorar y estimular con los demás el desarrollo de la actividad corporal, como un campo de crecimiento social, como parte de un proceso de construcción de una sociedad más junta, más unida y más solidaria entre sí, consideramos supondría un avance educativo- democrático diferente.

En ese sentido y haciendo referencia a Conell (2009), una forma de lograr una mayor justicia curricular, sería darle la voz a los representantes de las disidencias de sexo y género, para la elaboración de un currículo que los identifique, los represente y los contenga. No por fuera sino por dentro de un campo que se ha caracterizado por excluirlos históricamente. Para repensar en la inclusión, debemos situarnos en los márgenes; allí está la lucha, allí está el cambio. Como decía Foucault, es necesario lograr que la fuerza se pliegue sobre sí misma, ya que donde hay poder, hay resistencia.

Bibliografía

- Ainsentein, Angela. (2006). *Cuerpo, escuela y pedagogía: Argentina, siglos XIX y XX*. En Ainsentein, A. y Scharagrodsky, P. (comp.). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía - 1880-1950*. Pp.19-49. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Butler, Judith (1997). *El Género en Disputa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Consejo Federal De Educación (2011). *Curriculum de Educación Física*. Ministerio de Educación de la República de Argentina.

- Connel, Robert William (2009). Justicia curricular. *Referencias*, año 6 no. 27, julio 2009. LPP, Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas Editorial/Editor. Recuperado de [Http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf)
- Deleuze, Gilles (1986). *Foucault*. Paris: Minuit. Traducción al castellano. Buenos Aires: Paidós.
- Dorlin, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michael (1976). *La historia de la sexualidad I*, penguinbooks. Traducción al castellano: La Voluntad del saber. México: Siglo XXI, 1977.
- Foucault, Michael (1984a). *La historia de la sexualidad II*, penguinbooks.
- Foucault, Michael (1984b). *La historia de la sexualidad III*, penguinbooks.
- Foucault, Michel (1979). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: **Foucault, M. Microfísica del poder**. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, Michel (1980). *Poder y Saber*. Pantheon Books, New York.
- Foucault, Michel (1994). *Ditsetécrits IV (Dichos y escritos IV)*. París: Gallinard.
- Llamas, Ricardo (1998). *Teoría torcida*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Mattio, Eduardo (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En Morán Faúndes, J. (ed.). *Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Mérida Jiménez, Rafael M. (ed.) (2009). *Manifiestos gays, lesbianos y Queer. Testimonios de una lucha (1969-1994)*. Icaria.
- Pagni, Pedro; (2010). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: Los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa. UNESP (Brasil), Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es. Recuperado de PA Pagni - Bordón. Revista de pedagogía, 2010 - dialnet.unirioja.es
- Perlongher, Néstor (2008). *Prosa plebeya*. Buenos Aires: Colihue.
- Saxe, Facundo (2015). Apuntes de Cátedra, Seminario: Representaciones Culturales de las Disidencias de Sexo y Género, UNLP.
- Scharagrodsky, Pablo (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina:

modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: Aisentein, A. y Scharagrodsky, P.A. (comp.). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía - 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros. P.105-134.

Wittig, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual*. Madrid: Egales.

De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas

Maria Ana Manzione¹, María Silvina Centeno² y Verónica Canciani³

Introducción

El presente trabajo se desprende del proyecto “*Ludoteca Comunitaria en la Universidad Barrial*” que se desarrolla en la Universidad Barrial ubicada en el Barrio de Villa Aguirre de la ciudad de Tandil. Desde la Ludoteca se pretende promover procesos educativos para la familia y la comunidad enfatizando el cuidado y el desarrollo infantil. Esta Ludoteca comunitaria se origina a partir de problematizaciones y preocupaciones múltiples surgidas en el marco de la asignatura *Propuestas Alternativas en Educación Inicial y del Seminario de Educación no escolarizada para la Primera Infancia* que se encuentran comprendidas en el plan de estudios de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires⁴.

En el marco de los contenidos que en estas asignaturas se discuten y analizan – cuyos ejes centrales son el cuidado y la educación infantil y una formación docente lo suficientemente abarcativa que permita desempeñarse en espacios múltiples y diversos – es que surge la idea de ampliar el espectro de los ámbitos posibles destinados a las prácticas y residencias de los alumnos

¹ marianamanzione@gmail.com

² centenos@fch.unicen.edu.ar

³ vero_canciani@hotmail.com

⁴ Cabe aclarar que si bien la primera asignatura se incluye en el Plan de la Carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, el Seminario de Educación no Escolarizada para la Primera Infancia se ofrece a distintas carreras, aunque mayoritariamente se inscriben los alumnos de las carreras de Educación Inicial y de Trabajo Social.

de los profesorados de las distintas carreras. Entendemos que el proyecto de Ludoteca así planteado podría favorecer un espacio de encuentro que permita poner en diálogo saberes y conocimientos que provienen de distintos campos disciplinares pero que permitirían enriquecer las respuestas a problemas de diversa índole que convergen en las diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje. De allí que se propone sumar a las tradicionales instituciones destinadas para realizar las prácticas de formación docente, otros territorios no escolares, entendiendo que estos *ensayos de prácticas y desarrollos profesionales iniciales*, facilitarán el encuentro de las alumnas/practicantes con múltiples infancias, contextos comunitarios vulnerables y otros espacios que, indudablemente, contribuirán a mejorar su formación potenciando su futuro desempeño profesional.

Con estas preocupaciones surge el Proyecto mencionado que fue aprobado y financiado por la UNICEN en el año 2013, iniciándose las actividades en 2014. A fines de ese año, y en el marco de una nueva convocatoria, el proyecto es nuevamente seleccionado para darle continuidad.

Al cuerpo estable de profesoras y graduadas de la carrera que participan en el proyecto, se suman las alumnas que cursan los mencionados seminarios y aquellas que voluntariamente quieran participar a partir del segundo año.

Estos nuevos trayectos, modos y formas de prácticas educativas se van definiendo y configurando al mismo tiempo que encuentran nuevas aristas, consistencias y dimensiones que se orientan al propósito último de propiciar *justicia social y educativa para ciertos sectores sociales de la población infantil*. Las líneas de intervención propiciadas desde el proyecto se enmarcan en una perspectiva de **inclusión** y se orientan a garantizar el efectivo cumplimiento del *derecho a la educación* así como las *condiciones de educabilidad* para la primera infancia en la población destinataria de las ludotecas. En la propuesta de nuevos territorios para las prácticas intentamos vincular el interés por lo social y lo comunitario con lo expresivo, incorporando de otro modo los lenguajes que también se utilizan en la escuela y que permitan pensar lo público a la luz de las políticas de derecho e inclusión impulsadas en los últimos años. Sostenemos que a partir de estas perspectivas impulsadas en territorios no escolares se interpelan los tradicionales modos de desempeñar el **trabajo de docente**.

El mencionado proyecto de extensión propone en principio, un paulatino

relevamiento de redes socioeducativas destinadas a la atención de niños de 0 a 6 años de sectores vulnerables, en consonancia con diversos programas gubernamentales, a fin de establecer posibles líneas de intervención sobre la tensión educación –pobreza, intentando promover acciones en red entre la universidad, los jardines de infantes de Villa Aguirre y otras instituciones barriales con la intención de generar una experiencia educativa colaborativa tendiente a fortalecer la articulación universidad– sociedad con acciones complementarias a las ya existentes. En este sentido se intenta mejorar las ofertas de atención integral de los niños que se identifican como insuficientes –*territorios potenciales para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas*– y se propone el diseño de posibles líneas de acción destinadas a la educación y atención a la infancia como la que se está desarrollando en este proyecto.

Desde las ludotecas comunitarias se propone repensar los saberes y supuestos sobre los que descansan las prácticas docentes y las posibles intervenciones en contextos diferentes a lo escolar visualizándolos como posibles territorios para el desarrollo de nuevas formas de *trabajo docente*.

En el inicial proceso de diagnóstico barrial se ha identificado al Barrio Villa Aguirre, situado en el sector NE de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires, como una zona con características singulares. Allí se encuentra inserta la Universidad Barrial, extensión comunitaria de la UNCPBA, que desarrolla acciones educativas y sociales múltiples (talleres, seminarios, cursos, eventos culturales, entre otros). Sin embargo, y a pesar de tener una variada oferta de cursos y actividades dirigidas a diferentes edades, se ha identificado una fuerte debilidad en iniciativas y propuestas centradas en las necesidades y características de la primera infancia. Por ello consideramos pertinente la configuración de una Ludoteca Comunitaria permanente como un espacio educativo – creativo, diferente al escolar, destinado al encuentro de los niños y sus familias, con mediación de profesionales que sistematicen, resguarden y se enriquezcan en ese territorio diverso.

Finalmente se considera que la apertura y configuración de estos espacios no escolares se constituyen en potenciales territorios de desarrollo de prácticas educativas y sociales que reúnen a sectores de la comunidad con docentes, alumnos y graduados de distintas carreras, favorecen una mayor articulación de la universidad con la sociedad civil enriqueciendo las líneas y temáticas de investigación así como la retroalimentación de la docencia y un

trabajo docente comprometido con *prácticas educativas inclusivas*.

Otros lugares para jugar, crear y aprender más allá de la escuela

A partir del año 1995, diversas jurisdicciones del país promovieron la actualización de la legislación dedicada a la protección de la infancia y la adolescencia adecuándola a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales ratificados en la reforma constitucional de 1994. Sin embargo, la legislación nacional en la materia “no se había actualizado y sostenía una doctrina contradictoria con la asumida por la Constitución Nacional vigente” (Finnegan y Pagano, 2007: 46).

Desde lo normativo y teniendo presente específicamente lo relacionado con la temática que nos ocupa, la propuesta de Ludoteca se enmarca en lo dispuesto en el art. 15° de la *Ley Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, que establece el derecho a la educación pública y gratuita:

atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, **respetando su identidad niño, adolescente y la familia en programas destinados al fortalecimiento y apoyo familiar...**⁵ (Finnegan y Pagano, 2007: 60).

Esta preocupación por el desarrollo infantil integral se recupera en diversos instrumentos normativos, entre ellos la Ley Nacional de Educación 26.206/06. Efectivamente, en su artículo N°112 señala que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de **Educación no Formal**⁶ destinadas a cumplir con los siguientes objetivos: a)

⁵ El subrayado es nuestro. Se advierte que en el marco general de lo que establece la normativa y en términos de lo señalado en el artículo N°15 el fragmento destacado refiere a los logros centrales que forman parte de los propósitos generales hacia los que se orientan las prácticas inclusivas que se despliegan en la Universidad Barrial en situación de Ludoteca.

⁶ El subrayado es nuestro.

Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida; b) Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte; c) Implementar estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales; d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal; e) Lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte, el deporte, la investigación científica y tecnológica... (Título IX, art.Nº112).

En consonancia con lo expuesto por la LEN, la propuesta de ludoteca comunitaria se comprende desde los planteamientos de Raimundo Dinello (2007), reconocido investigador uruguayo, como un espacio de *expresión ludocreativa*⁷ destinada a niños, jóvenes y adultos, que tiene la principal finalidad de favorecer el desarrollo de la persona en una dinámica de inter-actuación lúdica, que contribuye al potencial cumplimiento de lo expuesto en el artículo Nº112 de la Ley de Educación Nacional. Específicamente, estimula el proceso de estructuración afectivo-cognitivo del niño, tiende a generar una socialización creativa en los jóvenes y mantiene el espíritu de realización en el adulto.

A través de la apertura y configuración de la ludoteca el equipo de profesionales y graduados se orientó a la promoción de un espacio socio-educativo

⁷ Se considera a la Expresión Ludocreativa, recuperando los planteos de Dinello (2007) -en relación sujeto - acto educativo-, un manifestar la existencia, con posibilidades de integración socio-cultural; como una vía de descubrimiento y desenvolvimiento de potencialidades del educando; como una forma de procesar aprendizajes comportamentales y cognitivos; como una instrumentación metodológica para llegar a la sistematización conceptual; y como una dinámica para encontrar una nueva dignidad en la profesionalidad de educadores y enseñantes.

comunitario donde niños/as, padres, madres, cuidadores, educadores y miembros de la comunidad en general, encuentren la posibilidad de aproximación y transmisión en el seno de actividades lúdicas vivenciando un estilo de aprendizaje flexible, solidario y cooperativo.

A partir del inicio de la propuesta, en el año 2014, la Ludoteca Comunitaria se fue configurando como un espacio educativo/creativo, diferente al escolar, destinado al encuentro de los niños con otros niños, de los niños con adultos y de las familias entre sí. Espacio que se fue enriqueciendo y complejizando paulatinamente exigiendo mediaciones de profesionales que, encuentro a encuentro, intentan sistematizar, resguardar y fortalecer la acción emprendida sobre todo en las dimensiones originales y “no escolares” que va adquiriendo este territorio diverso en un esfuerzo por lograr una socialización creativa comunitaria y conjunta.

Para que las familias/adultos, niños, pre-adolescentes y las instituciones del barrio conozcan qué es una ludoteca y las ventajas de este espacio para la comunidad que vive en el barrio⁸ en particular, aunque no en forma excluyente⁹ y en la comunidad en general, el equipo permanente de profesionales y graduados propuso y diseñó una serie de encuentros dirigidos a las familias, pero con foco especial en los adultos. Estas aperturas e invitaciones a la población adulta del barrio –madres, abuelas, padres– se constituyeron en antecámaras de las ludotecas. Al mismo tiempo ampliaron así la visión inicial que el equipo de profesionales portaba sobre la propuesta, enriqueciendo con sus aportes el proyecto original. La participación de la comunidad adulta, sobre todo mujeres –madres, abuelas, hermanas de los niños y niñas– en las animaciones socio/lúdicas, propiciaron y ampliaron las posibilidades de interacción en la comunidad, favorecieron la creación colectiva de un espacio diferente destinado a la

⁸ En el proceso de diagnóstico barrial se identifica al Barrio Villa Aguirre, situado en el sector NE de la ciudad de Tandil, como una zona con características singulares, donde las mujeres son mayoritariamente sostén del hogar y existiendo también un número significativo de madres adolescentes. Muchas de ellas no han completado los primeros años de escolaridad, lo que cierra el círculo de pobreza, ya que no pueden acceder a mejores puestos de trabajo, a una mejor educación para sus hijos ni tampoco favorecer su trayectoria escolar.

⁹ Al respecto resulta necesario exponer que si bien las propuestas están orientadas a la población de *niños y adultos* que conforman la comunidad del barrio, se ha podido visualizar en muchas ludotecas la presencia de población que proviene de otros barrios de la ciudad, incluso alejados de la zona, y que al recibir la información y conocer la apertura de las actividades propuestas a toda la comunidad no dudan en acercarse a la Universidad Barrial, participar y ampliar lazos sociales con la población foco de este proyecto.

infancia, recuperando y redescubriendo valores éticos y estéticos relevantes al pensar la función de transmisión generacional.

Entendemos que el abordaje pedagógico, a través de un proyecto inclusivo, se fundamenta en el respeto por las trayectorias –personales, formativas, culturales– de los niños, adolescentes y adultos que concurren a la ludoteca. En este sentido el arte¹⁰, entendido como dispositivo de expresión, comunicación y transmisión de la cultura, se acoge como elemento constitutivo del campo pedagógico¹¹ interactivo, en donde diferentes áreas de expresión convergen.

El arte y la capacidad creadora están ligadas. El arte es parte integrante de cada uno de nosotros, sinónimo de multiculturalismo, en la medida en que refleja la imaginación de los hombres y sus formas de pensar. Ella es un puente entre el proceso de cómo vemos y cómo nos vemos (de Almeida Borges, 2009:33).

En el espacio de Ludotecas se estimula la expresión de los niños a través de múltiples lenguajes que resultan nodales en el desarrollo infantil. Desde la *Plástica* se abre la posibilidad de expresar sentimientos, sensibilidad y procesos simbólicos a través de las formas y los colores. A partir del *Lenguaje* a través de poesías, cuentos y leyendas entre otros textos literarios, narraciones y tipos textuales, se invita a niños y adultos a transitar temporalmente mundos de fantasías, donde la imaginación todo lo hace posible. A través de *Juegos en el espacio*, juego, espacio, cuerpo y movimiento invitan al encuentro con los otros y a la integración social. A partir de la *Expresión Teatral* juego de roles, máscaras y disfraces permiten crear y recrear la realidad, siendo uno y múltiples personajes a la vez. Y por último, a través de la *Música* se vivencia el universo del sonido que se combina en melodías, armonías y ritmos a partir de juegos sonoros.

¹⁰ El *arte* es una actividad social, humana que supone contextos sociales y culturales, a partir de los cuales el sujeto recrea la realidad a través de la utilización de sistemas simbólicos propios” (Almeida Borges, 2009:33).

¹¹ “Espacio físico y mental donde pueden evolucionar diversos temas que modifican diversos objetos; un espacio donde impredecibles situaciones derivadas de la expresión creativa presentan interrogantes y conflictos pedagógicos que estimulan el intento de entender; un espacio donde se desenvuelven secuencias correspondientes a las diversas áreas de expresión, configurando múltiples posibilidades de aprendizaje” (Dinello, 2009:8).

A través de las mediaciones de las animadoras –profesionales de la educación para la infancia– se busca la iniciativa del niño y se le da la posibilidad de elegir en las instancias de juego en las que desea participar. Asimismo, la búsqueda de autonomía y su exploración se verifica en las opciones que niños y adultos hacen antes, durante y luego del proceso de expresión creativa.

En todos los momentos que se generan durante el despliegue de las ludotecas una constante se advierte como eje transversal: la búsqueda de armonía entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social. Este aspecto que envuelve y constituye la superficie de toda propuesta se realiza básicamente en el desenvolvimiento de las actividades de Expresión Ludocreativa.

Finalmente, cabe aclarar, que la Ludoteca pretende generar movimientos de aproximación entre los niños, adultos y la realidad social –no solo la del barrio que es la que suele acoger a estas poblaciones en su seno– más amplia, con sus universos económicos y culturales excedentes del barrio y de la comunidad próxima, comunidad más amplia, sociedad más cruda tal vez, que muchas veces resulta hostil y adversa en sus formas de acogida.

¿Acaso el arte podría comprenderse en el contexto de estas propuestas de encuentro lúdico/creativas/educativas que se configuran en la Ludoteca como un dispositivo de inclusión social? Interrogantes que se abren en el devenir del proyecto y la sistematización de observaciones y registros que emergen de sus efectivos desarrollos.

Reflexiones finales

La Ludoteca comunitaria, constituye una composición interesante de trabajo colaborativo y cooperativo en el que en forma permanente participan actores de instituciones diversas, siendo en su mayoría laicas, tales como escuelas jardines de infantes públicos de gestión estatal, bibliotecas, universidad, familia, que desde diferentes modos de trabajo, actores con disímiles formaciones y trayectorias que portan distintas representaciones construidas acerca de la infancia y lo social, participan activa y creativamente en función de lo que la Ley Nacional de Educación establece para todos los niños del país:

(...) en el mismo artículo, la norma fija la obligación de los organismos del Estado, de la familia y de la sociedad de garantizar para la infancia el completo “desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades,

así como el goce de una vida plena y digna. Por último, reconoce todos los derechos y garantías de la población infantil y adolescente con capacidades especiales (...)” (Finnegan y Pagano, 2007: 61)

Podríamos pensar que el entrecruzamiento de trayectorias profesionales diversas, perfiles educativos disímiles y experiencias académicas y formativas diferentes colaboran en la posibilidad de generar prácticas destinadas a las poblaciones infantiles que resulten inclusivas.

¿Qué elementos se esbozan desde los mismos agentes como necesarios para generar esa clase de prácticas innovadoras que tienden a incluir, en lugar de segregar? ¿Qué características y texturas adquieren las **prácticas inclusivas** emergentes en situación de Ludoteca concebida como **contexto lejano y alejado, cuando no desprovisto de memoria sobre lo escolar? Las prácticas pedagógicas que se promueven desde las ludotecas** pueden fugarse acaso de las usuales clausuras de destinos que suele encontrarse en algunas escuelas/jardines, en su veta de expulsión sobre todo cuando abraza y refuerza los destinos trazados previos al tránsito por ella? ¿Acaso la LUDOTECA puede pensarse hoy como un modo contemporáneo de pensar políticas de inclusión que aseguren la justicia social que suele interrumpir la tradicional escuela?

La ludoteca como posible forma de alojar a los niños reales que la vieja escuela ya no reconoce como niños.

Las exploraciones en esta **nueva territorialidad** interpelan la formación y práctica docente normalizada, –cuando no ritualizada– y en las zonas indefinidas por aquella se vuelven presentes en el campo interrogantes sobre la posibilidad de abrir la propia práctica docente para desarrollar **intervenciones problematizadoras** que se orienten a concretar la **inclusión** y lo que es más urgente aún, **la ciudadanía en “esos” niños**.

El **trabajo docente** se concibe aquí como posibilidad de **agencia**, es decir, capacidad de hacer que excede las intenciones de la acción y formación. Es en la acción que produce el trabajo de los maestros donde se **juega** la potencia educativa para reproducir formas de cuidado y protección dirigidas a la población infantil o bien superar y producir otras nuevas que generen el germen de la ciudadanía plena en los niños.

Finalmente se considera que la apertura y configuración de estos espacios no escolares se constituyen en potenciales territorios de desarrollo de

prácticas educativas y sociales que reúnen a sectores de la comunidad con docentes, alumnos y graduados de distintas carreras, favorecen una mayor articulación de la universidad con la sociedad civil enriqueciendo las líneas y temáticas de investigación así como la retroalimentación de la docencia y los emergentes sentidos de las *prácticas educativas inclusivas*.

Bibliografía

- CEPAL/UNICEF (2002). *La Pobreza En América Latina Y El Caribe Aún Tiene Nombre De Infancia*. Documento Elaborado por CEPAL/UNICEF.
- Colombo, G. y Palermo, A. (1994). *Madres de sectores populares y escuela*. Centro Editor de América Latina.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de Educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Grupo Magro.
- (2009). Pedagogia da Expressão. En Dinello y otros, *Expressão Ludocriativa: Fundamentos*, Coleção: Cadernos de Expressão Ludocriativa. Volume 1, UNIUBE, Uberaba.
- de Almeida Borges, R. M. (2009). O lugar e a Vez da Expressão Ludocriativa. En Dinello y otros, *Expressão Ludocriativa: Fundamentos*, Coleção: Cadernos de Expressão Ludocriativa. Volume 1, UNIUBE, Uberaba.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Univ. Nacional Gral. Sarmiento, Buenos Aires: Los polvorines, Biblioteca Nacional.
- Duschatzky, S y Redondo, P (1999), “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en Duschatzky (Comp.) “*Tutelados y asistidos*”. Paidós, Bs. As.
- FLALU (1989 a 2009). (Documentos de la Federación Latinoamericana de Ludotecas).
- FINNEGAN, F.; PAGANO, A. “El derecho a la educación en Argentina: su dimensión jurídica formal”; “Las barreras al derecho a la educación: del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo”, en *El derecho a la educación en Argentina*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), 2007
- Manzione, M. A. (2010) “Infancias y Formación docente. Repensar la agenda de políticas educativas”, en *Novedades Educativas*, Año 22, N° 235. pág. 4 a 9, Buenos Aires.
- Veleda, C; Rivas, A y Mezzadra, F (2011) “*La construcción de la justicia*

De infancias y docencias: trabajo docente y prácticas profesionales inclusivas

educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina”, CIPPEC UNICEF- Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN 26.206/06

Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad

Graciela Krichesky¹, Paula Pogré² y María Magdalena Charovsky³

Introducción

En las últimas dos décadas se ha producido en nuestro país un importante aumento de la población joven que ingresa a la escuela secundaria, y de aquellos que, una vez finalizada ésta, continúan estudiando. Sin duda, ha tenido lugar una democratización del sistema, en el sentido de que el aumento de matrícula en el nivel secundario pareciera haber ido acompañado de una ampliación de la base social de reclutamiento, al incorporar altos porcentajes de estudiantes de sectores que tradicionalmente accedían a la educación superior de modo excepcional.

Sin embargo, y más allá de estos avances tanto en la escolarización secundaria como universitaria, ambos niveles muestran importantes índices de abandono educativo: el informe de la UNESCO “Global Education Digest” de 2010 señala que sólo un 43% de los estudiantes secundarios de la Argentina culminan sus estudios en los plazos establecidos y, según el perfil país de SITEAL 2011, la graduación para el nivel medio ronda el 70%.

Asimismo, las diversas problemáticas que atraviesan las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios también alcanzan a sus itinerarios por la universidad. Cuatro de cada diez estudiantes que llegan a la universidad abandonan en el primer año y luego de los primeros doce meses de vida

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. gkriches@ungs.edu.ar

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. ppogre@ungs.edu.ar

³ Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. mcharovs@ungs.edu.ar

académica cerca de un 40% de los alumnos/as no logran permanecer hasta el final de la carrera. Y si bien el sistema de educación superior argentino se ha caracterizado tradicionalmente por su elevado grado de cobertura y una alta dinámica de crecimiento de la matrícula que lo asemeja a los sistemas de educación superior europeos, lejos está de volver accesible este nivel educativo a todos, en plena igualdad. Ezcurra (2011) en una investigación que analiza el abandono de los estudios universitarios enuncia dos tenencias estructurales de la educación universitaria: por un lado, la masificación, y por otro, altas tasas de deserción, como consecuencia, entre otras razones, del ingreso a la universidad de población antes excluida del nivel.

A partir de ésta y de otras investigaciones recientes que han enfocado esta problemática, sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la educación superior no radican exclusivamente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco en las condiciones de sus contextos, que por cierto influyen en el ingreso y permanencia en la universidad. La enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tienen un papel relevante en la construcción de estas dificultades y/o en la producción colectiva de posibilidades: uno de los factores prevalentes (aunque no el único) tanto de la deserción como de la reprobación, el abandono de materias y el rezago son las dificultades académicas con las que se encuentran estos jóvenes cuando ingresan a la universidad.

Tomando en cuenta esta problemática, desde el año 2013, un equipo de investigadores-docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento estamos desarrollando un proyecto de investigación que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el tránsito entre escuela secundaria y universidad.

El diseño de la investigación partió de un enfoque global de la propuesta de articulación entre la escuela secundaria y la universidad, que permitiera construir conocimiento que pudiera ser compartido con otras instituciones acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el inicio de la vida universitaria. Con tal propósito, se privilegió recuperar la voz tanto de los estudiantes como de los docentes universitarios, para lo cual se elaboraron diversos instrumentos de recolección de información cualitativa –en particular, entrevistas– que permitieron acceder a los sentidos que les otorgan estos actores institucionales a los primeros pasos en la vida universitaria.

Este enfoque cualitativo de la investigación se funda en el rol fundamental que se otorga a las experiencias subjetivas de los actores involucrados en el estudio. Las trayectorias escolares y post escolares est n “enmarcadas” en las experiencias pasadas y presentes de los actores, así como en las imágenes futuras que los movilizan en el espacio social y se considera prioritario acceder a través del análisis de los discursos a estas percepciones.

Para esta presentación, hemos decidido compartir algunos avances, en particular los que responden al interrogante que plantea *cómo se construyen estas dificultades/posibilidades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo para la superación de estas dificultades.*

Desarrollo

Eduardo Rinesi (2014) plantea que en nuestro país las representaciones en torno a la universidad est n cambiando debido a tres factores coadyuvantes: la obligatoriedad del nivel secundario, las políticas públicas –como la AUH– y la ampliación del sistema universitario con presencia en todo el territorio nacional. Estas circunstancias hacen que muchos jóvenes vean como una posibilidad real acceder a la educación superior en general y a las universidades en particular.

Sin embargo, esto genera un desafío para la universidad, una institución que “desde hace unos mil años viene formando élites” y no sabe bien qué hacer con los recién llegados. Surge así desde ciertos sectores el falso dilema “universidad de calidad para pocos o universidad masiva pero que no garantice la calidad”. Rinesi cuestiona este dilema argumentando que una buena universidad lo es, si ofrece formación de calidad para todos, y que si no, es un fraude. Esta cuestión implica un gran reto para la institución: pensar estrategias de intervención que ayuden no sólo al acceso, sino a permanecer y egresar, *lo que implica necesariamente pensar la enseñanza y los modos de acompañar el tránsito de los jóvenes en la universidad.*

Son muchas las investigaciones que en los últimos años han tratado de indagar acerca de los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad. Todas coinciden en señalar que las poblaciones en desventaja socioeconómica tienen menores probabilidades de continuar sus estudios hasta la graduación. Altbach et al, 2009; Ezcurra, 2011; Tinto, 2004,2009;

Astin y Oseguera, 2005, entre otros, identifican algunos factores convergentes para explicar esta desventaja. Varios de estos factores se asumieron como condiciones “de los estudiantes” y sus contextos (nivel educativo de los padres, ser primera generación en la Universidad, ser trabajadores de tiempo completo o trabajadores informales, disponer de una dedicación parcial al estudio, retrasar el ingreso a los estudios post secundarios etc.); pero cada vez queda más claro que no sólo estos factores parecen ser los determinantes del abandono: las dificultades académicas se constituyen en un factor ya no solo convergente sino determinante del mismo.

La pregunta que vale la pena formular y que venimos haciéndonos en los últimos años es *cómo se construyen estas dificultades académicas y cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales de la universidad en la construcción o en el apoyo a la superación de estas dificultades.*

Sabemos que las barreras que enfrentan los estudiantes no radican simplemente en los niveles de formación con que ingresan ni tampoco solamente en las condiciones de sus contextos sino que la enseñanza en la universidad así como sus dispositivos institucionales tiene un papel relevante en la construcción de estas dificultades.

El hecho es que no solo los estudiantes son “diferentes” ahora, sino que esta percepción pone en evidencia, además, otras diferencias propias de cualquier intento educativo que, en términos del sentido común universitario, no eran tan visibles: existen importantes cambios en los estudiantes y en las funciones del conocimiento impartido a lo largo del trayecto de estudios. Aceptar estos cambios pone en cuestión las formas habituales de la relación pedagógica, de la programación de la enseñanza e, incluso, de la estructura del currículum universitario (Feldman, 2014: 52).

Entre los factores que, además del económico, afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de dar continuidad a esos estudios, Kisilevsky y Veleda (2002), Cabrera (2001), Filmus (2001), Miranda y Otero (2004), entre otros, han identificado los siguientes:

- la falta de un acompañamiento en la transición a la universidad,
- el difícil acceso a información sobre la oferta universitaria, - los estudiantes que finalizan la escuela secundaria tienen escasa información sobre

los estudios terciarios y el mundo laboral, y hasta que no ingresan en esos niveles sus representaciones acerca de los mismos son confusas,

- dificultades para conocer la institución a la que se ingresa,
- los patrones de inscripción, que no siempre son claros para los aspirantes,
- los planes de estudios,
- el desconocimiento de la disponibilidad de ayuda financiera.

En su conjunto, son todas cuestiones que la investigación señala como necesarias para que el tránsito entre la escuela media y la universidad sea exitoso. Asimismo, la rigidez de los planes de estudios y de las mismas instituciones universitarias colaboran con dificultar el acceso y la permanencia, ya que no permiten que los cambios de carrera se realicen con facilidad.

Tal como relevamos durante el primer año del proceso de investigación, ya son varias las universidades que atendiendo al grave problema que plantea el desgranamiento de su matrícula, en particular durante los primeros años de estudios, proponen algún tipo de estrategia para sostener a los jóvenes en sus carreras universitarias⁴.

Un abordaje de tipo exploratorio de los modos en que nuestra universidad, la UNGS, encara el acompañamiento a los jóvenes en el tránsito entre secundaria y universidad ha revelado estrategias variadas, generadas desde diferentes ámbitos.

En función de su variedad y procedencia, los hemos categorizado en:

I- Propuestas desde las políticas institucionales.

II- Propuestas desde diferentes grupos de docentes investigadores de la UNGS.

III- Propuestas en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

IV- El Programa de Articulación del IDH-CAU con la escuela secundaria.

V- Propuestas de acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el primer año de estudios: Las perspectivas y concepciones de profesores y de estudiantes.

I- Propuestas desde las políticas institucionales

A partir del análisis de las entrevistas a informantes clave de la universidad, concluimos que si bien actualmente no hay un programa organizado

⁴ Las estadísticas con información sobre el desgranamiento estudiantil en los estudios superiores fue adjuntada en el marco teórico presentado en el primer informe de avance.

y sistemático que lleve adelante estrategias institucionales específicas para la articulación con la escuela secundaria, se llevan a cabo acciones tendientes a que los jóvenes puedan ver a la universidad como una institución que les sea propia, a la que puedan acceder, concurrir e interactuar con otros miembros. Se pretende que no sea un lugar ajeno, y que esté en el horizonte de sus expectativas acceder a la educación superior, no obstante, se trata de propuestas aisladas que no implican un proceso de continuidad para quienes participan de ellas.

En la mayor parte de estas acciones se busca un impacto cuantitativo, esto es, con pocos recursos lograr mayor alcance. *No obstante, podríamos afirmar que ninguna de estas acciones realiza hoy un trabajo “con” las escuelas (y sus diferentes actores institucionales) con el objetivo explícito de facilitar el acceso de los jóvenes desde una perspectiva más “académica”.*

Por otro lado, y en la misma línea, desde la Secretaría de Bienestar Universitario se busca generar políticas de acceso, permanencia y egreso, - complementando la vida académica -, a través de acciones no académicas que contribuyan a garantizar el acceso a estudios superiores en condiciones de equidad. Es así como todas las acciones que realiza esta secretaría incluyen al conjunto de estudiantes (universalidad de la llegada) desde el momento de inscripción; por lo tanto los estudiantes del Curso de Aprestamiento Universitario están incluidos más allá de que no son considerados alumnos regulares de la universidad, sino aspirantes. Son acciones en el área de salud; servicios generales y actividades recreativas y culturales, incluyen descuentos en locales cercanos; transporte Lemos-Campus; bar con menú estudiantil, etc. En la Escuela Infantil, por ejemplo, existe el derecho de inscripción a los hijos de los estudiantes del CAU, (pero al ser un sistema de puntos es difícil que puedan acceder).

II- Propuestas de acciones promovidas por grupos de docentes investigadores de la UNGS

Existen iniciativas que han nacido de equipos de docencia y/o de investigación de la UNGS, y que plantean algún tipo de vínculo con escuelas secundarias de la zona. En un rastreo de las mismas, recuperamos acciones que articulan con escuelas secundarias locales, por ejemplo las que se realizan desde dos institutos de la UNGS para articular con escuelas técnicas con un proyecto financiado por la SPU, o el trabajo en varias escuelas medias

de la zona que realiza el “área de popularización científica” del Instituto de Ciencias (ICI), desarrollando talleres de física, química e historia de primero a quinto año, o la tarea que efectúa el equipo del Museo Imaginario, tanto en ciencias experimentales como sociales, con una llegada frecuente a las escuelas secundarias. Otro ejemplo es el proyecto "El uso de tic para la construcción de conceptos geométricos en la escuela media”, en el cual trabajan dos institutos de la UNGS desde 2011 con escuelas secundarias de la zona.

Todas estas iniciativas sin duda valiosas, podrían incluirse en la tradicional función de extensión de las universidades nacionales, donde todavía la universidad se ubica en el lugar del saber y las escuelas secundarias, sus docentes y estudiantes en beneficiarios de estos programas. Abordar la problemática desde otra perspectiva implicaría comprender y diseñar estas acciones como espacios compartidos de construcción de conocimiento y estrategias de intervención.

III- Propuestas en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)

La UNGS ofrece el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) para todos aquellos que aspiren a ingresar a la Universidad. Los ingresantes pueden optar entre las diferentes modalidades según sus necesidades y características: CAU Semestral (que se dicta dos veces al año, en el primer y segundo semestre), CAU Intensivo de Verano y CAU Libre. Su objetivo del CAU es facilitar la transición del estudiante entre la escuela media y la Universidad y preparar a los ingresantes en lo referido a conocimientos necesarios para avanzar exitosamente en la carrera que hayan elegido. Consta de tres asignaturas: matemática, taller de lectoescritura y taller de ciencias.

La exploración de los informes del CAU de los últimos años, da cuenta de cambios sustantivos en la propuesta: nuevos materiales impresos, propuestas de formación mediante medios virtuales en los talleres de Lectoescritura y Matemática, se intentó mejorar la relación docente-alumno en las aulas, reduciendo la cantidad de alumnos por comisión para hacer efectivo el trabajo tipo taller, también se sostuvieron los espacios de consulta de los investigadores-docentes y los espacios complementarios para los talleres de Matemática y Lectoescritura. Si bien existen horarios de consulta tanto para matemática como para Lectoescritura, son pocos los estudiantes que concurren a los espacios complementarios.

IV- El Programa de Articulación del IDH-CAU con la escuela secundaria

Desde 2012, el Instituto del Desarrollo Humano, ha planteado un proyecto de articulación del CAU con escuelas secundarias de la zona. El proyecto se denomina: “Articulación entre el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y las escuelas secundarias de la Región 9 de la Provincia de Buenos Aires”.

Como parte de este proyecto de investigación enfoca los avances realizados a partir de este programa, comparándolos con propuestas de articulación de otras universidades, no se profundizará en este artículo sobre este ítem.

V- El acompañamiento que se ofrece a los estudiantes durante el primer año de estudios.

a. Las perspectivas y concepciones de los docentes universitarios

En este apartado se presentará el análisis de las entrevistas a docentes de la UNGS⁵. Desde la voz de los profesores de la universidad, ha sido posible identificar algunas materias desde las cuales se ensayan propuestas tendientes a acompañar las trayectorias de los estudiantes. Sin embargo, algunas son más “exitosas” que otras. ¿Qué hace que una estrategia de este tipo sea más eficaz o se convierta en un esfuerzo que no aporta resultados diferentes?

A partir de una primera lectura del material “crudo” se confeccionaron algunas categorías analíticas, y se efectuó un primer análisis relacionando esas diferentes categorías –como ejes– en una trama de significación. Las categorías/ejes son los siguientes: *a- grado de sistematización u organización interna de las materias, b- concepciones que tienen los docentes en torno a lo que la universidad debería ofrecer, y c- qué se ofrece desde la enseñanza universitaria y cómo se interviene desde la enseñanza para acompañar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje.*

⁵ La UNGS ofrece en la actualidad 25 carreras (3 ingenierías, 11 licenciaturas, 7 profesorado y 4 tecnicaturas) De ese total, hay 30 materias que no tienen otras materias correlativas ofreciéndose el inicio de las carreras. En función de la cantidad de carreras en las que se dicta cada materia, se decidió denominarlas *Masivas* (se dictan en más de 20 carreras), *Intermedias* (se dictan entre 3 y 7 carreras), *Acotadas* (se dictan entre 2 carreras) y *Focalizadas* (se dictan en una única carrera). Se seleccionaron 15 materias del universo de 30 para realizar las entrevistas a los docentes a partir del establecimiento de algunos criterios: por un lado se eligieron las dos materias masivas. Luego se cruzaron las otras tres categorías para abarcar las diferentes carreras. En el caso de carreras que contaran con 3 materias focalizadas, se eligió una de ellas. Hasta el momento se van realizando 11 entrevistas de las 15.

El primer eje: *grado de sistematización u organización interna de las materias*, alude a la claridad de la propuesta, al trabajo coordinado, a la existencia de reglas explícitas, al tipo de pautas que algún modo inciden en las posibilidades de continuar la cursada para los estudiantes, o al menos no se presentarían como obstáculos extra académicos.

A partir del análisis realizado, ha sido posible formular una primera hipótesis, que propone que las acciones que tienden a acompañar a los estudiantes impactan de modo más claro cuando se trata de *propuestas orgánicas* de los equipos docentes. No sucede lo mismo cuando se trata de acciones de docentes de modo individual, y que por lo tanto, no llegan a institucionalizarse.

El grado de organización del equipo docente de la materia incide en que aquello que se ofrezca a los estudiantes sea más o menos “hospitalario”, entendiéndose por hospitalario dispositivos de bienvenida, la creación de ámbitos de bienestar, el establecimiento de reglas claras que ayuden a transitar los primeros momentos en la universidad. En este sentido, la docente coordinadora de una materia masiva relataba una experiencia de tutoría de estudiantes avanzados que se proponía algo en este sentido:

Durante tres años, mientras duró el PROSOC, teníamos becarios en gestión y servicios a la comunidad. Eran estudiantes avanzados de diferentes carreras de la universidad que cumplían funciones de tutores. (...) Entonces llegaba, les transmitía a los estudiantes todo el cúmulo de informaciones de la vida universitaria, desde el trámite de libreta hasta el campeonato de fútbol, armaba el mailing de la materia, les pasaba a su vez toda esa información por mail. Se presentaba, estaba ahí, les decía, les iba comentando cosas y cuando nosotros veíamos que los pibes empezaban a faltar, les empezaba a mandar mail, los llamaba, a tratar de ubicarlos, a ver por qué no estaban viniendo más, si habían dejado esta materia o todas. Y después hacían una tarea, una especie de coaching. El día del parcial estaban antes, como aguantándolos antes de que entraran. Para muchos era el primer parcial de la carrera, entonces estaban como súper nerviosos. Y el día que les devolvíamos las notas estaban también.

Se trata de un caso de una materia masiva, pero esto no obstaculiza su enseñanza. Un aspecto que señala la docente coordinadora es, justamente,

la existencia de una *coordinación* que mira todo lo que sucede y avanza en acuerdos tanto didácticos como administrativos y organizativos; así como en la *contratación docente*.

Una clave fue poder lograr –algo que ahora no está sucediendo– que la mayor parte de los docentes sea ID⁶ y que sean de la misma área. Esa te diría que es la clave. Y la otra, la coordinación continua yo creo que es fundamental. Comparado con lo que veo en otras materias de primer año del ICI⁷, que los coordinadores, como es una carga súper pesada, entonces cada año hay un coordinador distinto. Es un infierno, no hay continuidad para nada, qué se yo, el tema de horarios. Hay un acumulado, eso también es fundamental.

Es decir, aun tratándose de una materia que recibe a estudiantes de más de 20 carreras, su grado de organización es posible y sistematiza un tipo de trabajo que ordena la propuesta de enseñanza. Esto tiene como efecto el constituirse per se en un dispositivo de hospitalidad.

El segundo eje fue definido a partir de *las concepciones de los docentes en torno a lo que la universidad debería ofrecer*. Esta categoría surge a partir de re significar las ideas manifestadas por algunos docentes de muchos años en la Universidad. Ellos diferenciaban “docentes viejos y nuevos” ligando los modos de ser docente, y el cómo ven a los estudiantes en relación a una cronología y a los momentos de la universidad. Así, identificaban un momento fundacional impregnado por ideas de ampliación de derechos frente a otras visiones que comparten algunos docentes ligadas a considerar que “la universidad no debería ser para todos, si no pueden, que se vayan.” Docentes entrevistados manifestaban:

- Profesora: ...al crecer tanto (la universidad) hay muchos docentes que vienen, dan clase y punto. No hay un compromiso como sí lo había hace años atrás cuando éramos muchos menos. Digamos, yo no soy de los fundadores...pero... (...) yo creo que de nuestra generación, los que entramos en los 2000 había un compromiso, las ideas fundacionales, intentar llevar adelante

⁶ ID: sigla del cargo investigador – docente.

⁷ Instituto de Ciencias.

eso. Y a mí me da la sensación, por lo que recibo de los estudiantes, eh... que hay muchos docentes que no...

- Profesor: Yo creo que también tiene que ver con la inserción, porque el ambiente fundacional ya se terminó, porque cuando éramos una universidad chiquita, estaba el campus recién creado. Yo llegué en el 2001, todavía estaba ese ambiente fundacional. Pero claro, después que se creó el campus y empezó a crecer la matrícula, ese ambiente fundacional se fue perdiendo... Tenés las famosas tensiones del crecimiento. Los que son docentes MAF⁸, a veces ni saben los procedimientos. Nosotros que somos full time es como que tenemos la obligación de informar a los estudiantes, de cómo se los recibe en términos de hospitalidad...Cuál es la mirada hacia el estudiante.

- Profesora: Yo he tenido en algunas oportunidades que callarme la boca, pero he escuchado cosas de algunos docentes, tremendas, con un nivel de desprecio... del estilo de "los alumnos nuestros no podrían competir en la Sorbona". Cuando yo he tenido una alumna que tenía problemas para expresarse, y hoy está en la Comisión Reguladora Nuclear, hija de un obrero textil, misionero, con una vida súper humilde.

- Profesor: Bueno, fue a representar al país en Suiza en la Comisión Reguladora Nuclear, ecóloga (...) Yo tengo una mirada totalmente distinta de estos pibes del Conurbano, son respetuosos, incluso agradecidos. En cambio en Filo, a veces parece que les estás dando un servicio.

- Profesora: Y es que no son lo mismo, son totalmente distintos, pero este es un público re lindo. Sí, hay chicos que vienen con mucha dificultad porque vienen de colegios de mierda. O chicos con muchas carencias. O de familias donde nunca hubo un libro. Darles herramientas para que puedan dar ese pequeño salto y pararse en el mismo escalón que el resto. El otro día discutíamos en la CRE⁹ que no podemos modificar todo el sistema educativo previo, pero sí podemos hacer un esfuerzo y ofrecerles algunas alternativas.

A partir del análisis planteado tomando en cuenta esta categoría, ha sido posible identificar dos grandes grupos de profesores: aquellos que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a cursar estudios superiores, y los que consideran que para estar en la universidad hay

⁸ Denominación para los docentes contratados sólo para la tarea de enseñar.

⁹ CRE: Comisión de Reforma del Estatuto.

que poder cumplir con ciertos requisitos que garanticen la “calidad”. Por lo general estos docentes universitarios depositan las dificultades en los estudiantes, más allá de que la investigación disponible muestra que el proceso de constituirse en estudiante universitario es algo que debe ser apoyado y enseñado en el ámbito de la propia universidad (Feldman, 2014; Martínez, 2011). En relación a ello un docente de una materia “intermedia” expresaba lo siguiente:

Lo que el alumno no sabe, no sabe, pero lo puede aprender con cierta metodología. El problema que arrastran del secundario es procedimental y actitudinal. El problema es que los chicos no hacen las guías, no se ponen a estudiar, no saben tomar apuntes. En general, los estudiantes no saben organizar su tiempo. Se anotan en todo lo que pueden y luego hay desgranamiento. Los profesores siempre ofrecieron espacios formales que son horarios de consulta pero los estudiantes de las primeras materias jamás van por más que les insistan para que lo hagan. Se elaboró un material, un Módulo que denominan “guía cero” para gente que evidencia dificultades en el diagnóstico. Además se ofrecía apoyo de las profesoras, pero los alumnos ni resolvían la guía ni iban al apoyo. También comenzaron a ofrecer “espacios complementarios”.

A pesar de que aún en estos casos se identifica una intención de acompañamiento al estudiante, lo que prevalece es verlo desde el lugar del déficit. Por lo tanto las acciones tienen un fuerte carácter remedial y se culpabiliza a los niveles educativos anteriores y a los estudiantes *“por no aprovechar lo que se les ofrece”*. Se trata de acciones focalizadas y no centradas e integradas a la enseñanza. Entonces los docentes las ofrecen, suponiendo de antemano y concluyendo luego que no sirven. Pero lo que aparece como ausente es la posibilidad de replantear la propuesta de enseñanza universitaria en su integralidad, cuestión vinculada directamente al último eje propuesto para el análisis: *qué se ofrece desde la enseñanza universitaria y cómo se interviene desde allí para acompañar a los jóvenes en su proceso de aprendizaje*.

A partir de la diferenciación entre propuestas de enseñanza que ofrecen un andamiaje a todos los jóvenes o de aquellas en las que el acompañamiento se presenta como “agregado” de libre cumplimiento para quien elija tomarlo

o para quien es “señalado” como “deficitario, se plantea la hipótesis –sobre la que se est  profundizando en la actualidad – que sostiene que son las propuestas pensadas *para todos los estudiantes* las más fructíferas, que las propuestas de enseñanza con dispositivos claros para todos favorece los aprendizajes más que las propuestas focalizadas. Y en esto no incide el tamaño de la matrícula, sino las estrategias de enseñanza que se ponen en juego, que van de la mano con la organización de la propuesta. Una docente coordinadora de una materia masiva menciona una serie de propuestas que permiten acompañar el trabajo de todos los estudiantes:

Lo que sigue existiendo, aún hoy, es el trabajo con el equipo docente. Tenemos la bibliografía de la materia editada en la colección Textos básicos de la Universidad, y ese libro tiene, la bibliografía obligatoria, guías de lectura para cada uno de los textos, una serie de actividades para el aula, o para hacer de una clase para la otra que introducen otros materiales: literatura, humor gráfico, imágenes sobre los temas de la materia y que tienen una sección que nosotros llamamos “textos fundamentales” que es una especie de glosario de conceptos, retomando definiciones académicas que nosotros no trabajamos porque no es el objetivo de la materia. Eso fue el resultado de un trabajo bastante intenso, que además se va actualizando regularmente. Y la cuestión del acompañamiento tiene que ver sobre todo con establecer criterios compartidos, por eso es tan importante para nosotros la estabilidad del equipo docente, respecto de qué cosas se hacen en las clases, cómo se piensan las evaluaciones, la bibliografía es súper acotada, donde cada vez más tenemos textos escritos ad hoc (...) están pensados para estudiantes de la materia, entonces son textos que cierran en sí mismos, que no den por supuesto el conocimiento (...) que expliquen dentro del mismo texto los términos técnicos que usan, que est n escritos de una manera relativamente llana sin por eso simplificar, ni eliminar la complejidad y dónde nosotros tenemos una lectura por semana porque sabemos que los chicos no pueden leer más que eso, y lo que esa clase debe incluir, el trabajo sobre ese texto en el aula. Sabemos que uno en este momento no puede dar una clase expositiva y plantear una actividad que ellos mismos leyeron y esperar que ellos mismos hagan el link entre lo que vos hiciste en la clase y lo que ellos leyeron en su

casa. Como que ese link tiene que estar explicitado dentro de la clase con un trabajo teniendo en cuenta que cada profesor tiene su estilo. (...) Eso, lo mismo que siempre haya antes del parcial una clase de repaso, que incluya distribuir un listado de preguntas orientadoras del parcial, que las preguntas e parcial estén contenidas en ese listado. Bueno trabajar sobre todas las cosas que nosotros fuimos identificando como las principales dificultades al inicio, como poder anticipar cómo va a ser la evaluación de una materia. No solamente el tipo de preguntas, sino qué se espera como respuestas.

Este tipo de planteos con respecto a la enseñanza y a la organización interna de la materia también puede verse en otros casos bien diferentes, como por ejemplo en una materia acotada, que se da en dos carreras y ligada al área de informática. El docente entrevistado contaba que ellos sistematizan las clases y ofrecen dispositivos virtuales de uso cotidiano para los estudiantes. Incluso funciona como soporte para aquellos que hayan estado ausentes, ofreciendo una oportunidad de continuidad de la tarea.

b. Las voces de los estudiantes sobre el acompañamiento que brinda la universidad

Con el ánimo de triangular las entrevistas realizadas a los docentes universitarios, se propuso conocer las vivencias y perspectivas que tienen los estudiantes de la UNGS acerca del pasaje que los llevó de la escuela secundaria a la Universidad. Feldman (2014) realiza una interesante distinción entre ser “alumno”, “estudiante” y “principiante”, afirmando que los jóvenes no permanecen iguales durante el transcurso de su vida universitaria, y que tienen lugar dos cambios sustanciales: de “alumno” a “estudiante”, y de “estudiante” a “principiante”. Ser alumno es una condición administrativa. Se llega a ser estudiante mediante el entrenamiento y el dominio de artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual que implica el estudio y la formación universitaria. Cuando los estudiantes empiezan a participar de las modalidades, culturas, lenguajes, prácticas y valores propios de la comunidad a la que van a ingresar, convirtiéndose en “aprendices”, pasan a ser principiantes. Esto puede ocurrir, dependiendo de la carrera, al final del grado, o incluso al inicio del posgrado.

¿Cómo es, desde la perspectiva de los estudiantes de la UNGS, el tránsito

entre ser alumno, estudiante y principiante?

Cuando a los cursantes se les pregunt o acerca del pasaje de la escuela secundaria a la Universidad, la mayoría lo recordaron como una experiencia angustiante, con trabas y presiones. Sus relatos reflejan muchas emociones y sentimientos encontrados:

Mi mayor obstáculo fue dar finales, las materias me era fácil regularizar pero a la hora del final me costaba mucho, sufrí un montón con eso [...] Para mí uno de los problemas a la hora de realizar el CAU o cualquier otro tipo de ingreso en otras universidades, es la gran diferencia de temas que se ven en una escuela privada de una pública, para mí debería haber en ambas los mismos temas.

Un caos lo recuerdo, fue en 2004 cuando hice el CBC (el cual tard  un año y medio en realizarlo) los obstáculos que recuerdo son la diferencia a la hora de dar las clases por ejemplo: daban lo básico, y después uno solo en su casa tenía que hacer 30 ejercicios y la otra clase se cambiaba de tema, dejaba de ser repetición, oblig ndote a tener que pensar y no sólo repetir utilizando una fórmula como en el secundario.

Creo que no me facilitaron en nada, ya que cuando ingres  a la universidad todo el conocimiento en ese momento era desconocido, no lo había visto en la escuela secundaria.

Por un lado, la mayoría de los estudiantes señala el cambio abrupto que experimentaron entre la secundaria y la universidad. Y algunos explican que ese cambio, entre otras cosas, se expresa en la diferencia en los contenidos y en las demandas de aprendizaje de ambos niveles de enseñanza: en las encuestas manifiestan que la relación con el conocimiento que tiene lugar en la Universidad es distinta a la que experimentaban en la secundaria. Ahora ya no pueden recurrir a estrategias de memorización, ya que el cambio en la forma de aprender los obliga a cambiar drásticamente las formas de estudiar. *“En la secundaria mi manera de estudiar era memorística”*, relata una estudiante, cuestión que guarda relación con los estudios de Arcanio (2013) respecto de las formas de estudio memorísticas y de repetición que los jóvenes suelen traer del secundario y quieren replicar en la Universidad.

En varios relatos se infiere que los estudiantes quieren utilizar esas estrategias al comenzar a estudiar en la Universidad pero encuentran que no les dan los mismos resultados que en la secundaria, ya que las demandas de las materias les

implican establecer una nueva relación con el conocimiento, lo cual les genera angustia y dudas sobre si podrán o no avanzar en sus carreras. SON 4 CITAS

Me costó replantearme la manera de estudiar y habituarme al ritmo de exigencia.

El mayor obstáculo fue el acostumbramiento al nivel de dificultad.

Los obstáculos que tuve fue que muchos contenidos que vi en el CAU y en las primeras materias del profesorado no los había estudiado en el secundario, la comprensión de textos me costó.

Me sentía fuera de foco y no entendía nada de todos los conceptos que utilizamos.

En síntesis, este primer grupo de jóvenes –mayoritario– expresa de diferentes maneras que convertirse en alumnos universitarios ha sido un camino sinuoso. No obstante, otros cursantes afirmaron que les resultó fácil o que no les generó mayores problemas la transición entre la escuela secundaria y la Universidad:

El tránsito fue bueno porque lo hice junto al último año de la secundaria y eso ayudó a pasar los obstáculos que surgían en el CAU. Los profesores del secundario ayudaron y alentaron muchísimo en ese momento.

En mi caso me resultó muy fácil, no sé si fue por la experiencia del CBC o que los contenidos ya los había visto en el colegio.

Al analizar esos testimonios, notamos que esos cursantes cuentan con experiencia de haber ingresado previamente en otras universidades –la UBA en la mayoría de los casos– o que provienen de escuelas privadas donde vieron mayor cantidad u otros contenidos, lo que según expresan, les facilitó la aprobación del CAU y adaptarse a la Universidad¹⁰ (Charovsky, 2013).

Mi primera experiencia no fue en esta universidad sino en la UBA, cuando comencé el CBC. El tránsito fue bueno porque en la secundaria (escuela privada) nos prepararon para rendirlo lo mejor posible.

En correspondencia con esto, la mayoría de estos alumnos que tuvieron dificultades en su iniciación como alumnos universitarios, expresaron que creían que la causa era haber estudiado en escuela pública, ya que veían menos contenidos porque los profesores faltaban o porque le dedicaban mucho tiempo a los mismos temas.

¹⁰ Las trayectorias estudiantiles que presentan interrupciones y cambios de institución y carrera, ha sido estudiado en la tesis de M.M. Charovsky. Esos estudiantes cuentan con una experiencia que favorece el tránsito en la institución y la carrera cuando se trata de una segunda opción.

Por otro lado, aunque para aquellos que vienen de realizar otros ingresos o de escuelas privadas el inicio parece menos traumático, el pasaje de ser alumno a estudiante, les puede plantear dificultades:

Comencé el profesorado de matemática pero luego cambié al de historia, porque se me dificultó mucho Matemática I. Sentí que al ser muchos recurrentes los que estaban en mi comisión el profesor daba todo por entendido y no explicaba casi nada... (Alumno que manifestó no tener dificultades con el CAU, de escuela privada)

El CAU no resultó muy dificultoso como sí lo fue la primera parte de la carrera (Alumno de escuela privada)

Respecto de las ayudas recibidas en estos tránsitos, algunos destacan que no tuvieron ayuda, otros aluden a la buena predisposición de algunos docentes para explicar. Hay quienes mencionan haber recibido ayuda de sus compañeros. Otros aluden haber recurrido a clases particulares para poder aprobar el CAU.

Llama la atención que no existe entre los jóvenes reclamo alguno a la institución universitaria para que facilite el inicio de la vida académica, o el tránsito de “alumno” a “estudiante”. Del mismo modo, sorprende la dificultad de identificar en la institución a la cual se está asistiendo las barreras para el acceso al conocimiento que ellas mismas consolidan o podrían levantar. Esto coincide con resultados de investigaciones anteriores de nuestro equipo en las que relevábamos concepciones de los estudiantes secundarios. En el caso de los estudiantes de secundaria, al preguntarles qué es lo que podría hacer la escuela para acompañar mejor su proceso de aprendizaje, los jóvenes tendían a identificar las dificultades en ellos, en sus familias y en sus contextos, y les resultaba muy difícil identificar cambios que podrían hacer las mismas escuelas, en sus prácticas y dispositivos, en pos de sus aprendizajes. (Benchimol, Krichesky, Pogré, 2011)

Este mismo enfoque, que reclama una mejor preparación a la escuela secundaria, se reitera en las sugerencias que los jóvenes ofrecen para mejorar la articulación entre la Escuela Secundaria y la Universidad. Cuando se les pidieron sugerencias para mejorar el pasaje, los estudiantes ponen el acento en solicitar que se eleve el nivel de la secundaria, que sea más parecido al de la universidad: Elevar el nivel secundario y que se acostumbre a los chicos al ritmo universitario.

Ayudaría bastante que la dinámica de las clases en la secundaria fueran más similares a las de la Universidad para poder ir adaptándose de a poco al

cambio y que no sea tan brusco. Es muy distinta la manera en que uno tiene que estudiar y eso se siente a la hora de pasar a la Universidad.

Los estudiantes demandan que la escuela secundaria comience a parecerse un poco más a la Universidad. En muchos casos se repite este pedido, y no solo lo requieren en cuanto a los contenidos sino también en cuanto a la organización del aula y a la relación estudiante-profesor. Respecto de esto último, los jóvenes expresaron que sienten mayor cercanía con los profesores en la Universidad. Asimismo, la totalidad de los entrevistados solicitan más conocimiento y más participación de la Universidad en las escuelas secundarias.

Lo paradójico de este pedido es que vuelve a ponerse la mirada sobre el nivel en el cual no están (en este caso, la escuela secundaria). No hay propuestas de cambio para la universidad, espacio que aparece como rígido e inmutable.

Conclusiones

Si bien la investigación aún no ha finalizado, estos avances parciales permiten comprender que entender a los estudios superiores como un derecho, implica, además del planteo ético-político, la construcción de estrategias que acerquen las prácticas de enseñanza a la posibilidad de concreción de los proyectos formativos de los jóvenes. Esto supone, en primer lugar, poder visualizar los obstáculos a menudo frecuentes y naturalizados que la misma institución va construyendo, y luego poder intervenir para su transformación.

En el caso particular que aborda este estudio, la Universidad Nacional de General Sarmiento, podemos concluir que el tránsito de los jóvenes de la escuela secundaria a la Universidad es dificultoso. El propio cambio de institución, con sus lógicas específicas, frecuentemente viene acompañado por dificultades académicas. Se han identificado dispositivos y acciones de diferente tipo que actualmente se implementan y que colaboran con la superación de estos obstáculos. Entre estos, sobresale el papel de la propuesta de enseñanza como dispositivo de sostén y acompañamiento. Consideramos importante profundizar esta línea de investigación en la propia Universidad.

Bibliografía

Altbach, P., et al (2009). *Trends in global higher education: tracking and academic revolution*. Paris: UNESCO – World Conference on Higher Education.

- Arcanio, M. et al. (2013). Ingreso y desconcierto:  nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuaderno de educación*. Año XI – N  11.
- Astin, A.; Oseguera, L. (2005). Pre-college and institutional influences on degree attainment. En Seidman, A. (ed) *College Students retention. Formula for student success*. Westport. Praeger Publishers.
- Benchimol K., Krichesky G., Pogr e P. (2011).  Por qué no est n en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de buenos aires a dejar la escuela secundaria. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. VOL. 15, N  3 (Diciembre 2011) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica)
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Inédita.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cabrera, A., La Nasa, S. y Burkum, K. (2001). Pathways to a four-year degree: the higher education story of one generation.S/D
- Filmus, D.y otros (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.
- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Martínez, S. (2011).  Igualdad de oportunidades? Un desafío para la enseñanza superior. Estudiantes y mediaciones en la enseñanza. En Martinez, S, (comp.) *Democratización de la Universidad*. Neuquén: Educo.
- Miranda, A. y Otero, A. (2004). Un camino de múltiples senderos: la transición entre la escuela media y el mundo del trabajo. *Ponencia presentada en el 4 Congreso Internacional de Sociología de la Educación*.

- Rinesi E. (2015). *Filosofía y Política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS-IEC.
- Tinto, V. (2009). Tacking student retention seriously: rethinking the first year of university. En *First Year Experience Curriculum Design Symposium*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Tinto, V. (2004). Acces without support is not oppotunity: rethinking the first year of college for low income students. *Annual Conference of the American Association of Collegiate Reggistrars and Admissions Officers*. Las Vegas.
- UNESCO (2010). *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World*. Published by: UNESCO Institute for Statistics

Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa: su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria

Sandra Juárez¹

A modo de introducción

La propuesta a desarrollar en este escrito se da en el marco del Proyecto de Investigación “La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia” y consiste en analizar el discurso y las prácticas acerca de los formatos escolares como dispositivos pedagógicos de control en el marco de las denominadas políticas de inclusión educativa en la escuela secundaria destacando su impacto en el trabajo pedagógico docente.

En primer lugar, realizaremos un recorrido por el discurso y las prácticas de los formatos escolares, desde las políticas educativas actuales, destacando los elementos centrales que los constituyen, es decir, de qué tipo de experiencias se trata, a quienes está destinada, y cómo se concibe el trabajo pedagógico docente.

En segundo lugar, nos ocuparemos de cartografiar el discurso de los formatos escolares en tanto dispositivo pedagógico de control, donde se despliegan líneas de visibilidad, así como también líneas de enunciación, intentando develar cómo se disponen los elementos de la situación educativa (docente, estudiante y conocimiento), cómo maquinan estos discursos codificando el sentido político otorgado a la educación.

Luego, proponemos volver a situar la transmisión de conocimiento en la

¹ Universidad Nacional del Comahue, Argentina. sandra.juarez5@hotmail.com

escuela, en un movimiento de reterritorialización de este escenario, recodificado por las políticas educativas. En este punto nos parece importante diferenciar el conocimiento de la información, y aportar argumentos para refutar la denominada pedagogía de las competencias, recuperando la potencia creadora del pensamiento a través de los conceptos, y de este modo la dimensión intelectual del trabajo docente.

Por último, interesa ahondar la mirada en las condiciones que hacen posible el paso de líneas activas, de flujos, que permitan la producción de procesos de subjetivación, que se sustraen a las relaciones de fuerza establecida, generando otras alternativas. En otros términos, preguntarnos ¿Cuáles son nuestros procesos de subjetivación, más allá del saber y del poder de este dispositivo?, en definitiva ¿Cuáles son nuestras posibilidades de resistencia al discurso de los formatos escolares?

Breve recorrido por los discursos y las prácticas

Desde hace algunos años se ha vuelto recurrente en el discurso pedagógico la necesidad de revisar el formato de la escuela secundaria que conocemos hasta la actualidad en el marco de las denominadas políticas de inclusión educativa. Dicho formato nos remite a una configuración socio-histórica que logra consolidarse y desplegarse a partir del modelo de Colegio Nacional a fines del siglo XIX.

Ya en las primeras décadas del siglo XX, este formato muestra ciertos rasgos estables: el saber escolar organizado en asignaturas compartimentadas, un currículo graduado, generalista y enciclopedista, una secuencia monocrónica de los aprendizajes, agrupamientos escolares en base a la edad, el aula /sección como unidad espacial, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación, el distanciamiento con el afuera, una formación docente de carácter disciplinar y la condición de preparatorio para lo que vendrá. Estos elementos constitutivos de su matriz fundacional son puestos en cuestión bajo los argumentos del carácter selectivo y elitista de la escuela secundaria. Al focalizar en el formato institucional, y en el mandato de garantizar la obligatoriedad del nivel medio, se torna menos visible la redefinición y lógicas que se critican/promueven en torno a la formación y trabajo que realizan los docentes.

Desde esta racionalidad se proponen los nuevos espacios de enseñanza

para la terminalidad del nivel medio a través de planes, programas y distintas experiencias pedagógicas para aquellas poblaciones denominadas “vulnerables”. Las variadas experiencias que se fueron diseñando en los últimos diez años apelan a nuevos formatos para promover la inclusión escolar en el nivel medio de aquellos grupos de la población que por diversos motivos no asisten o abandonan la escuela. La propuesta ofrece un marco académico flexible que favorece distintas alternativas de cursado y la construcción de trayectos formativos diversos, permitiendo que los estudiantes avancen de acuerdo a sus posibilidades. Las modificaciones que proponen se centran en el régimen académico (cursado por trayectos y asistencia por asignatura), mientras que en lo curricular persiste la organización tradicional, disminuyendo las materias de cursado obligatorio. Muchas de ellas se conforman como espacios extracurriculares, donde se procura que los estudiantes estén en la escuela con actividades organizadas en torno a talleres. Estas alternativas, en tanto políticas focalizadas hacia aquellas poblaciones desfavorecidas socio-económicamente, reconfiguran al mismo tiempo la praxis laboral, fortaleciendo un nuevo “rol” alejado del saber pedagógico, desplazando simultáneamente la centralidad del conocimiento en la formación intelectual.

Estas tendencias debemos considerarlas a la luz de las transformaciones que se han producido en el último cuarto del siglo XX en el mundo de la producción afectando también, a las instituciones educativas. Así, frente a los intercambios mercantiles globalizados, la escuela como lugar desterritorializado realiza ajustes de manera progresiva para acoplar las subjetividades a los requerimientos de tiempos, espacios e instrumentos que garanticen la eficiencia en la producción capitalista. La sujeción a las nuevas lógicas que producen los nuevos formatos productivos, reformula de cierta forma, tanto los criterios de formación como el trabajo pedagógico docente.

A partir de estos enunciados es posible pensar que las condiciones de mercado le imponen al docente adaptarse a las nuevas reglas de juego como sujeto con “capacidades blandas”, gestionando las competencias necesarias para desenvolverse en este ámbito, sustrayéndole aquello que le confiere identidad a su trabajo, la construcción y transmisión del conocimiento. Pareciera que en este contexto la acción de los sujetos tiende cada vez más a la individualización, provocando una profunda despolitización, que reduce los márgenes para la transformación.

Un intento por cartografiar los formatos escolares

En una cartografía sólo podemos marcar caminos, movimientos y desenmarañar líneas, en esto nos ayuda Foucault con su concepto de dispositivo a propósito de sus desarrollos teóricos sobre “gubernamentalidad” o el “gobierno” de los hombres, en este caso para analizar el ejercicio del poder sobre las poblaciones que habitan la institución escolar.

Cabe recordar que con la noción de dispositivo, el autor se refiere

a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos. (Foucault, 1983: 184).

Consideramos que esta concepción permite un acercamiento a los formatos escolares en tanto éstos revisten el carácter de dispositivo por tratarse de aquellos aspectos de la forma escolar moderna que, más allá de sus variaciones, le confieren identidad. Se trata entonces de elementos como la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, que podemos identificar como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables y que están vinculadas a la producción de subjetividad.

En su análisis sobre las relaciones de poder en las diferentes instituciones, Foucault propone centrar la mirada en una serie de elementos, entre ellos los sistemas de diferenciación como condición y efecto del mismo, desde allí es posible afirmar que para el diseño y concreción de los nuevos formatos escolares se necesita que los sujetos sean separados, individualizados, focalizados, en definitiva, se trata de la existencia de líneas de visibilidad que componen, atraviesan y ponen en movimiento este dispositivo. En consecuencia, los cambios que se introducen en la estructura actual del sistema educativo no abarcan a toda la población que concurre a la escuela secundaria sino que se circunscribe a algunos sujetos en particular, a aquellos que necesitan de una acción remedial para poder aprender.

Llegados hasta aquí podemos preguntarnos, ¿Qué sujeto a devenido a partir de estos discursos? En este sentido, los aportes de Popkewitz (2006) sobre la escolarización nos ayudan a profundizar este análisis, reconociendo en ésta una doble cualidad, por una parte, la esperanza en formar al futuro ciudadano de la Nación, capaz de aportar progreso, y al mismo tiempo, los temores frente a aquellas poblaciones vistas como potencialmente en riesgo para el progreso esperado en la denominada sociedad del conocimiento, temores frente a los niños y jóvenes que demandan una atención especial en relación a la enseñanza y el aprendizaje. Temores que se expresan hasta en la forma en que se los denomina desde la política educativa: poblaciones en riesgo, en desventaja, pobres, excluidas. Este mecanismo por el que se intenta recuperar a los sujetos peligrosos se hace a partir de nociones tácitas de normalidad, que operan como parte de la matriz escolar, sin ser cuestionadas. Ya no están en la calle, es preferible que “estén” en la escuela, aunque ésta tenga poco o nada para ofrecerles en cuanto a la posibilidad de acceder al conocimiento.

En una de las visitas realizadas al Centro Provincial de Educación Media N° 18, de la ciudad de Neuquén, que se encuentra bajo el Programa “Centro de Actividades Juveniles”², del que participan 40 estudiantes de la institución sobre un total 545 que conforman la matrícula escolar, en talleres de ajedrez, teatro, rap y fútbol, organizados en horario extra escolar, definida como experiencia de carácter formativo para la apropiación de contenidos curriculares, al entrevistar a la directora (titular en el cargo, con 29 años de antigüedad) y preguntarle por la incidencia de esta propuesta en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes responde: Por lo menos vemos, no sé si tanto en el rendimiento académico, lo que si vemos que baja sistemáticamente y se mantiene es la deserción [...] Justamente estábamos haciendo una estadística y una evaluación del año pasado y una visión desde el 2011 y hay una disminución en la deserción sistemáticamente del 15%, 20%.

A partir de estas iniciativas se redefine el trabajo docente solicitando “un perfil comprometido con las problemáticas de la comunidad, la inclusión social y educativa de los jóvenes” (C.A.J, 2010: 14), donde las características

² Programa Nacional de Extensión Educativa destinado a los jóvenes. Se desarrolla a través de actividades educativas y recreativas organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. Participan jóvenes de la escuela sede, de otras escuelas y aquellos que no forman parte del sistema educativo. Además, el Programa se implementa bajo la Modalidad de Educación en contextos de encierro.

personales del docente adquieren un fuerte impacto, señalando que para desempeñar su trabajo, posean un buen manejo de las relaciones interpersonales, sean capaces de generar vínculos de confianza con los jóvenes, tengan disponibilidad, compromiso, capacidad de escucha, paciencia, y una participación activa, entre otras. De esta manera se va “resignificando así parte de la identidad docente en función de las características de la escuela y de la población que atiende.” (Tiramonti, 2007: 97)

Por otro lado, junto a las líneas de visibilidad se despliegan ciertas líneas de enunciación. Se trata entonces de analizar cómo se constituyen ciertos enunciados que resuenan insistentemente y se van sedimentando, dando cierto grado de racionalidad a los discursos educativos, tales como la equidad, igualdad de oportunidades, competencias, compromiso, derecho a la educación, entre otros, y como correlato de todos ellos, la inclusión educativa, que se erige como el fundamento último de prácticas que producen un riguroso control sobre las poblaciones.

En relación a los enunciados sobre la equidad, podemos afirmar que se procura desplazar el concepto de igualdad por considerar que promueve la homogenización, y se proponen distintas alternativas pedagógicas que garantizarían la igualdad de oportunidades, para los sujetos a quién se diferenció como “vulnerables”. Para estas poblaciones, cuyos integrantes encarnan el “valor” de lo diverso, se despliegan acciones compensatorias que les permiten acercarse a otros modos de socialización, no de conocimientos.

Esta diferenciación permite justificar, de manera circular, uno de los pilares del pensamiento liberal: que los que acceden a los mejores trabajos, o a las mejores posiciones en la sociedad, lo harían por sus exclusivos méritos o esfuerzo, y sería la educación que brindaría la oportunidad de trepar individualmente a la escala social a aquellos que arrancan desde abajo. (Cerletti, 2009: 2)

La “nueva escuela secundaria” que se postula sería la garante de que todos estén participando de la carrera escolar aunque profundizando las desigualdades bajo los discursos de la inclusión y la calidad.

Con respecto a los enunciados sobre las competencias, se apela a la necesidad de apropiarse de competencias mínimas, afirmando que

es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana [...] que incluye también las competencias básicas que puede proporcionar la educación. Al igual que se está reivindicando, para estos colectivos de excluidos, la necesidad de una “renta básica”, al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración a la comunidad; cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales que garantizan un “salario cultural mínimo (Bolívar, 2005: 62).

El discurso de las competencias ha ingresado en la escena educativa desde la década del '90 y esta concepción se ha profundizado si buceamos en la legislación, en los documentos y en las reformas educativas actuales. El término “competencias” es una creación del llamado “nuevo management” ligado a la imagen de empresa como organización abierta y adaptable al entorno, es decir, más competitiva para lograr aumentar las ganancias. Y para esto es necesario administrar distinto su fuerza de trabajo, hacerla más productiva.

En este contexto, lo importante ya no es el conocimiento sino los caminos para acceder a él, se trata de enseñar y aprender ciertas competencias básicas (leer, escribir, contar), no conceptos. De este modo, “La educación ya no es transmisión, sino formateo de un individuo listo para todo y capaz de adaptarse a cualquier cosa [...]” (Del Rey, 2012:255). Con estos sentidos, el trabajo pedagógico docente se reconfigura, por lo que

La tarea docente debe concentrarse en motivar a los alumnos para que hagan o deseen hacer (Frendler, 2001; popkewitz, 1996; Grinberg, 2008), algo así como educar la voluntad de hacer; este se ha vuelto, un ya no tan, nuevo mandato de la tarea de enseñar.[...] Así la enseñanza de habilidades pasaría a ser el eje del aprender a aprender, donde el docente debe volverse un líder, un motivador, orientador del auto- aprendizaje. (Grinberg, 2013: 93).

Todo esto a lo largo de la vida, como nuevo modo de vigilancia, por lo cual

Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero- estudiante de

Los formatos escolares como dispositivos de control de las políticas de inclusión educativa:
su impacto en el trabajo pedagógico docente en la escuela secundaria

secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. (Deleuze, 1995:148).

Por último, cabe destacar que los discursos que sustentan estos dispositivos señalan el propósito de modificar los formatos escolares tradicionales para generar posibilidades inclusoras, que garanticen el derecho a la educación de las poblaciones que se incorporan a la escuela secundaria desde su obligatoriedad. El ejercicio del derecho a la educación, al que se apela, funciona junto a intervenciones que procuran una minuciosa regulación de los sujetos. En consecuencia cada aspecto del dispositivo está bajo control, a partir de una prolifera producción de documentos el Ministerio de Educación de la Nación prescribe a los destinatarios de las propuestas, sus objetivos, los contenidos que se enseñan, el perfil de los responsables de su aplicación, no siempre docentes titulados, los recursos que se destinan, las posibilidades de uso de esos recursos, la forma de rendirlos, entre otros. Recordemos que la impronta inclusiva está presente en cada uno de los elementos mencionados, y que en relación al trabajo docente la “adhesión” a estos proyectos constituye una premisa fundamental, tanto en el proceso de contratación como en las condiciones que se le imponen, desdibujando/redibujando al trabajo docente como trabajo intelectual.

Los intentos por reterritorializar la transmisión de conocimiento

Nos atrevemos a considerar a la escuela como un territorio vivido por una multiplicidad de voces, dónde la trasmisión de conocimiento articula repetición y creación. Para esto cabe detenerse nuevamente en el pensamiento de Gilles Deleuze, para quién la existencia está atada a un territorio, pero también está en movimiento, la salida y la entrada a un nuevo territorio caracteriza la vida de los organismos, de este modo

Hay que ver cómo cada cual, en todas las épocas de su vida, tanto en las cosas más nimias como en las más importantes pruebas, se busca un territorio ,soporta o emprende desterritorializaciones, y se reterritorializa casi sobre cualquier cosa, recuerdo, fetiche o sueño [...] (Deleuze y Guattari, 1993: 9)

Desde este análisis es posible señalar que el territorio escolar está atravesado por un movimiento de desterritorialización a partir de la propuesta de los nuevos formatos escolares, en tanto, pareciera que asistimos a un desmoronamiento de lo que constituye el centro de la situación educativa, y que es la transmisión de conocimiento. Al considerar la institución escolar bajo esta perspectiva no dejamos de constatar una desigual distribución social del conocimiento, donde las reglas de reconocimiento del saber no son accesibles para la mayoría.

En este movimiento se trata de intentar seguir líneas de fuga que nos conducen al conocimiento, y a la vez trazar nuevas líneas en relación a la enseñanza como actividad que incite al pensamiento como proceso de subjetivación. Proceso que haga posible a los estudiantes y docentes la toma de posición frente a las cuestiones del mundo, sin que esto se reduzca a la mera repetición sino a un hacer nacer el conocimiento y el pensamiento. Categoría de nacimiento que para Hannah Arendt (1954) es la esencia de la educación, en tanto solo los nuevos, los seres humanos que nacen tienen la posibilidad de renovar el mundo en que vivimos.

Desde estos desarrollos teóricos pensar significa alterar lo dado, problematizar lo evidente, dando lugar a otra cosa, y esto es posible en experiencias educativas que convocan a estudiantes y docentes como iguales, capaces de una actividad conceptual que no tiene límites.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de conocimiento? Y qué relación tiene con el pensamiento? ¿Por qué es necesario volver a explicitar estas cuestiones? Un dato relevante es que la búsqueda, el procesamiento y el manejo de la información, se han constituido en propósitos centrales de la escuela, por lo tanto, se hace necesario hablar de conocimiento, y esto requiere volver a una pedagogía que nos remite a los conceptos y a la profundidad que éstos revisten. Un concepto supone un acto de pensamiento, posee una multiplicidad de componentes distintos, heterogéneos que articula, condensa y hace coincidir, esto es justamente lo que le da consistencia. “El concepto es evidentemente conocimiento, pero conocimiento de uno mismo, y de lo que conoce, es el acontecimiento puro, que no se confunde con el estado de cosas en el que se encarna.” (Deleuze y Guattari, 1993: 37). Se trata de poder aferrarnos al territorio escolar desarrollando una serie de lazos que le confieran identidad, explorando nuevas formas de transmisión, que nos permitan disponer de otro

modo la actividad intelectual de docentes y estudiantes, como parte del movimiento de reterritorialización del conocimiento en la escuela secundaria.

A modo de cierre: algunas cuestiones para seguir provocando devenires

Con el recorrido realizado sobre los formatos escolares y la puesta en práctica de distintas experiencias denominadas inclusoras para la escuela secundaria nos propusimos demostrar cómo se constituye un dispositivo pedagógico que renueva los modos de control y vigilancia sobre las poblaciones de jóvenes y sobre el trabajo pedagógico docente.

Nos detuvimos a analizar estos discursos y prácticas con el objetivo no sólo de denunciar estos mecanismos sino también para vislumbrar líneas de fuga que permitan abrir caminos en el vínculo docentes- jóvenes -conocimiento, en la institución escolar, inventando posibilidades de vida capaces de resistir al poder y escapar al saber de los formatos escolares.

Estas ideas logran potenciarse cuando los docentes pueden posicionarse como trabajadores intelectuales, revalorizando su tarea en la producción y distribución de conocimiento. Esto conduce a interrogar las condiciones laborales e institucionales que hacen posible el despliegue de esta actividad que constituye un elemento esencial de su identidad.

Son muchas y variadas las experiencias que se suceden cuando nos detenemos a mirar la escuela, tal vez algunas de ellas nos permitan acceder a formas de enseñanza donde se ofrezcan diversas maneras de acercamiento al conocimiento. Quizás algunas de estas experiencias haya que buscarlas en los intersticios del cotidiano escolar, articulando lo que a simple vista parece inconexo, aparentemente prescindible, para ubicarnos en procesos más profundos y continuos que caracterizan una relación educativa que produce cambios en la escuela.

Sin duda que hablar de cambios en las condiciones actuales de la escuela secundaria en nuestro país requiere generar otros procesos de subjetivación de docentes y estudiantes, capaces de ahondar en la construcción de espacios colectivos en un escenario capturado, por los discursos y las prácticas impuestas por las reformas educativas desde la década del '90 hasta la actualidad. Este momento histórico requiere discernir y ahondar en las fisuras y las fracturas del dispositivo de los formatos escolares como tarea política. Como señala Guattari en una entrevista junto a Deleuze (1995: 17), se trata de

Dejar que pasen los fluidos por debajo de los códigos sociales que pretenden canalizarlos o cortarles el paso. Toda posición de deseo contra la opresión, por muy local y minúscula que sea, termina por cuestionar el conjunto del sistema capitalista, y contribuye a abrir en él una fuga.

Bibliografía

- Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bolivar, A. (2005). Equidad Educativa y Teoría de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2),42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net>.
- Cerletti, A. (2009). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. Foro “*Educación y acción política*”, (pp.1-6). Buenos Aires: I.S.P. Joaquín González.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre- textos.
- Deleuze, G y Guattari, F.(1993). *¿Qué es la filosofía?* España: Anagrama.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- Grinberg, S. (2013). Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(2), 86-98.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Programa Nacional de Extensión Educativa. Dirección nacional de Políticas socio- educativas. Centro de actividades juveniles.
- Popkewitz, T.(2006). La escolaridad y la exclusión social. *Revista Anales de la educación común*, 2(4), 78-94.
- Tiramonti, G y otros. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. *Informe Final*. Buenos Aires.

Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares

*Silvio Giangreco*¹

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Cambios de Formatos Institucionales en la Educación Secundaria” que se viene realizando desde el año 2013². Uno de los objetivos centrales es analizar los procesos de inclusión de adolescentes y jóvenes en la educación secundaria en el marco de nuevos formatos escolares³ que se desarrollan desde políticas estatales y desde organizaciones sociales. Debido a ello se efectuó un trabajo de campo en Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, Escuelas de Reingreso de Ciudad de Buenos Aires y Bachilleratos Populares⁴ (BP) de Ciudad de Buenos Aires.

Dentro de este panorama de indagación, aquí se intenta dar cuenta de un primer nivel de análisis en relación al desarrollo del trabajo docente al interior

¹ Unidad Pedagógica, Argentina. silvio.giangreco@gmail.com

² El proyecto es financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, y se encuentra bajo la Dirección de Marcelo Krichesky. Código de identificación: PICTO 2012-0082. El equipo de investigación se encuentra conformado por Maderna, F., Giangreco, S., Greco, M., Nin, C., Krichesky, M. y Scasso, M.

³ Aquí se retoma la idea de formato escolar entendida como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001) y de régimen académico, comprendiendo el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder, que al mismo tiempo organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo (Camilloni, 1991).

⁴ En este artículo se utilizan las siguiente siglas: Bachillerato Popular: BP; Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares: CEIP; Frente Popular Darío Santillán: FPDS; Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha: CBPL.

de los BP teniendo en cuenta el contexto histórico y las demandas sociales que propiciaron su surgimiento. Para ello se han tomado los casos de dos BP de Ciudad de Buenos Aires que participan de distintas lógicas organizativas: el BP IMPA que integra la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y el BP Darío Santillán que forma parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Más allá de estas pertenencias, ambos BP pertenecen a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL). Se aborda la investigación desde un enfoque cualitativo, utilizando distintas entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y profesores de los citados BP.

Definir la escuela como pública obliga a incorporar la democracia como condición esencial para su materialización. Esto implica: “la distribución de derechos, bienes, recursos materiales y simbólicos (...) la garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento de los otros (...) y la participación” (Cannellotto, 2015: 2) de todos/as en la toma de decisiones institucionales. Teniendo en cuenta lo anterior es posible pensar que la educación privada limita la democracia escolar al restringir el acceso mediante el ejercicio del derecho de admisión y de ingresos. Pero también se puede admitir que la escuela estatal no siempre funciona democráticamente pues, más allá de su gratuidad, muchas veces obtura e imposibilita la participación de padres y alumnos en su espacio a través de mecanismos de exclusión como lo demuestran las estadísticas de abandono pasadas y presentes. Posar la mirada sobre la escuela estatal permite señalar a la problemática del Trabajo Docente como un aspecto central del debate acerca del proceso de configuración de una escuela pública y por lo tanto democrática, que garantice el despliegue de trayectorias escolares en un marco de Justicia Social.

El trabajo docente está atravesado en su constitución identitaria por dimensiones políticas, institucionales, legales, organizativas, pedagógicas y sindicales que condicionan: 1- el carácter colectivo de la actividad a nivel de los procesos escolares y su interconexión con procesos de índole sistémica, 2- su relación con las políticas educativas, 3- la regulación laboral y las condiciones en las cuales se realiza la actividad, 4- la organización del diseño curricular y 5- la organización escolar. En este proceso, los docentes no son actores pasivos, sino que van construyendo y apropiándose de un saber sobre la escuela y la enseñanza en tanto producto de su trabajo, que los hace intervenir sobre las dimensiones nombradas, alterando su eficacia a partir de

procesos de resistencia activa o pasiva o mediante procesos alterativos que desafían los postulados hegemónicos.

La configuración del trabajo docente en los BP puede entenderse al calor del debate acerca de la producción de la escuela pública teniendo en cuenta esas múltiples aristas. En el artículo se intenta focalizar en la especificidad de los procesos de enseñanza y los problemas vinculados con la organización y las condiciones de trabajo en los BP. Un interrogante clave es analizar las tensiones producto de encuentros y disputas que se producen entre el Sistema Educativo históricamente regulado por el Estado y los BP en relación al trabajo docente. En este sentido se abren algunas líneas de análisis respecto a la organización curricular, a las formas de organización escolar, a los procesos de configuración de proyectos colectivos y a las condiciones laborales. Previamente al desarrollo de estos puntos, se hará una breve descripción sobre el origen y desarrollo de los BP.

Palabras Claves. Bachilleratos Populares – Organización del trabajo docente –Escuela pública

Origen y consolidación de los Bachilleratos Populares

Los BP fueron y son una respuesta alternativa por parte de diferentes colectivos sociales al proceso de exclusión de jóvenes y adultos de la Escuela Media y, paralelamente a una demanda de los mismos por resolver su escolarización (Elisalde, 2011, Sverdlick y Costas, 2007). Las primeras experiencias surgen posteriormente al año 2001 en el entramado que se genera entre las demandas económicas y territoriales generadas por la crisis del modelo neoliberal que estableció nuevos mecanismos de resistencia popular. Así, la recuperación de fábricas por parte de sus trabajadores, la baja calidad de la presencia estatal en barriadas populares permitió a los protagonistas de estas luchas de resistencia realizar el diagnóstico acerca de la falta de sostenibilidad de los/as jóvenes en la escuela secundaria junto con la búsqueda de nuevas estrategias para resolver la situación. Entonces los BP se asumen como estrategias que no solo permiten la incorporación de los excluidos del sistema sino que habilitan una formación en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas (Elisalde y Ampudia, 2008).

Los BP se establecen de manera autogestiva por parte de estos colectivos y en muchos casos con el concurso de grupos de docentes e investigadores del ámbito universitario. Este es el caso del BP IMPA. Allí, la elaboración del proyecto corresponde a la CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares), conformada por docentes de la Universidad de Buenos Aires y de Profesorados Nacionales. En cambio, la otra experiencia estudiada corresponde a la gestión del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), una organización territorial de trabajadores desocupados/as. Los BP y la organizaciones desde dónde surgen poseen como elemento distintivo la defensa de la autonomía y la producción de prácticas pedagógicas independientes de las estructuras estatales, partidarias y sociales existentes sin romper el diálogo con ellas (Aguiló y Wahren, 2014).

Se pueden establecer cuatro momentos en la corta historia de los BP (Elisalde, 2011; GEMSEP, 2015): 1- Desde el año 1998 al 2004 en el que se constituye un equipo de investigadores y docentes (CEIP) para el estudio de la problemática educativa de jóvenes y adultos y la instalación de las primeras experiencias de trabajo en el Gran Buenos Aires. La característica distintiva de los integrantes de la CEIP es la existencia de un acuerdo respecto al diagnóstico sobre el sistema educativo y acerca del sentido de la militancia. 2- Del 2004 al 2007 en el cual se establece un proceso de articulación con el Movimiento de Fabricas Recuperadas y dónde la estrategia del BP es asumida por diferentes organizaciones sociales (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, Organizaciones sindicales, etc.) interpelando críticamente al sistema educativo. En este período se establecen instancias de discusión y articulación en las que participan los educadores de los distintos BP que se van estableciendo, conformándose la CBPL (GEMSEP; 2015). Los ejes del debate giran alrededor de la educación pública, el reconocimiento de títulos, la educación popular, la evaluación, las metodologías a utilizar, etc. (Sverdlick y Costas, 2007). Es en este período dónde se otorgan los primeros reconocimientos a BP de la CABA (IMPA es el primero), lo que permite que puedan otorgar la acreditación de finalización de estudios secundarios junto a las escuelas de gestión estatal y a las de gestión privada. 3- Del año 2008 al 2011 se caracteriza por el reconocimiento oficial de los BP existentes lo que genera la creación de nuevas experiencias desde lógicas más heterogéneas. En esta etapa se producen dos escisiones a la CBPL, conformándose una

Coordinadora vinculada al kirchnerismo (Coordinadora Batalla Educativa) y la Red de Bachilleratos Populares (RBPC) que no acuerdan con el reclamo de pago de salarios docentes por parte del Estado pues generaría una pérdida de autonomía. 4- Del 2012 a la actualidad permite observar una consolidación de la experiencia con más de 77BP⁵, muchos de ellos reconocidos en los cuales el Estado se hace cargo de los salarios docentes. Es también un momento en que desde el Estado se desarrolla una política activa para la Educación de Jóvenes y Adultos a través del Programa FINES lo que lleva a cambiar en Provincia de Buenos Aires la relación con los BP clausurando el proceso de reconocimiento. Es también el período de construcción de un vínculo con los sindicatos docentes lleno de tensiones y desconfianza por la lógica de constitución de los BP y su forma de selección de docentes.

Los Bachilleratos Populares y la relación con el Estado. Condiciones de trabajo y sindicalización

Desde la constitución de los primeros BP se construye una relación conflictiva con el Estado expresada en las siguientes reivindicaciones: emisión de títulos oficiales, el reconocimiento de las particularidades político - pedagógicas de los BP, los salarios para los educadores, becas para los estudiantes y financiamiento integral. (GEMSEP, 2015). Por debajo de las mismas está latente la discusión respecto al concepto de lo público en materia educativa. Los educadores que trabajan en los BP, las definen como escuelas auto gestionadas, populares, públicas y no estatales. En la construcción de su identidad docente hay un fuerte proceso reflexivo, lleno de discusiones, sobre el trabajo docente en el marco de una noción de lo público como ámbito de construcción social y de proyecto cultural que trasciende lo estatal como frontera, disputándole sentidos desde una concepción que está en las antípodas de las discusiones clásicas que se habilitan desde posiciones que defienden el lugar del mercado frente al Estado.

Este debate se traslada a la historia del reconocimiento de los BP. En un primer momento aparecen administrativamente dentro de propuestas de gestión privada pues esto permitió el proceso de acreditación de títulos pues desde el Estado hubo resistencia a ubicarlos como oferta estatal debido a que

5 En CABA (23) y Área Metropolitana de Buenos Aires (54) según el Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Auto gestionadas (OSERA).

priorizaban, entre otras cosas, la autonomía en los nombramientos docentes. En el año 2010, se los ubica como propuesta educativa de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo hasta que en 2011 bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la Educación del Adulto y del Adolescente, los BP aparecen en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación. Esto permite que el Estado comience a pagar salarios teniendo en cuenta la POF existente.

Este proceso ofrece un paralelismo con la relación construida con los sindicatos docentes. Si en una primera etapa se acusa a la estrategia de los BP como productora de condiciones de precarización laboral y cabecera de playa de los intentos privatizadores de la educación de los sectores populares⁶, comienza a existir un vínculo fraterno que permite la sindicalización de los docentes desde una doble vía: por un lado, la existencia de docentes con doble pertenencia pues trabajan en escuelas privadas o estatales y en BP y, por el otro, la apertura de algunos sindicatos a la afiliación de los docentes de los BP. Sin embargo hay un cuestionamiento que persiste al considerar que la manera de designar a sus docentes por fuera de los concursos estipulados en el Estatuto del Docente imposibilita la libertad y democratización en el acceso al puesto de trabajo. Tampoco se reduce la discusión en torno a cómo definir el carácter público de una institución escolar. El sentido de lo público se define en los BP⁷ alrededor de la capacidad democratizadora de un espacio institucional que definiría la garantía del derecho a la educación. Esto implica condiciones de acceso, de permanencia, de participación política de estudiantes en la conducción que en opinión de muchos docentes de los BP no se producen en las escuelas estatales.

Los alumnos vienen de nuestros propios compañeros y compañeras que están en la organización, y que no habían terminado el secundario por mecanismos que la escuela formal no ha modificado en su gran mayoría, que hacía por ejemplo que si tenían hijos no puedan asistir con sus hijos,

⁶ Se los vinculaba a las escuelas chárter de San Luis.

⁷ Se viene abriendo un debate al respecto con posiciones encontradas.

o que no contemplen por ahí algunas dificultades en su vida que hacían que tantos días falten y por ahí quedaban afuera. (BPDS)

Desde ámbitos sindicales critican las experiencias de los BP por el cuestionamiento que hacen del lugar del Estado como garantía de la educación.

Ademys en Capital (...) ha publicado artículo en contra de los bachilleratos populares. Para ellos toda la educación tiene que estar en manos del Estado, todo lo que estamos haciendo nosotros está fragmentando el sistema educativo (...) nos han acusado de balcanizar el sistema educativo. Nosotros defendemos la educación pública, el Estado tiene la obligación de abrir escuelas, pero entendemos que cuando son las organizaciones sociales las que las abren, el Estado debe garantizar la posibilidad de que esas escuelas continúen. Nosotros no abrimos escuelas caprichosamente, abrimos una escuela donde vemos una necesidad, donde hay una demanda de la zona. (IMPA)

En la construcción del proyecto institucional de los BP aparece como factor fundamental la elección de los docentes por parte del colectivo que conforma la experiencia. Es por eso que en un punto el reconocimiento salarial genera cierta tensión porque entre otras cosas el Estado impide el nombramiento de personas con experiencia en alguna área si no poseen título docente.

Desde los BP se resiste a aceptar el esquema de supervisión de los CENS porque determinan un marco “de obediencia en términos de autoridad” (BPDS) por lo cual la relación con el Estado es contradictoria y tensa. “Digo contradictoria porque no es que estamos en desacuerdo total con el Estado... lo entendemos como un espacio de disputa. Por algo nos reivindicamos como escuela pública y como trabajadores de la educación” (BPDS)

El reconocimiento por parte del Estado y el diseño curricular

Desde el inicio, en las experiencias estudiadas, además de proponer prácticas enriquecedoras, se impulsó la acreditación de los saberes producidos. Es por eso que se utilizó un diseño curricular existente en CABA.

... la acreditación de esos saberes en términos simbólicos era importante

porque el derecho a estar acreditado había sido algo que les había sido históricamente negado a los sectores populares. Entonces el tema del título y del reconocimiento de esos títulos, era algo que estuvo desde el principio de la apertura. (IMPA)

La CABA, a través de la Resolución N° 669-MEGC-08, reconoció a partir del 1 de marzo de 2008 el funcionamiento de los BP. En dicha resolución define que las propuestas educativas de los BP reconocidos deben ajustarse a los lineamientos de la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Dos años más tarde, a través de la Resolución N°279-MEGC-10, el Ministerio de Educación crea el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) que define un conjunto de características que debe presentar una institución para ser registrada como BP entre las que aparecen:

Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular. Contemplar la realidad, el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia. Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción. (Resolución N°279-MEGC-10)

Como se observa, la CABA avanza en caracterizar la estrategia de los BP en línea con los postulados de las Organizaciones responsables de su creación y ejecución. Sin embargo, cuando se refiere a la aprobación o modificación de los planes de estudios y/o presentación de nuevas propuestas educativas la Dirección de Currícula y Enseñanza, posee la potestad de intervención para el análisis, evaluación de los mismos. En el año 2013, se publica la Resolución N° 3308/13-MEGC que entre otras regulaciones autoriza en el artículo 4° a los BP reconocidos a implementar los planes de estudios que se detallan en el anexo de la misma. En el artículo 7° retoma lo planteado por la Resolución N°279-MEGC-10 acerca del lugar de evaluador que ocupa la Dirección de Currícula y Enseñanza.

El título que se otorga en todos los BP es de Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades existente en la estructura de los CENS. En la práctica se modifican materias pero para toda la cuestión administrativa se sostiene el

nombre de las que figuran en el Plan de Estudios. También se readección las cargas horarias de las materias.

... algunas de esas materias no tenían contenido asignados pues no había ninguna escuela de la ciudad de Buenos Aires en la que se hubiera utilizado este plan, lo que permitió en el momento de definir esos contenidos, darle los más adecuados a nuestro proyecto (...) También hubo algunas readecciones, por ejemplo, (...) Metodología de la investigación de 3ro tiene 6 horas cátedras asignadas, se dan 4, una hora se la pasa a Matemática y una a Literatura, porque tenían dos y dos y por el plan se consideraba que no eran suficientes. (IMPA)

A diferencia del IMPA, en el BPDS las modificaciones son más profundas pues integran las materias en cinco áreas de conocimiento. El fundamento pedagógico es no fragmentar el conocimiento sino reunirlo. Esto recuerda al análisis de los enmarcamientos débiles y fuertes que realizó Bernstein (1997). En el Área de Ciencias Sociales convergen Geografía, Educación Cívica, Historia y Sociología. El área de Economía Popular propone como plan de trabajo dar cuenta de las actividades que lleva adelante el Frente Popular Darío Santillán, cooperativismo, el trabajo sin patrón y economía política. El área de Matemática también se integra contenidos de Estadística. En el área de Salud confluye biología y salud colectiva. Por último se presenta el área de Lenguaje y Comunicación. Otro elemento característico es que un día fijo por semana, 1º, 2º y 3º año cursan cada una de las áreas.

En el IMPA reivindican la necesidad de contar con docentes formados que posean saber específico (conocimiento disciplinar, saber didáctico). No están de acuerdo con las experiencias que desde la educación popular plantean que no es necesario ser docente para estar frente a un grupo. Se visualizan como trabajadores de la educación que militan en la educación popular.

También consideran que la relación con los estudiantes guarda asimetría respecto a que son los profesores los que discuten y refrendan los planes de estudio. Hay una discusión abierta respecto a una visión extendida en la educación popular de que profesores y estudiantes están en un mismo plano. Para una parte de los docentes consultados, la educación popular se vincula en los contenidos pero fundamentalmente en las prácticas. Aquí no son los estudiantes quienes

establecen los contenidos. Hay roles diferentes entre docentes y alumnos en la escuela y en el espacio.

...tenemos un saber previo, y las competencias que nos permite armar un plan de estudios de acuerdo al diagnóstico que hemos hecho, entendemos que hay una asimetría que es constitutiva a la situación pedagógica. Nosotros proponemos la relación pedagógica, y no nos vamos a correr de ese rol porque tenemos la responsabilidad docente de proponer situaciones de aprendizaje a nuestros estudiantes. (IMPA)

En el otro BP estudiado la intervención de los estudiantes es decisiva para corregir la propuesta de trabajo. Por lo tanto el diseño curricular es algo dinámico que está en permanente estado de definición y puesta a consideración de profesores y estudiantes.

Este año hicimos una modificación, respecto a una evaluación que habían hecho los estudiantes en la asamblea final de balance en la cual planteaban que seguían teniendo grandes dificultades en comprensión de texto, les contaba mucho escribir, tenían muchas faltas de ortografía. Entonces ahí surgió la idea de hacer una modificación en Salud, cada quince días en vez de tener Salud todo el módulo que haya dos horas de Salud y dos horas de Taller de Lecto Escritura donde se vean estas cuestiones de la ortografía, la comprensión de texto, la sintaxis, la elaboración e incluso la expresión. (BPDS)

En todos los BP se incorpora como modelo la existencia de la pareja pedagógica que es valorada fundamentalmente por la posibilidad de generar trabajo colectivo tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases lo que ayuda a romper con la concepción bancaria de la enseñanza (Freire, 1994). Los docentes además rescatan su utilidad en la resolución de situaciones conflictivas. Por otra parte, se realiza un uso formal de los Documentos Oficiales. La planificación se discute colectivamente no solo en el área, sino dentro del conjunto del Bachillerato Popular que se piensa como una propuesta política-pedagógica. Se resalta la coherencia de la propuesta frente a las experiencias tradicionales respecto a la búsqueda de la construcción colectiva.

...es absolutamente útil e interesante...la posibilidad de pensar con otra persona una materia...cuando pensás de a dos es mucho más rico que pensarlo solo. Y dentro del aula es muy interesante porque genera voces distintas, yo siento que también rompe con esto del profe delante, si bien somos dos y no tantos como ellos, la sensación es que somos todos y no hay una sola voz, es la voz que diversifica, es la voz que habilita que participen. (BPDS)

Aquí también aparecen diferencias en la manera de conformar las parejas pedagógicas entre los BP. Si en un caso, el criterio es una composición entre educadores con formación pedagógica, en el otro espacio estudiado se privilegia una composición mixta donde se vincule la experticia docente con el conocimiento profundo del entramado territorial.

Más allá del proceso colectivo de planificación y su vinculación con el espacio territorial, el proceso de certificación y de la posibilidad de que los estudiantes continúen estudios superiores entraña discusiones respecto a la necesidad de cierto nivel de homogeneidad. Algunos docentes no ven como malos ojos la posibilidad de establecer un documento público que establezca marcos y criterios de trabajo comunes.

El reconocimiento del Estado y la organización escolar

El reconocimiento por parte del Estado genera nuevas exigencias en la organización de la Planta Orgánica Funcional. Desde el Gobierno de la Ciudad, se observan avances en el control de las experiencias. La resolución N° 669-MEGC-08 dispone que el personal docente debe ser titulado de acuerdo con la normativa vigente. Cuando se leen las diversas normas que atañen al nombramiento del personal se observa que mientras que la Resolución N° 279 del Ministerio de Educación de la CABA del año 2010 establecía que los BP debían reunir entre otras características el de “Organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente.”, el Decreto N° 406 del 2011 da facultades al Ministerio de Educación a aprobar y/o convalidar y remunerar las plantas orgánicas funcionales necesarias para su funcionamiento. La Resolución N° 3308/13-MEGC en su Artículo 8 avanza

aún más pues establece que para proceder a la selección del personal docente, “la Dirección de Adultos y Adolescentes podrá atender de forma transitoria a razones de oportunidad, mérito y conveniencia hasta el dictado de las normas específicas”. O sea, que no se priva en un futuro de intervenir en la regulación de las designaciones docentes.

Además la Resolución N° 3308/13-MEGC avanza en la regulación de los horarios, turnos domicilios de funcionamiento, obligando a cumplir con la carga horaria establecida para los planes implementados.

Más allá de este avance normativo, la vida en los BP se desarrolla en un marco de autonomía. Por ejemplo, en la Planta Orgánica Funcional figuran los cargos de Director y Secretario pero en la realidad solo aparece la figura del coordinador que no posee una estabilidad en el cargo pues su lugar está dado por acuerdos del colectivo que construye la trama pedagógica en el Bachillerato Popular. El rol de coordinador está supeditado al tiempo que le pueden dedicar al Bachillerato. Los coordinadores además dan clase. Son los responsables legales del BP ante el Ministerio y reciben un salario como personal jerárquico. Las horas de clase que dictan están a nombre de otros profesores que están en el curso como pareja pedagógica. Cuestionan el rol del director de una secundaria tradicional debido a que plantea que está alejado de las aulas y de esa manera pierde contacto con la realidad. En el BP se desjerarquiza el rol y los estudiantes los ven en parte como un profesor más. Igualmente, para la mayoría de los estudiantes son un referente institucional debido a la presencia permanente y la realización de tareas administrativas (listas, inscripciones, becas). Las decisiones se toman en conjunto con el resto de los profesores. La responsabilidad como coordinación es la de garantizar el cumplimiento de los acuerdos.

Una característica que distingue al espacio es la pareja pedagógica. Como el Ministerio no la contempla, se presentan en la Planta Orgánica Funcional dos divisiones y luego trabajan fusionadas.

no nos reconocen como pareja pedagógica. Nosotros lo que le declaramos al Estado es que por la cantidad de alumnos que tenemos, tenemos dos cursos funcionando en el mismo espacio, como son dos divisiones hay dos profesores... Hay un apartado en el Estatuto Docente que dice que si hay más de 45 estudiantes y no hay espacio físico suficiente se

puede desdoblar los cursos y poner un docente frente a cada uno. Esa fue la vuelta que encontramos para declarar que tenemos dos docentes frente al mismo espacio. Y efectivamente no tenemos más lugar del que hay, entonces en 2do y 3ro hay pareja pedagógica, porque hay dos docentes por materia porque son muchos alumnos (BPIMPA)

Desde el Ministerio de Ciudad se reconoce al BP como Unidad de Gestión Educativa Experimental lo que permite presentar proyectos como el espacio de tutoría de los viernes que no figura en la POF. Las 25 horas de clase se concentran de lunes a jueves permitiendo que los viernes se dedican a trabajar con los estudiantes que registran ausentismo y con los que requieren una atención más individualizada.

Estos hechos muestran que la necesidad del reconocimiento permiten construir una relación a veces tortuosa con la necesidad de sostener un Proyecto Pedagógico específico que otorga espacios de participación diferente a los estudiantes como el ámbito de la Asamblea, que aparece como el principal regulador de la vida político – pedagógica de la experiencia y que los vincula de forma potente con los docentes.

El trabajo docente como proyecto colectivo

La incorporación de nuevos docentes presenta diferencias en los casos estudiados. En el caso del BP IMPA presentan todas o algunas de las siguientes características: ser recomendado por un educador que viene trabajando en la experiencia, compartir una visión crítica sobre el funcionamiento de la escuela secundaria, poseer un posicionamiento y una práctica militante en el campo educativo. Además, deben pasar por una entrevista que realizan algunos docentes que hace tiempo forman parte del espacio. En el BPDS, el ingreso prevé menos restricciones. Aquí se apuesta a que el mismo desarrollo del proceso de trabajo posibilite un reposicionamiento de aquel docente que se acerca únicamente por la posibilidad de acceder al cargo.

Hay de todo, hay compañeros que vienen por necesidad económica, por ahí los menos, que son compañeros del barrio generalmente. Porque nosotros tomamos el bachillerato popular como un proyecto de educación popular, política, de cambio social; pero también es un trabajo, eso lo

decimos explícitamente. Entonces hay compañeros que vienen por eso. Tienen acuerdos, como los estudiantes, ciertas cosas que hay que cumplir. Después hay compañeros que vienen por una necesidad inicial de “hacer algo”, esa frase usan.

Vienen porque les interesa el proyecto, la educación popular, quizás saben que es una escuela secundaria pero no saben mucho más y a través de la formación política y la cotidianidad que van a teniendo acá, ya se apropian del proyecto y pasan a ser militantes. Después estamos los que somos militantes de la organización, somos una parte, no somos todos. (BPDS)

Los docentes que comparten una doble pertenencia institucional observan que a diferencia de la Escuela Estatal, en el BP aparece claramente delineado la existencia de un proyecto colectivo que abarca múltiples aspectos (trabajo pedagógico, defensa de las reivindicaciones sectoriales, intervención política, etc.). Este acuerdo aparece como condición central para posibilitar la plasmación de la experiencia. Esto justifica el tipo de convocatoria, los que se incorporan son producto de la adhesión a la propuesta o en el caso del BPDS se confía en que las bondades del proyecto aseguran su apropiación por parte de los docentes incorporados. Más allá que la incorporación de docentes en los BP no se asemeja a la lógica de las escuelas privadas, hay un punto de contacto con ciertas escuelas confesionales que requieren la adhesión a la fe y la militancia del espacio. Aparece un resurgimiento del concepto de comunidad (Weber, 1964) como forma organizacional insustituible que permite concebir la vida social como totalidad orgánica. O sea que colectivo es más que la suma de las partes y que no se llega a una totalidad orgánica por la mera adición de las partes ya que el sujeto se forma como sujeto individual según un proceso de individuación que supone algo previo y diferente del sujeto individualizado, algo de donde el sujeto proviene y de lo que depende como fuente de sentido. Así, en esta búsqueda conceptual y práctica se recuperan (y reinventan) viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas, etcétera) abriendo campos de experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva. (Santos, 2003, Aguiló, Wahren, 2014)

Es una diferencia muy importante con la escuela secundaria común. Aquí cuando se habla de proyecto institucional implica un acuerdo externo con

ciertas líneas de política de estado que puede no ser compartido. Es el acuerdo supra institucional el que establece las coordenadas de trabajo. Implica una adhesión muchas veces de palabra más que en los hechos. Por lo tanto, puede haber y la hay indiferencia hacia la propuesta de trabajo por parte de grupos de docentes. Construir un proyecto colectivo en la Escuela Estatal implica un trabajo arduo y creativo más complejo que en los BP. Es necesaria una actitud democrática que permanentemente permita la discusión más allá de las diferencias ideológicas pues en la escuela estatal todo aquel que posea la certificación apropiada pueden enseñar sin discriminación alguna y sin una necesaria explicitación respecto a la adhesión a un proyecto.

Primeras conclusiones

Este primer nivel de análisis permite por lo menos poner en discusión que el espacio público se pueda definir por la existencia de una democracia plena ya que todo campo social es un espacio de intereses y por lo tanto, en la definición de los proyectos hay restricciones en la incorporación de los sujetos. Por otro lado, es interesante tener en cuenta la importancia del proyecto colectivo como consolidación institucional, como fuente de pertenencia y de producción de confianza aunque como se sostiene en el artículo, pensar un proyecto colectivo totalizante en la escuela estatal entraña un nivel de complejidad que en los BP se resuelve a nivel del imput. Por último, es interesante pensar en la potencia de las regulaciones estatales y como determinan modificaciones y reajustes a la experiencia de los BP.

Bibliografía

- Aguiló, V., Wahren, J. (enero-abril 2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos* • UAM-Xochimilco • México Año 27 • núm. 74 • Pág. 97-114.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Ed. Morata.
- Cannellotto, A, (Febrero-marzo de 2015). De la educación a la justicia social. *Le Monde Diplomatique* Edición Especial, Pág. 2-3, Año XVI, Buenos Aires.
- Elisalde Roberto y Ampudia Marina (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular*. Buenos Aires: Edición Buenos Libros.

- Elisalde, R., (07 de febrero de 2011). El proceso comienza en los 90 como resistencia a las políticas neoliberales. *Pagina12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 45ed.
- GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular), (2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*. Debate de las Coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha Red de Bachilleratos Populares Comunitarios Batalla Educativa, Cuadernillo de Debate n°1 Marzo de 2015.
- Santos, B. de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*: Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sverdlick I. y Costas P. (2007). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, núm. 30, Buenos Aires.
- Weber, Max. (1992 de acuerdo con la segunda Edición en español, 1964). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: FCE.

Documentos

Decreto N° 406-GCBA-2011

Resolución N°279-MEGC-10

Resolución N° 3308/13-MEGC

Políticas de evaluación y trabajo docente para el nuevo secundario en la provincia de La Pampa

Gloria La Bionda¹

Introducción

En este trabajo exponemos un análisis sobre el contenido y formas que adopta la regulación de las políticas de evaluación para la escuela secundaria en la provincia de La Pampa y la vinculación con el trabajo docente. Esta presentación se encuadra en el Proyecto de investigación denominado “La educación secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores”. Entre sus objetivos el proyecto establece la necesidad de relevar y analizar las políticas educativas, a través de las cuales los órganos de gobierno intentan alcanzar la obligatoriedad del Nivel Secundario.

Analizamos las políticas de evaluación en el marco de la obligatoriedad del secundario que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada en el año 2006. Este principio supone un reto para las políticas educativas y, a su vez, pone en discusión los supuestos constitutivos del nivel secundario. La pretensión de garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria, exige actualizar el debate acerca de los significados pedagógico políticos otorgados a ese nivel de educación: repensar sus funciones, la población que atenderá; supone también definir líneas de acompañamiento a las trayectorias escolares y nuevas funciones para cargos docentes.

Proponemos realizar un trabajo de reflexión sobre la aplicación de estas políticas, a través del estudio de la normativa sobre el tema y el análisis de la opinión de docentes de escuelas secundarias de Santa Rosa.

¹ Universidad Nacional de La Pampa. glorialabionda@gmail.com

Desarrollo

Cambio de escenario, nuevos discursos, viejos problemas.

Esta temática está presente en la agenda de la política educativa actual. En los últimos años, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional se estableció la reestructuración de los niveles educativos y la extensión de la obligatoriedad a todo el secundario.

La legislación provincial establece, en consonancia con la normativa nacional, la obligatoriedad de la educación secundaria y asigna al Estado la función de asegurar el cumplimiento del mencionado principio: alcanzar la cobertura universal, promoviendo estrategias que aseguren la permanencia de los/as alumnos/as en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, e implementando programas de inclusión o reinserción de los/as adolescentes y jóvenes que no hayan iniciado o hayan abandonado ese nivel de escolaridad (Art. 34, Ley de Educación de la Provincia de La Pampa N° 2511/09).

La política de inclusión manifiesta en el discurso oficial y en los documentos normativos, exige revisar definiciones de política educativa y analizar los procesos a través de los cuales la política se implanta en las instituciones escolares. El “nuevo secundario”, como se lo denomina hoy, está en el foco de atención y su funcionamiento y prácticas puestas en discusión.

En materia de política educativa hay un discurso renovado, pero se observa la permanencia de algunos núcleos conservadores de la década del '90. La inevitable referencia a la reforma de los noventa se justifica por cuanto las actuales propuestas no operan en el vacío sino sobre un escenario configurado históricamente que, en buena medida, establece límites y posibilidades. En general, las reformas educativas en Argentina no han contemplado los proyectos antecedentes, por tal motivo el estudio de las políticas educativas en perspectiva histórica permite alertar acerca de propuestas que, con rasgos “refundacionales” y desconociendo la historia previa, se presentan a sí mismas como “la solución” (Vior y Misuraca, en Dominguez: 2012).

Observamos que la persistencia de algunos núcleos conservadores obtura la posibilidad de diseñar e implementar una alternativa democrática y democratizadora para la escuela secundaria.

Desde fines de los años '80, la influencia del Banco Mundial y la lógica economicista ha sido notoria en los procesos de reforma y continúa hasta la

actualidad, aunque con matices y nuevas estrategias. La extensión de los años de escolaridad obligatoria en las dos últimas reformas educativas y el énfasis en la inclusión social y educativa de los jóvenes, responde a estas influencias y recomendaciones que se aplican en un contexto de recentralización política. En ambos períodos se observan procesos y situaciones comunes; tendencias sobre las formas de ejercicio del poder, las relaciones entre Nación y provincias, las responsabilidades asignadas al Estado, la subsidiariedad, las concepciones que fundamentan las políticas y las medidas adoptadas en cuanto al gobierno y financiamiento del sistema.

Se trata de analizar cuáles son las políticas educativas que acompañarán este proceso. En este trabajo se centrará la mirada en las políticas vinculadas con la evaluación y el acompañamiento de alumnos de este nivel educativo. Para ello observaremos también cuáles son las nuevas funciones asignadas a los docentes en tareas de seguimiento y orientación de estudiantes.

Como parte de esa agenda, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente diseñado para el quinquenio 2012 – 2016, establece como ejes estratégicos: “profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, brindar horizontes de realización a jóvenes y adultos, jerarquizar el trabajo docente, sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad” (Res. CFE N° 188/12. Prólogo del Ministro de Educación de la Nación). Entre los considerandos de esta norma se enfatiza que los aportes efectuados al Plan Nacional son el resultado de un proceso de construcción colectiva de consensos, que permiten garantizar la definición conjunta entre Nación y jurisdicciones, otorgándole un sentido federal. Pero esta declaración de principios no exime de tensiones el proceso de aplicación de las políticas.

Las pautas de evaluación y acompañamiento a las trayectorias de los alumnos, conjuntamente con los nuevos roles para la tarea docente, están íntimamente relacionadas. Definir una evaluación más flexible y democrática supone poner en el centro de atención al sujeto que aprende, su trayectoria y modos alternativos de acompañamiento ante las dificultades. Esta tendencia a favor de una evaluación más flexible podría entenderse como una estrategia de inclusión. Organizar pautas menos rígidas permitiría pensar formatos alternativos y recorridos diversos, rompiendo con la concepción tradicional acerca de la existencia de una única trayectoria posible. Hacer efectivo el

derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos.

Las regulaciones en materia de evaluación y la creación de cargos docentes para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes forman parte del régimen académico que las jurisdicciones determinan para sus escuelas secundarias. La Resolución del CFE N° 93/09, establece para todo el país los tópicos sobre los que trabajar: a) la evaluación, acreditación y promoción de estudiantes; b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares; c) las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) sobre convivencia escolar.

De acuerdo a estas normas y como parte de las políticas de inclusión, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa puso en vigencia un Sistema de Evaluación, Calificación, Promoción y Acreditación de los alumnos y alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. N° 660/13, MCyE).

Un recorrido por las regulaciones sobre evaluación

En el Anexo de la Resolución N° 660/13, se especifican aspectos sobre la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), implicancias de la obligatoriedad: la concepción de la inclusión educativa como un derecho individual y social; uso de tiempos, espacios, recursos de manera flexible y colaborativa. También se prevé que en cada proyecto educativo se inscriban responsabilidades y acuerdos sobre la evaluación y el acompañamiento del recorrido escolar del estudiante. Sobre este último punto, la norma establece roles y tareas para los docentes, para los equipos directivos y los Coordinadores de Área.

Define la duración de seis años de ESO y siete para la Educación Técnico Profesional y la Educación Artística; y la organización de dos ciclos de tres años cada uno y, a su vez, un período escolar de tres trimestres.

Los criterios de evaluación se realizan sobre la base de los NAP y materiales curriculares provinciales. Menciona una serie de instrumentos de evaluación que los docentes deberán seleccionar de acuerdo con su propuesta de enseñanza.

La resolución establece también criterios de calificación, acreditación y promoción. La calificación se fija en escala numérica (1 a 10, aprobación 6). La apro-

bación no resulta de un promedio, pero el último trimestre debe estar aprobado. Se prevé también la organización de un período de recuperación de saberes no alcanzados, previo a la finalización del tercer trimestre. Para promover al año siguiente, los alumnos pueden pasar con hasta tres espacios pendientes de acreditación (se suma una materia más al régimen del sistema tradicional).

Otro aspecto central a considerar como parte de las líneas de acompañamiento, es el de las inasistencias reiteradas. El equipo directivo es responsable de proceder de acuerdo a una nueva regulación (Res. MCyE N° 1145/12) que estable el Protocolo para el tratamiento del ausentismo escolar. Esta resolución prevé también la organización de instancias complementarias de aprendizajes y la aplicación de instrumentos de seguimiento, comunicación y de registro institucional.

Respecto a este Protocolo, se especifica detalladamente la actuación que tendrá el equipo directivo y el paso a la intervención de la coordinación. Define actuaciones de prevención y actuaciones de intervención y un pormenorizado instructivo para completar por los docentes y autoridades escolares. Requiere volcar detalladamente datos sobre el alumno/a, registro del tipo y frecuencia de la inasistencia, estrategia de comunicación (cómo se releva la información), responsable de la acción, resultado de la comunicación y que intervención requiere, responsable de la acción de acompañamiento, registro del acompañamiento.

Flavia Terigi formula una definición normativa de lo que debe entenderse por inclusión educativa en el marco de la política pública: 1) que todos los niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela, y que estas instituciones tengan garantizadas condiciones básicas de funcionamiento; 2) que se asegure a todos una formación compartida independientemente del origen de cada cual; 3) que esa formación compartida no arrase con las singularidades; 4) que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños, niñas y jóvenes podrán seguir estudiando; y 5) que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o el aprendizaje en ella, el Estado asuma medidas para remover esas barreras. Desde esta perspectiva, es necesario prestar atención al acceso, permanencia y egreso de todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, así como a los modos de habitar en las instituciones (Terigi, F. 2009).

Si bien sostenemos que el Estado tiene una responsabilidad indelegable en materia de educación y debe ser garante principal del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, nos preguntamos cuál es el margen de

autonomía que tienen las instituciones educativas y si sólo basta con aplicar la normativa y el protocolo para alcanzar el principio de la obligatoriedad y garantizar la inclusión educativa. ¿La aplicación estricta de esos procedimientos supone el logro de los fines? ¿Cómo se incorpora la norma a la institución y cómo pueden apropiarse de ella los actores institucionales?

Consultados dos docentes de colegios de la ciudad de Santa Rosa, acerca de la definición de pautas institucionales para repensar las propuestas de evaluación, comentaron que en los colegios donde trabajan no se ha avanzado en una definición de este tipo y en lo que refiere a la práctica de evaluación continúan realizándola de la manera en que habitualmente lo hacían. Sólo mencionan que existen más instancias de evaluación durante los primeros meses del año, organizadas para trabajar a favor de la promoción de los estudiantes y disminuir los porcentajes de repitencia.

Observan la continuidad de un trabajo docente en solitario, a la manera tradicional y la exigencia de las autoridades para que los profesores definan una calificación para cada estudiante, aun para los que no asisten regularmente pero el día en que están presentes deben ser evaluados para contar con información después.

A partir de la aprobación de la nueva legislación educativa tanto a nivel nacional como provincial, comenzaron a proyectarse estrategias para acompañar las iniciativas de cambio impulsadas desde la cartera educativa. En este sentido, el Ministerio definió dentro de su política la necesidad de diseñar y desarrollar acciones de monitoreo de la implementación de la nueva educación secundaria en la provincia.

En esta línea, el Área de Estadística, Investigación y Evaluación para el Planeamiento y la Gestión Educativa, a través de la Unidad de Evaluación y Monitoreo, planificó a partir del año 2010, un dispositivo de monitoreo que busca sistematizar la experiencia de la puesta en marcha de la Educación Secundaria Obligatoria. Se seleccionó una muestra representativa de escuelas secundarias de la provincia y se realizaron cuestionarios y entrevistas a los directivos de las instituciones y los responsables de los nuevos espacios formativos, a fin de relevar datos sobre el proceso de implementación de la educación secundaria obligatoria.

Los ejes relevados fueron: el organizativo- institucional, la dinámica curricular, el régimen académico y diversos planes y/o programas educativos

nacionales y provinciales.

Se proyecta continuar con la implementación del dispositivo, con la finalidad de generar información significativa para la toma de decisiones en el ámbito de gobierno en relación a la puesta en marcha de la escuela secundaria obligatoria.

Los datos que arroja el monitoreo del año 2013, realizado sobre 54 instituciones (incluyó el Ciclo básico y el primer año del Ciclo Orientado), señalan con respecto a los espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares, que el Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje (TOyEA) en primer año, está desempeñado mayoritariamente por profesores de Enseñanza Primaria y los Espacios de Acompañamiento a las trayectorias escolares (EATE) en segundo y tercer año del Ciclo Básico, por profesores en Psicología y Psicopedagogía y en menor cantidad por profesores en Ciencias de la Educación.

Desde estos espacios los docentes trabajaron predominantemente lo actitudinal, conductual, convivencia escolar y en menor medida, dificultades vinculadas con el aprendizaje.

En este mismo sentido, uno de los docentes entrevistados mencionó: “Es más importante establecer la conexión afectiva de alguna manera y después lo otro. Cuando ven que te preocupás por ellos como personas y no sólo como alumnos, el fruto es mejor”.

Otro docente comentó: “La clase tradicional ya no existe. Tendremos que trabajar desde otro lugar para que los chicos se enganchen. Pienso que establecer vínculo es también respeto hacia ellos. Si se establece un vínculo se trabaja mejor. Hay chicos que necesitan la preocupación de uno. Me ha pasado en cursos que son muy conflictivos”.

El informe del Ministerio señala que aumentó la articulación entre los docentes a cargo de los EATE, pero se dificulta el trabajo conjunto entre éstos y los responsables de TOyEA. Menciona que:

Hay muy pocos indicios de una tarea sostenida que apunte a abordar el CB como un bloque y a pensar la planificación de los espacios en el sentido propuesto en los materiales curriculares y expresados en los ejes que deberían estructurar los Talleres. (Programa Provincial de Evaluación y Monitoreo. Año 2013).

Se observa entonces que las mayores dificultades residen en tareas de articulación que permitan encontrar un sentido colectivo al Ciclo y que promuevan más trabajo en equipos docentes o parejas pedagógicas. Ésto supone romper con una lógica de funcionamiento tradicional, que corra al docente del trabajo en solitario.

Uno de los docentes entrevistados mencionó: “Hay nuevos roles. Existe un coordinador de curso en primer año con quince horas y en segundo el de acompañante de la trayectoria con tres horas, pero falta comunicación de la trayectoria completa del alumno”... “Hay dificultades para atender los seguimientos y más con una asistencia esporádica. Los chicos asisten la semana que necesitan el certificado. En ese escenario es difícil pensar en calidad educativa”.

Destacamos la tensión entre una retórica a favor de una educación más democrática e inclusiva que atribuye a los docentes un papel central para lograrla, y, por otro lado, se crean cargos y se les asignan tareas que suponen la necesidad de responder a exigencias que van más allá de su formación y contribuyen a profundizar procesos de intensificación y precarización de las condiciones de trabajo, como por ejemplo el caso de la reubicación de docentes “sin lugar” en la nueva estructura y que debieron optar por asumir “nuevos cargos” de acompañamiento. En esta línea, los diversos modos como las reformas educativas promueven nuevas formas de regulación del trabajo docente, en particular, la creciente ampliación de actividades que se le asigna a los docentes, reestructuran los procesos tradicionales de ejercicio de la actividad (Feldfeber y Oliveira, 2006). Al mismo tiempo se socava la potencialidad de algunas propuestas (talleres de apoyo, tutorías, acompañamiento y seguimiento de los estudiantes) que exigen transformaciones del formato institucional para avanzar más allá del discurso de las propuestas de reforma (Res CFE N° 93/09).

Forma de distribución y aplicación de las normas. Tensiones macro-micro

Si bien las normas tienen el valor de introducir cambios sobre la estructura del sistema educativo, algunos autores señalan que la sobrerregulación puede generar un efecto contrario, al inhibir la posibilidad de alternativas o al limitar el ejercicio de las autonomías jurisdiccionales (Menghini, 2012).

Los modos en que las prescripciones oficiales son traducidas en las ins-

tituciones escolares y las maneras en que son significadas por docentes y estudiantes dan cuenta de estrategias de aceptación, resistencia, autonomía, transformación y/o rechazo de las acciones de regulación promovidas desde el Estado (Ball, 2012).

Si bien sostenemos que el Estado tiene una responsabilidad indelegable en materia de educación y debe ser garante principal del derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, nos preguntamos cuál es el margen de autonomía que tienen las instituciones educativas. ¿La aplicación estricta de normas y protocolos supone el logro de los fines? ¿Cómo se incorporan las normas a la institución y cómo pueden apropiarse de ella los actores institucionales? ¿Cuáles son las tensiones que pueden observarse a partir de la aplicación de estas políticas en el ámbito escolar?

A partir del análisis de la normativa sobre el tema de la extensión de la obligatoriedad y las estrategias diseñadas para su cumplimiento, cabe plantear cuánto de esas prescripciones está en marcha; si los cambios se efectivizan, entran a la escuela o quedan en la puerta?

Una docente entrevista comentó: “La ley dice que el secundario es obligatorio. Esto es todo un desafío para el docente. Pero en la realidad encontramos aulas vacías, chicos con mucho ausentismo y otros que sólo van por la asignación”.... “Y asumir desafíos, atender las trayectorias como se pide, es muy difícil recorriendo seis escuelas”.... “Hay nuevos roles. Existe un coordinador de curso en primer año con quince horas y en segundo el de acompañante de la trayectoria con tres horas, pero falta comunicación de la trayectoria completa del alumno”.... “Hay dificultades para atender los seguimientos y más con una asistencia esporádica. Los chicos asisten la semana que necesitan el certificado. En ese escenario es difícil pensar en calidad educativa”.

A través de la realización de Jornadas Institucionales, las autoridades del Ministerio de Educación distribuyen las prescripciones de la política educativa para su posterior implantación en las escuelas. Estos niveles de análisis de las políticas suponen tensiones, resistencias, controversias, aprobación, etc. El proceso nunca es lineal ni homogéneo, aunque la pretensión de la norma sí lo sea.

En el caso de la norma que analizamos, la Resolución sobre el Sistema de Evaluación, se previó la organización de dos jornadas, una de sensibilización y otra para tomar conocimiento de la norma y diseñar propuestas educativas flexibles que contemplen el contenido de la norma.

La organización de la jornada estuvo pautada en distintos momentos puntualmente consignados. Por último, se solicitó a la institución la elaboración de un informe que explicita todos los momentos de la jornada para ser entregado con posterioridad al Coordinador de Área.

A modo de cierre, algunas reflexiones provisorias

La apelación a la inclusión como un intento de democratización, puede ser interpretada como una respuesta posible a la necesidad de cohesión social, para mantener la gobernabilidad en una sociedad fuertemente desigual (Oreja Cerruti y Vior, inédito).

Recuperamos algunos interrogantes planteados a lo largo del trabajo respecto de los procesos dinámicos entre la macro y la micropolítica, sobre las tensiones entre la aplicación y la apropiación de las normas; entre la imposición y la autonomía de las instituciones y los actores, para dar cuenta de la complejidad en la implantación de las políticas.

Algunas de estas reflexiones también circularon por las escuelas, entremezcladas en ocasiones con dosis variadas de optimismo, en otras con desconfianza. La falta de una participación real de la comunidad educativa y los falsos consensos ha sido una característica recurrente de los procesos de reforma en nuestro país que también dificultaron la posibilidad de acuerdos genuinos.

El cumplimiento del principio de la obligatoriedad que permita la inclusión de todos los niños y jóvenes a la escuela exige cambios a la escuela, a su formato, demanda mayor democratización de su funcionamiento, inclusión con aprendizajes potentes y propuestas de enseñanza desafiantes.

Bibliografía

- Ball, Stephen (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2, N° 2 y 3. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Beltrán Llavador, F. (2004). Formatos de la organización escolar y producción de sujetos. Revista *Argentina de Educación*, N° 28, Buenos Aires.
- Dominguez, Ma. M. y otra (2012). Procesos de reforma educativa y su impacto en el trabajo docente en La Pampa, Argentina. *IX Seminario de la Red Estrado. Políticas educativas en América Latina. Praxis docente*

y *transformación social*. Stgo. de Chile.

- Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Feldfeber, Myriam (2010). Estado y educación en la Argentina después de los '90: nuevo escenario ¿nuevas políticas? En Alzamora, Sonia y Campagno, Liliana (compiladoras): *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. La Pampa: EdUNLPam.
- Juarros, Fernanda y Cappellacci, Inés (2009). El proceso de democratización del nivel medio en el sistema educativo argentino. *Revista Espacios*, N° 40, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Menghini, R. (2012). La “nueva” secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En Mas Rocha y otros (comps). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Ed. Stella. La Crujía.
- Oreja Cerrutti, B. y Vior, S. El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012). (Inédito).
- Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vior, Susana y Mas Rocha, Stella Maris (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política?. En Vior, S., Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Documentos

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ley de Educación de la Provincia de La Pampa N° 2511/09.
- Res.CFE N° 93/09. Definición del régimen académico.
- es CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.
- Res. MCyE N° 660/13 La Pampa. Sistema de Evaluación, Calificación, Promoción y Acreditación de los alumnos y alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria
- Programa Provincial de Evaluación y Monitoreo. Resultado de Monitoreo

de la Implementación de la Educación Secundaria. Año 2013. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa.

Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (2010). Documento de trabajo para las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Políticas de inclusión en la universidad nacional de la plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias

*Mónica Paso¹, Cecilia Carrera², Celeste Felipe³
y Leticia Anthonioz Blanc⁴*

Introducción

En las universidades públicas argentinas, desde la época de la recuperación democrática se ha venido construyendo un modelo institucional masivo y diverso en la composición del estudiantado⁵, aunque no exento de dificultades para concretar la apropiación efectiva del conocimiento, particularmente en carreras que poseen ciclos iniciales estructurados en torno a materias como Matemática, Química y Física, entre otras. En años recientes, los cambios en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y políticas conexas de ampliación de derechos, han creado un público cada vez más heterogéneo demandante de ingreso a la universidad. En este contexto, el ingreso y permanencia de los estudiantes en los primeros años se perfilan como tramos problemáticos, por registrarse en ellos los mayores índices de deserción, abandono y bajo desempeño académico.

¹ IdIHCS/CONICET – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mo_paso@hotmail.com

² CIS-IDES/CONICET, Universidad Nacional de La Plata; Argentina. mcecilia.carrera@yahoo.com.ar

³ IdIHCS/CONICET – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. celesteunlp@gmail.com

⁴ IdIHCS/CONICET – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. leticiaablanc@gmail.com

⁵ Nos referimos a una composición diversa en lo social y cultural, así como a trayectorias educativas disímiles y desiguales, producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado en cuanto a la apropiación de conocimientos.

Las estrategias de inclusión se han incorporado a la agenda universitaria desde hace años, a través de iniciativas dirigidas al conjunto de los estudiantes, junto con otras específicas que focalizan carreras y/o grupos estudiantiles singulares, impulsadas desde ámbitos centrales y locales de formulación de políticas. Entre ellas, se contabilizan programas nacionales generados por la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) y por el Ministerio de Educación de la Nación (en adelante, MEN), orientadas a mejorar la transición entre la escuela secundaria y los ciclos básicos de carreras universitarias.

A nivel local, el estatuto de política institucional que ha adquirido la problemática del ingreso y los primeros años, se evidencia a través de su incorporación a los planes estratégicos de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) y de la creación de ámbitos, como la Dirección de Articulación Académica que inicialmente trabajó enmarcada en un Programa Nacional de Articulación y con posterioridad gestó programas propios y, más recientemente, la Dirección de Bienestar Estudiantil⁶.

Tomando en cuenta un universo amplio de acciones desplegadas con la finalidad de albergar a un público diferente, en esta ponencia recortamos para el análisis una estrategia instrumentada desde el nivel central de la UNLP: el Programa de Apoyo y Contención para el Ingreso (en adelante, PACI) y algunos programas de articulación entre la secundaria y la universidad que lo antecedieron. Nos preguntamos: ¿De qué modo se han ido configurando en la UNLP programas y estrategias “de inclusión”? ¿A qué sujetos educativos interpelan estos programas y estrategias? ¿Desde qué discursos político-pedagógicos relativos a la inclusión, diferencia, diversidad, se sustentan estas medidas? ¿Qué conceptos han ido construyendo los actores intervinientes, al calor de estas políticas y programas universitarios que giran alrededor del ingreso y los primeros años?

Si bien las estrategias de inclusión ya forman parte del escenario académico convencional, no es menos cierto que el tema de la equidad en el acceso al conocimiento sigue siendo motivo de controversias y no resulta igualmente asumido por diversos actores clave del sistema, incluso por aquellos que cum-

⁶ La articulación entre la escuela secundaria y la UNLP también incluye el trabajo con la jurisdicción provincial, producto del cual se han incorporado algunos cambios curriculares en lectura y escritura en el campo disciplinar en instituciones de nivel medio y fomentado la participación de estudiantes de ese nivel educativo en talleres de lectura y escritura y en la Expouniversidad (*La Palabra Universitaria*, N° 84, abril de 2015).

plen funciones específicas en programas de inclusión. En este sentido, es usual encontrar explicaciones que endilgan el fracaso en los primeros años al perfil y hábitos de los estudiantes, a los déficits de la enseñanza secundaria y a un conjunto de variables externas a los docentes y su modalidad de enseñanza. La investigación educativa ha contribuido a poner en cuestión estas explicaciones; tal es el caso de Ezcurra (2010), que ha llamado la atención sobre *la influencia de las instituciones y los docentes* en el desempeño estudiantil. Ante ello, nos proponemos indagar: ¿Cuáles son las posiciones de los docentes que se desempeñan en los programas analizados frente al imperativo de la inclusión? ¿Cómo definen a los sujetos destinatarios de estas propuestas? ¿Desde qué discursos político-pedagógicos construyen las propuestas de abordaje para el tratamiento de la heterogeneidad en las aulas? ¿Cambia de alguna manera su trabajo docente en el marco de este tipo de programas? ¿En qué sentidos?

Para elucidar el campo problemático delimitado realizamos análisis de documentos que dan cuenta de los fundamentos de las políticas y programas de inclusión, nacionales y locales implementados en la UNLP. También realizamos entrevistas a actores clave con el fin de relevar las singulares formas de pensar, resignificar e implementar políticas tendientes a albergar las diferencias en el escenario académico local. A partir de las entrevistas a funcionarios y docentes que gestionan y desarrollan programas pudimos conocer algunas cuestiones relativas a la organización del trabajo en los comienzos del PACI, y las necesidades, demandas o problemas que surgieron en su devenir⁷.

En la ponencia damos cuenta de la forma en que la UNLP desde los años 80 ha venido experimentando formas de trabajar dirigidas específicamente a estudiantes ingresantes, basándonos en el análisis e interpretación de datos del trabajo de campo. Ahondamos en la mirada que la institución, a través de funcionarios y docentes que tienen roles en la gestión y desarrollo del PACI, define a los estudiantes destinatarios de dicha propuesta y nos ocupamos de sistematizar las formas en que los actores antes mencionados piensan acerca de la diversidad de la población que demanda ingresar a la universidad y re-

⁷ Se entrevistó a la Ex Directora de Articulación Académica y actual Directora de Curriculum y Planes de Estudios, Lic. Julia Sanutto; la Directora de Formación de Grado de la UNLP, Lic Mónica Ros; la directora de Inclusión Educativa y Articulación Académica, Lic. Eleonora Spinelli. Entre los actores encargados de desarrollar el PACI, los coordinadores de las áreas de Física, Dr. Juan Cruz Moreno y de Matemática, Lic. Patricia Cademartori y también los docentes de las mismas áreas, responsables de dictar los cursos: Pia Arnedillo, Cecilia de Cortazar.

señamos algunas formas de trabajo que desarrollan para abordarla.

Políticas y estrategias de la UNLP para albergar a un nuevo público: antecedentes de carácter nacional y local

En la UNLP, desde los años 80 pueden rastrearse antecedentes de políticas y estrategias dirigidas a albergar a un público estudiantil diferente al tradicional. Entre las primeras medidas cabe consignar la creación de asesorías pedagógicas en algunas facultades, con funciones de orientación estudiantil y, desde entonces, se han generado acciones diversas para atender la problemática del ingreso y la permanencia. Entre las iniciativas autogestivas de la UNLP se destaca el *Programa de equiparación de oportunidades* iniciado en 1992. En ese marco, un equipo de trabajo realizó una caracterización de los ingresantes y las problemáticas que plantean el ingreso y los primeros años que fue la base para distribuir financiamiento a las facultades para planificar estrategias de ingreso a las carreras⁸. Las principales medidas contempladas en este programa incluían clases de apoyo y horarios de consulta, instrumentadas descentralizadamente si bien el financiamiento era administrado por el rectorado. Este programa es el que tiene mayor tradición como modalidad de intervención en el tramo de ingreso, se ha implementado en forma continua llegando hasta la actualidad y desde hace 3 años se transfirió toda la responsabilidad, incluso las partidas presupuestarias, a cada unidad académica.

Ya en el nuevo milenio en la UNLP se crearon dependencias en la órbita de las Secretaría de Asuntos Académicos (en adelante, SAA), que se ocupan de gestionar la transición entre la enseñanza media y la universidad, o bien de atender las problemáticas del ingreso y los primeros años y el bienestar estudiantil. En 2004 se creó la Dirección de Articulación Académica y luego la Pro-secretaría de Bienestar Estudiantil, que abarcan medidas de índole económica, sanitaria, alimentaria y cultural, junto con otras de orden informativo y vocacional (difusión de la oferta, de servicios estudiantiles, orientación vocacional) y algunas de carácter académico (modalidades de ingreso flexible o mediadas por TICs, tutorías). Por la misma época se fue haciendo visible el colectivo de estudiantes con discapacidad al crearse en 2001 la Comisión Universitaria de Discapacidad (CUD-UNLP) que, a su vez, tiene pertenencia

⁸ El equipo de trabajo estaba integrado por Claudia Bracchi, Claudio Suasnabar y Enrique Fernández Conti.

a la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad (CID), un organismo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que nuclea a 35 universidades públicas y del cual depende un programa que tiene dos líneas de trabajo: a) la accesibilidad académica y b) la generación de material de lectura accesible. Ambas se han implementado en la UNLP.

También deben contabilizarse programas de articulación entre la escuela secundaria y universidad tales como el *Programa de orientación* dirigido a jóvenes en el último año de la escuela secundaria, implementado desde 2008 así como el *Programa Vení a la Universidad* que estimula el ingreso informado a través de la difusión de la oferta académica, de facilidades económicas y propuestas de contención y apoyo estudiantil.

Entre los programas nacionales de articulación que se implementaron en la UNLP se destaca el *Programa de apoyo al último año de la escuela secundaria*, generado en 2004 por la SPU y en el que participaban conjuntamente la jurisdicción educativa provincial y algunas universidades públicas del conurbano, La Plata y Luján con el fin de mejorar la condición de estudiantes del polimodal para acceder a la universidad. Constaba de cursos de Matemáticas y Lengua, dirigidos a estudiantes de escuelas que atendían a población con mayor dificultad⁹.

A partir de 2005 el MEN comenzó a generar financiamiento a “carreras prioritarias”, destinado a realizar acciones complementarias en los primeros años para mejorar los índices de retención en el tramo inicial. En ese marco, la UNLP implementó el Programa de Apoyo a la Enseñanza a las Ciencias Exactas, Naturales e Ingeniería (PACENI) que hizo hincapié en las acciones tutoriales en los primeros años y, en nuestro medio, fue desarrollado en las Facultades de Ingeniería, Ciencias Exactas, Informática y Ciencias Naturales, durante 3 años.

En el siguiente apartado damos cuenta del origen y devenir de un pro-

⁹ Su implementación a nivel local requirió 70 docentes para Matemáticas y 70 para Lengua, repartidos en partes iguales entre profesores de la provincia y de la UNLP. El MEN preparó cuadernillos de Lengua y Matemáticas que se regionalizaron mediante la interacción con Inspectores distritales y se trabajó con un coordinador cada 10 docentes. El programa se implementó durante 5 años beneficiando a unos 1800 alumnos del último año de escuelas secundarias del casco urbano de La Plata y distritos cercanos: La Plata (Escuela Media N° 22 y N° 2), Tolosa (Escuela Técnica N° 8), Los Hornos (Escuela Media N° 3), Ensenada (Escuela Media N° 2), Gonnet (Escuela Media N° 12), Magdalena (Escuela Media N° 1), Brandsen (Escuela Media N° 1) y Punta Indio (Escuela Media N° 1).

grama de apoyo generado localmente con la pretensión de intervenir sobre la articulación entre el nivel medio y el universitario y de fortalecer la afiliación de ingresantes universitarios.

Una iniciativa de la UNLP orientada a albergar a aspirantes y estudiantes noveles

Caracterización general

El Programa de Apoyo y Contención para el Ingreso (PACI) es una iniciativa local de la UNLP, coordinada por la SAA y operativizada desde la Dirección de Articulación Académica. Surgió en 2006 a partir de jornadas institucionales en las que se elaboró un diagnóstico con participación de los Secretarios de Asuntos Académicos que circunscribieron como dificultades a enfocar: problemas de los estudiantes para abordar textos académicos, cuestiones vocacionales, baches en la formación previa en temas básicos. Se acordó intervenir con miras a disminuir la deserción y el desgranamiento en los primeros años, se establecieron áreas de contenido a reforzar y se delineó la población destinataria, a saber: alumnos del último año de la escuela secundaria, ingresantes que hubieran reprobado los cursos de ingreso o quienes cursaban con dificultad el primer año universitario. Se determinó que los cursos fueran gratuitos y abiertos.

El PACI se organiza alrededor de cinco módulos: Física, Química, Biología, Matemática y Práctica de Lectura y Comprensión de Textos Académicos, además de un módulo de Orientación Vocacional. La inscripción se realiza de manera independiente y los interesados pueden realizar tantos módulos como deseen por cuatrimestre. En general, los módulos de Física y Matemática son bastante convocantes, por las dificultades que los estudiantes tienen con esas disciplinas, de fuerte presencia en carreras de Ingeniería, Ciencias Exactas y Naturales, Informática o Medicina. En los últimos años, la presencia de estudiantes que están en el último año de la escuela secundaria es preponderante y lo realizan a contra-turno de su escolaridad. Las modalidades que ofrece cada curso son tres: a) cursada “normal” de dos veces por semana con una extensión de dos horas cada una, b) cursada “virtual” a través del entorno de la UNLP, más flexible en cuanto a los requerimientos, y especialmente destinada a aquellos estudiantes que no residen en La Plata, c) la modalidad para estudiantes de Medicina, que están por rendir el examen de ingreso eli-

minatorio o lo han desaprobado y quieren volver a intentarlo. Esta última es la más reciente y surgió por demanda de los estudiantes. En este caso, la UNLP se enfrentó a un dilema, en virtud del conflicto que mantiene con el restrictivo ingreso a dicha Facultad pero priorizó a la situación de un sector estudiantil que quiere aprobar el ingreso y carece de medios económicos para prepararse en forma privada. Cabe destacar que las diferentes modalidades de cursada del PACI poseen una selección de contenidos equivalente, referida a un abordaje básico de cada una de las disciplinas.

Los docentes del PACI: su perfil, selección y condiciones laborales y pedagógicas

En un comienzo, la SAA convocó a diferentes docentes para organizar y coordinar cada módulo esto es: pensar el esquema de los cursos, los criterios y selección de los docentes, el armado de los materiales didácticos, la supervisión del trabajo docente, etc. Cada módulo está coordinado por un docente que no está frente a alumnos, sino que organiza el trabajo que se va a desarrollar en los cursos, y tiene cuatro docentes a cargo del dictado. La relación laboral de los docentes con la UNLP es por contratos en el caso de que sean graduados y por becas de experiencia laboral, si son estudiantes avanzados. Para desarrollar el PACI se dispone de un presupuesto anual de 900.000 pesos.

Con referencia al perfil de los docentes, desde la Dirección de Articulación Académica se subrayó que el criterio general es la capacidad pedagógica, indicando que es responsabilidad del coordinador trabajar este aspecto con los docentes. También se valora que sean docentes de la UNLP –en lo posible, de primer año, aunque esto no siempre se da– y se privilegia la experiencia en coordinación de grupos, la tarea docente en general, por sobre el dominio del saber específico. El trabajo de campo efectuado permitió ver la juventud de la mayoría de los docentes que se desempeñan en el PACI. El rango etario de los mismos oscila entre los 25 y los 45 años. No siempre poseen título de grado, habiendo alumnos avanzados con experiencia en la docencia, así como tampoco abunda el título de Profesor/a, dado que la mayoría han estudiado en Facultades que no ofrecen formación pedagógica. Esa relativa autonomía en la selección docente, es posible en parte por las características del Programa, que tiene objetivos que van más allá de los contenidos específicos. En este sentido el coordinador del módulo de Física manifestó que “enseñar física es

una excusa”, cumpliendo el curso un rol social importante.

Si bien los coordinadores de los módulos tienen un rol protagónico en el diseño de los materiales didácticos, estos no tienen carácter prescriptivo y los docentes los manejan con cierta autonomía. En el caso de Física, los materiales didácticos se componen de apuntes teóricos y ejercitaciones que rebasan lo que se puede abordar en cada curso en la carga horaria establecida. Al respecto, cada docente tiene la libertad de seleccionar los ejercicios y problemas que crea más convenientes en función de las características y desarrollo del grupo. Para el caso del módulo de Matemática, el material diseñado se ajusta a la cantidad de clases y los temas que se trabajan, con la intención de abordar en profundidad cada tópico y haciendo énfasis en la enseñanza del lenguaje matemático. La Coordinadora diseñó el material, basándose en un análisis de los contenidos de Matemática de los cursos de ingreso, pero sin apegarse a ningún programa particular.

¿Quiénes son los estudiantes atendidos por el PACI? Caracterización general y perspectivas de los actores acerca de la diversidad estudiantil

Si bien el PACI había definido como destinatarios a estudiantes secundarios y también a ingresantes y alumnos noveles de la universidad, la información recabada mediante entrevistas evidencia que la población real que empezó a concurrir es predominantemente la de estudiantes secundarios, siendo muy escaso el número de alumnos procedentes de las Facultades. Según refirió la responsable del programa, por año hay unos 1500 inscriptos, entre los cuales 300 pertenecen al curso especial para Medicina. Desde 2009 se empezó a visibilizar la presencia en los módulos de un porcentaje de estudiantes que viajan desde el interior de la provincia para cursar, lo que derivó en la generación de una modalidad a distancia para quienes viven a más de 40 Km. de La Plata.

En relación con el perfil de estudiantes que acceden al PACI, los actores entrevistados tienen algunas coincidencias y también matices a la hora de caracterizarlos. Un aspecto en el que hay cierta coincidencia es el referido a la procedencia social y socio-geográfica de los estudiantes que asisten. Los estudiantes son en general de La Plata y alrededores –Berisso, Villa Elisa, City Bell y otros barrios.

Desde la Dirección de Articulación Académica se señaló que hay un

porcentaje de alumnos que realizan su escolaridad secundaria en escuelas privadas, pero no de elite, sino instituciones parroquiales, que tienen aranceles accesibles. Esto podría explicarse por el desplazamiento de las clases medias y medias bajas a las escuelas privadas desde fines de la década del 90, con un sostenido crecimiento en años posteriores. Este desplazamiento no necesariamente significa una mejora en las condiciones estructurales de vida de estas familias, ya que en gran medida se trata de instituciones con bajas cuotas, de tipo confesional o comunitario. La mayoría de los estudiantes son de clase media, condición que los entrevistados constatan por los modos de vida que ostentan, a partir de los consumos, estilos y conversaciones entre ellos.

Uno de los interrogantes relevantes para nuestra indagación refiere a la forma en que funcionarios y docentes definen a los sujetos destinatarios de propuestas de inclusión, y a las formas en que tales significados intervienen, condicionando o posibilitando la instrumentación de tales políticas. Recuperamos los dichos de una funcionaria que dan cuenta de las contradicciones que anidan en instituciones que gestionan políticas de inclusión. Al respecto sostiene que “más allá de asumir políticas democratizadoras las universidades tienen políticas selectivas. Por ejemplo, tienen definiciones relativas a qué tipo de estudiantes tiene que ir a la universidad o se espera que concurran”. Agrega que “la universidad no ha cambiado la representación del estudiante. Apunta a un estudiante con dedicación full time. Hay identidades de trayectorias clásicas: la universidad no está preparada para la heterogeneidad”. En la mirada de la funcionaria entrevistada esta manera de pensar es relevante por cuanto origina formas de organización académica concretas: “Otro estudiante que necesita otra trayectoria a veces no la encuentra. Hay cargas horarias enormes, si trabajan no pueden sostenerlas, se les van cayendo las materias hasta que encuentran un embudo”. Con referencia a las formas en que la institución piensa lo referido a la heterogeneidad estudiantil hemos relevado perspectivas de funcionarios que sostienen que “a la heterogeneidad se la suele pensar en términos de clase social pero, en realidad, es más complejo que eso”, y para argumentar su idea agrega: “los hijos de universitarios tampoco son los estudiantes que pensamos que son. No es sólo lo socioeconómico, una condición de clase, ahí se juega más la selectividad por las prácticas cognitivas e intelectuales distintas a las de antes”. La misma entrevistada subraya que “los estudiantes de hoy tienen expectativas distintas a los de otras generaciones

y quizás esto no está mal”. La mirada crítica acerca de las formas en que la universidad piensa a los estudiantes también se ve cuando los funcionarios plantean que “hay una mirada estereotipada: la universidad supone que el sujeto que elige la universidad pospone todo el resto de su vida porque hay una jerarquía de la institución pero luego los chicos no sostienen esto”. Para distinguir al estudiante de hoy con el de otras generaciones señalan la singularidad de la subjetividad de nuestra época y la existencia de un horizonte de condiciones laborales que son inciertas al graduarse, a diferencia de los que ocurría con cohortes estudiantiles de otras épocas.

Otras ideas acerca de lo diverso que hemos relevado de funcionarios indican que “la heterogeneidad hoy se ejerce como un derecho”. Al respecto, se señala la presencia cada vez mayor en las aulas de estudiantes privados de la libertad y la modificación de las condiciones laborales, señalando que de tales características del perfil estudiantil se derivarían reclamos de mayor flexibilidad: “Los alumnos manejan con mayor laxitud las normas, si no pueden venir las 4 horas a clase, tratan de negociar. Uno como docente también puede interrogarse: ¿por qué tienen que estar 4 horas?”

Hasta aquí hemos expuesto el modo en que definen a los estudiantes algunos funcionarios que son responsables de programas de inclusión. Por su parte, los docentes se refieren a los estudiantes que concurren al PACI como “diversos”, conformando grupos “súper heterogéneos”¹⁰. En su discurso, los significados sobre la diversidad aparecen vinculados principalmente a dos aspectos. El primero al que nos referimos está relacionado con la variedad de escuelas secundarias de procedencia de los estudiantes y los distintos tipos de dificultades o facilidades que éstos muestran en el acercamiento a los contenidos.

Uno de los elementos que destacan en relación a esto es la existencia de orientaciones disímiles que ponen al adolescente que cursa la escuela secundaria en situación de elegir entre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Arte, etc., elección que las más de las veces está influenciada por cuestiones personales y no por los contenidos. Este es un factor diferenciador para los docentes entrevistados, que se advierte en el manejo que tienen los estudiantes de la Matemática.

Otro aspecto al que vinculan con la escolaridad media es el origen social e indican que los estudiantes del PACI “son de diversa procedencia social:

¹⁰ En palabras de una de las docentes de Matemática a cargo de grupo.

del casco urbano, de zonas más alejadas, de localidades vecinas. Los alumnos son muy diversos, hay del Bellas Artes, del Colegio Nacional, del Castañeda, de Hijas de la Cruz. Veo realidades muy distintas, algunos vienen del privado de Gonnet, otros llegan en bicicleta, los de Berisso vienen de escuelas medias públicas”. La heterogeneidad que esta docente destaca resulta, como dijimos, de la variedad de instituciones de educación media a la que asisten los estudiantes así como de su procedencia barrial, que puede indicar cierto origen social. Esta variedad, sin embargo, permanece dentro de un espectro de instituciones privadas y públicas cuya población es de clase media o media alta, al interior de la cual la heterogeneidad reside en si han recibido más o menos instrucción en Matemáticas, si se manejan solos en la ciudad o si cuentan con la disponibilidad paterna para el traslado.

Con respecto a la formación en Física y el nivel de conocimientos previos de los estudiantes, los docentes reconocen una distancia en relación a la escuela media, que está dada por la forma de ver la disciplina, asociada al empleo de fórmulas, de una Física más vinculada al abordaje de situaciones dilemáticas a partir del uso de marcos teóricos y modelos.

Consideramos que, tanto los sentidos asociados a lo diverso como las estrategias adoptadas para trabajar con esa diversidad que expresan los docentes, parecen guardar relación con el tipo de diversidad con la que cotidianamente se encuentran los profesores de la UNLP. Es de destacar que nuestra Universidad no ha sufrido grandes cambios en la composición de la matrícula que recibe, principalmente integrada por estudiantes de clase media de La Plata o municipios cercanos y en menor medida del interior de la provincia¹¹.

El trabajo docente que realizan en el espacio del PACI difiere en gran parte del trabajo que realizan estos mismos docentes en otros espacios de la universidad, como materias de primer año o posteriores. Las clases del PACI tienen objetivos distintos a las clases convencionales y se crean situaciones educativas muy diferentes de las de las cursadas de los primeros años. Esta diferencia está dada fundamentalmente por el tipo de tratamiento del contenido que se realiza y por la dinámica de las clases. En el PACI, los entrevistados resaltan la construcción libre de grupos entre los estudiantes para favorecer la confianza y la “familiaridad”, y la preeminencia de debates e intercambios grupales en relación a las formas de resolución de los diferentes problemas.

¹¹ Según anuario estadístico 2014 de la UNLP

En general, no se solicitan lecturas o actividades fuera de clases. Según el relato de la docente de Matemática, en el PACI “trabajan en grupo y se hacen puestas en común así los chicos se van conociendo y siempre tenés a uno que es soporte de otro; esto no es común en el ámbito universitario”.

Al preguntarle cómo se aborda la diversidad en las clases de Matemáticas del primer año de la Facultad, la docente contó que “no hay tanta contención, es un trabajo más puntual con cada alumno que pide. Uno puede ir como docente y te sentás y le explicas, pero no hay tanta contención. Puede haber 100 pibes en un aula, la dinámica es súper individual, ya trabajar en grupo, no. Así, en todas. En Informática, en Exactas, en Ingeniería (...) haces todo bastante solo. Es bastante hostil”.

El relato muestra el contraste entre los objetivos y estrategias que se definen para los programas “de inclusión”, como el PACI, y refuerza el planteo que otros entrevistados realizaron, respecto de que estos programas son estrategias ad-hoc que no conmueven la estructura y las prácticas más extendidas de la universidad tradicional. Prácticas que, según la experiencia de esta docente, pueden ser incluso hostiles.

El segundo aspecto al que estos docentes vinculan significados de la diversidad y heterogeneidad es la diferencia generacional. En este caso, la diferencia se marca en términos de alteridad: los jóvenes estudiantes de hoy en relación a los jóvenes de cuando los docentes eran estudiantes. Hay una mirada sobre lo diverso que se construye históricamente, al constatar que los estudiantes que acceden a la universidad en distintos momentos, van cambiando.

Estos cambios a lo largo del tiempo son percibidos como modificaciones culturales en la juventud (mediadas por nuevas tecnologías y formas de comunicación, modos de conocer y de interactuar) y también como transformaciones en la estructura del sistema educativo que impactan en las características que va asumiendo el estudiantado universitario.

Sobre esta forma de la diversidad, encontramos visiones distintas entre los docentes de Física y los de Matemáticas. En el caso del área de Física, uno de los aspectos que los docentes señalan como cambios en el estudiante que ingresa, se relaciona con la falta de iniciativa personal para la búsqueda de herramientas, “para hacerse cargo” de aquello que carecen o que les falta. Es interesante, en este sentido, lo dicho por una docente, cuando manifiesta que en la actualidad los estudiantes que ingresan “dejan fuera de sí mismos” la deter-

minación sobre la permanencia en las carreras, atribuyendo la expulsión no a una falta de capacidad o discordancia de expectativas personal, sino a mecanismos que termina por definir la propia institución. En función de esta lectura sobre las características de los estudiantes actuales, tratan de promover la autonomía de aquellos, “a través de la promoción de actitudes resolutivas independientes, de la búsqueda de soluciones, el reconocimiento de aquello que se tiene, que se ha logrado previamente”.

Por otro lado, un factor que los docentes de Física mencionan como diferenciador entre el ingresante de hoy con el ingresante de hace 10 años, tiene que ver con “la formación deficiente que reciben de la secundaria”. Incluso marcan que el reconocimiento de esta situación resulta uno de los argumentos principales para medidas como el PACI, “y otras que tienden a la nivelación”.

Por su parte, los docentes de Matemáticas mostraron una lectura que no coincide con estas ideas. Cuando preguntamos a la Coordinadora del Módulo si ella cree que los estudiantes que ingresan a la universidad han cambiado, manifestó que “sí, o sea, distinto a cuando yo me vine a estudiar; es otro siglo. Literal. Ha cambiado y va a cambiar porque pensá que si hoy la escuela secundaria es obligatoria desde hace unos años, entonces derrama de manera obligatoria alumnos sobre la universidad. Me parece que eso va a estar presente cada vez más”.

Esta docente vincula primeramente los cambios en el estudiantado a las modificaciones estructurales del sistema y la consecuente ampliación de los sectores que van accediendo a la universidad en cuanto a su origen social, bajo el supuesto de que son más los jóvenes que finalizan su educación media y serán más los que busquen iniciar una carrera universitaria. Esta ampliación impactaría diversificando los grupos sociales que históricamente han participado de la educación universitaria.

Al mismo tiempo, la docente hizo referencia a que se trata de estudiantes “de otro siglo” y, en relación con esto, sostuvo que “la juventud es distinta: yo no diría ‘cada vez saben menos’. No estoy hablando de esa diferencia, estoy hablando de que son otros jóvenes. Uno los ve y no son los jóvenes que éramos nosotros. (...) No puedo decir ‘les doy menos matemática’, ‘hay que darle menos matemática’. (...) Ahí cuando tenés que pensar en la manera de dirigirse, yo trababa de hacerlo más conversado, no eso de definición, ejemplo, ejercicio. Una cosa más dinámica pensando que los chicos de ahora

el libro que yo estudiaba no les va a resultar atractivo de ninguna manera”.

Resulta interesante, a nuestro juicio, lo que manifestó esta docente pues muestra, por un lado, la presencia de discursos en nuestra universidad que adjudican a los estudiantes carencia de saber y dificultades o imposibilidad de aprender. Por otro lado, la diferencia que aquí señala la docente se ubica también en las actitudes de los estudiantes actuales, lo que deja en evidencia que son “otros estudiantes”, que se comunican y se relacionan de otra manera con los materiales de estudio. La diferencia es aquí principalmente generacional, ya que el punto de referencia y comparación son las actitudes, intereses, habilidades, saberes que los docentes recuerdan haber tenido cuando fueron estudiantes.

Con respecto al aporte que realiza el PACI a la inclusión de estudiantes en el sistema universitario, los docentes de ambas áreas manifestaron que el curso aporta más a la sociabilidad en la vida universitaria, su estructura, lenguaje, modos de relación, lugares clave, etc. Se refirieron también a la “contención” que procura el Programa al crear posibilidades de generación de vínculos de amistad y consolidación de grupos que luego facilitan el tránsito por los primeros años.

Hasta aquí, hemos dado cuenta de los modos de definir y pensar acerca de los estudiantes ingresantes a la UNLP, en general, y los que transitan por el PACI, en particular. En lo que sigue esbozamos algunas conclusiones provisionarias emergentes del trabajo empírico y de la reflexión.

Conclusiones provisionarias

El relevamiento empírico efectuado permite conjeturar que si bien las políticas y programas a nivel discursivo se fundamentan apelando a la idea de incluir a estudiantes que han sido históricamente excluidos del sistema, en rigor el público al que realmente interpelan es mayoritariamente el estudiantado que tradicionalmente accede a la institución. A cuentagotas se incorporan a los programas alumnos de algún otro sector, y cuando lo hacen terminan por abandonar antes de empezar, tal como lo demuestra el alto nivel de deserción en el PACI. Los estudiantes provienen de escuelas públicas y, si bien hay estudiantes que proceden de escuelas medias de gestión privada, se trata de instituciones que tienen bajo arancel, no de elite, en un contexto de amplificación de la educación privada que se ha sostenido en los últimos años. Con respecto a las con-

cepciones y prácticas que los docentes desarrollan en relación a la diversidad y heterogeneidad estudiantil, se trata de la diversidad propia del grupo social de pertenencia de los mismos: procedencia institucional, lugar de residencia y diversidad generacional.

Con respecto a este último punto, si bien no podemos señalar una forma de vivir y estar en la juventud homogénea, reconociendo una diversidad de modos de vivir la juventud según la clase social, el lugar donde se viva, el nivel de estudios, la relación con el trabajo, etc., se pueden establecer algunos trazos transversales, que residen en las marcas de época que son compartidas por todo el colectivo juvenil. Al respecto, es interesante lo que señala una de las funcionarias de la UNLP, en relación a los cambios en el modo de relacionarse de los jóvenes con las instituciones. En este sentido, asistimos a una pérdida de las categorías puras, es decir: en épocas anteriores, quien era estudiante raramente era trabajador, o madre, padre, privado de la libertad, entre otros. Hoy en día, y de manera sostenida desde hace unos años, estas categorías sociales conviven entre sí: muchas/os estudiantes son a la vez madres/padres, trabajadoras/es o sujetos privados de la libertad, etc., conformando una amalgama fluida de entrada y salida entre estas. Las trayectorias que construyen los estudiantes contemporáneos tienen características erráticas, laberínticas, intermitentes, que los hace efectivamente diferentes a generaciones anteriores en términos culturales y simbólicos. Esta diferenciación ha abrevado en alumnos más complejos y, por supuesto, heterogéneos, que no responden al modelo esperado por la institución educativa y sus actores, a la vez que generan nuevas demandas.

Para finalizar, nos interesa destacar que la dinámica institucional con que la UNLP va dando lugar a la implementación de las llamadas políticas de inclusión concuerda con lo que Ezcurra (2010) y Lizzio (2009), definen como estrategias co curriculares. Se trata de opciones no obligatorias, tales como tutorías y otras formas de apoyo y medidas remediales, generadas por las instituciones para brindar contención, fortalecer y expandir las oportunidades de aprendizaje del plan de estudios formal, que no se cuestiona. Son las estrategias más tradicionales, conocidas como de *primera generación*. Estas estrategias son iniciativas ad hoc, que se adicionan a las actividades que forman parte del curriculum prescripto y que, en este caso, no logran conmovir la matriz tradicional de la Universidad. En líneas generales, lo que podemos concluir

a partir de las evidencias con las que contamos, es que la inclusión termina cayendo en acciones atomizadas y periféricas, que no logran conmover las prácticas pedagógicas sedimentadas. En el caso del ingreso y primeros años, parece que la inclusión pasa más por la “contención”, con el abordaje de estrategias de vida universitaria, armarse de grupos y prepararse para lo que viene después, un después incierto, que parece identificarse de manera muy distinta al PACI, y que algún entrevistado definió como “hostil”.

Bibliografía

- Ezcurra, A.M. (2010) Educación universitaria .Una inclusión excluyente. En Velez, G.; Bono, A; Cortese, M; Domínguez, G.; Jakb, I y Ponti, L (coord) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- La palabra Universitaria* N° 84, La Plata, UNLP, abril de 2015.
- Lizzio, A. (2009). Ensuring a successful transition to first year. *Communique*, (2), 14.

Desigualdad educativa y nuevos formatos escolares en Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo

Marcela Greco¹ y Marcelo Krichesky²

Presentación

El presente artículo “Desigualdad Educativa y nuevos formatos escolares en la Argentina. Percepciones docentes y experiencias de reingreso al sistema educativo”, forma parte de una investigación, actualmente en curso desarrollada desde la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires titulada “Inclusión Educativa en la Argentina 2001- 2010 y cambios de formatos escolares³ (estatales y no gubernamentales) de educación secundaria. La misma se desarrolla en base a un estudio en seis instituciones educativas, integradas por escuelas secundarias de reingreso (ER), Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) y Bachilleratos Populares (BP). Se utilizó una metodología cualitativa, integrada por entrevistas a directivos (6) docentes (48), grupos focales con estudiantes (8), entrevistas a egresados (8), complementado con fuentes secundarias y encuestas en base a un universo significativo de CESAJ del Conurbano y de ER de la Ciudad de Buenos Aires desarrollado durante el período 2013- 2015⁴.

¹ UNIPE, Argentina. marcelafgreco@hotmail.com

² UNIPE, Argentina. marcelo.krichesky@gmail.com

³ En este trabajo se retoma el concepto de formato escolar a partir de la conceptualización de gramática escolar entendida como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001); y de régimen académico, como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder. Al mismo tiempo organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo (Camilloni, 1991).

⁴ Los CESAJ abordados se ubican en los Partidos de La Matanza y San Martín del Conurbano.

En los últimos siete años se produjo una importante producción de diferentes estudios y o ensayos en torno a nuevos formatos de educación secundaria, en el contexto de la ampliación de la obligatoriedad, especialmente relativos a las Escuelas secundarias de Reingreso, en menor medida sobre Centros de Escolarización para Adolescentes y jóvenes. Entre los tópicos abordados se pueden considerar los cambios de régimen académico (Baquero y otros, 2009) la necesidad de modificar los aprendizajes monocrónicos por principios de aceleración y reorganización de las trayectorias escolares (Teriggi, 2010); los cambios en la identidad que significa modificar el formato selectivo por una propuesta más inclusiva y la reconfiguración del oficio de alumno (Krichesky, 2008; Montes, Ziegler, 2010) a partir vínculos cercanos, empáticos y personalizados (Nobile, M, 2011). Entre los elementos claves “para la inclusión”, una de estas investigaciones (Tiramonti, G, 2011) recupera entre otros aspectos, el trabajo docente que se realiza en estas instituciones con ciertos rasgos de militancia, dadas las características vocacionales del trabajo con el otro (Dubet, 2006) centradas en una “misión salvadora” en términos de inclusión en la escuela. No obstante se señala la profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del ghetto social y cultural. En relación con los BP los estudios han sido predominantemente de carácter socio político (Wharen, 2012, Sverdlik y Gentili, 2008), y en escasa medida trabajos que hayan puesto el acento en cuestiones organizativo- pedagógicas (Elizalde, 2013, Ampudia, 2012) y su vinculación con cambios en la subjetividad política (Gluz, 2013).

En este artículo, nos proponemos considerar el perfil heterogéneo de docentes que trabajan en las instituciones, con algunos núcleos comunes y divergencias, en relación con investigaciones previas que sacralizan de algún modo a este trabajo docente. Por otra parte, se consideran las percepciones de estos actores en torno a la experiencia de reingreso, la configuración del oficio de alumno y estudiantes en una dinámica institucional en la que interactúan discursos saturados por los problemas de la vulnerabilidad, procesos de restitución del programa institucional, y gérmenes del santuario escolar (en caída según Dubet, F, 2006)⁵ Finalmente nos detendremos en las relaciones

Las escuelas de Reingreso en la zona sur de la CABA y los BP en la zona del barrio de Almagro y Barracas de dicha ciudad.

⁵ En Dubet, F (2006) el programa institucional (PI) reposa en un doble juego por el que socializa al individuo, pretende constituirlo en sujeto y se integra por un conjunto de principios que actual-

pedagógicas que se desarrollan en estas instituciones, en las que se presentan de diferentes modos de reconocimiento y cuidado.

Contexto socio político

En Argentina al abordar las experiencias de reingreso a la escuela es necesario situarlas en un escenario político, que se define entre otras cuestiones, por los hitos en la legislación a partir de la Ley de educación nacional 26.206 del año 2006, las Resoluciones CFE N° 79/09, 84/09, 88/09, 90/09 y 93/09, la “hiper gestión” de programas socio educativos de diferente índole para la permanencia y o la vuelta a la escuela, junto a la AUH (2009) como medida de política universal. Durante el período 2006-2012, en el contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar presenta un acceso de más adolescentes a la escuela, especialmente de los sectores más excluidos (la población de menores ingresos según EPH, incrementa su escolarización, desde el 2002 al 2012 del 73% al 79%/(IPE-UNESCO/OEI- 2015, en base EPH INDEC) y la configuración de un imperativo discursivo sobre “la inclusión” como nota de época distintiva de décadas anteriores signadas por políticas compensatorias y la obsesión por la equidad.

En consonancia con políticas nacionales se presentan iniciativas jurisdiccionales (Ciudad de Bs As, 2004; Buenos Aires, 2008, Tucumán, 2008; Córdoba, 2011) que promueven la flexibilización y o gestión de nuevos formatos escolares orientados al reingreso o a la finalización de los estudios secundarios con cambios en los regímenes académicos como resultan las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 814-SED/04), Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ/ Resolución N°5099/2008)⁶ y bachilleratos populares (Resoluciones 1318/12 y 3308/13) ⁷.

mente comienzan a estar erosionados, como son los valores y principios "fuera del mundo". El PI fue definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos fuera del mundo y que no debían ser justificados; la vocación y la homologación de escuela/santuario, por la cual ésta debe protegerse de los "desórdenes y pasiones del mundo"

⁶ Los Centros de Escolarización Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Bs As, surgen en el año 2008, y apelan a un formato escolar por el cual los jóvenes (de 15 a 18 años) concluyan el ciclo básico de la secundaria en dos años, incluyendo capacitación en formación profesional. Se constituye en un espacio de transición ubicado en una escuela o en otra institución. Actualmente funcionan 82 CESAJ distribuidos en el conurbano bonaerense y en el interior de la Provincia de Buenos Aires.

⁷ Los Bachilleratos Populares (BP) se constituyen en formas educativas alternativas, con planes de estudios asimilables a los Centros de Educación secundaria para jóvenes y adultos (CENS)

En este contexto de la ampliación de la obligatoriedad escolar y particularmente en el escenario de la crisis post 2001, se desarrollaron una serie de experiencias lideradas por organizaciones y movimientos sociales, como los Bachilleratos Populares orientados a reivindicar el ejercicio del derecho a la educación, especialmente en lo que hace a la finalización de la escolarización secundaria.

Se constituyen, de este modo, en formas educativas alternativas y en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar a la vez que fortalecen los proyectos emancipatorios que estos movimientos sociales proponen desde sus territorios específicos, entendidos como “territorios insurgentes” (Wahren, 2012). El involucramiento de la sociedad civil en educación no es nuevo en la región. Existen antecedentes que datan de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del XX, muchas de las cuales desarrollaron “alternativas pedagógicas”, otras formas de educar, llevadas a cabo por sociedades populares de educación (Puigróss, 2003). Estos antecedentes ya indicaban la existencia de iniciativas que pretendían alterar el modelo hegemónico o llegar a sujetos a los que el Estado aún no llegaba.

Perfiles y trabajo docente

El trabajo docente en contextos de vulnerabilidad y ampliación de la obligatoriedad, es un problema de reflexión y análisis desde hace varias décadas en la región, que pone en juego las posibilidades de la enseñanza y el cumplimiento del derecho a la educación. Los estudios sobre la segmentación (Braslavsky, 1985) la fragmentación y segregación escolar (Tiramonti, 2004; Veleda, 2013), y los debates encontrados sobre las condiciones sociales de aprendizaje y la nueva cuestión social (Tedesco, Lopez, 2002; Baquero, 2006), en la que emergen nuevas identidades de niños, adolescentes y jóvenes con otras demandas sociales, dan cuenta de una mayor complejidad que asume el trabajo docente, interpelado cada vez más, por las nuevas regulaciones de la política educativa, y problemáticas sociales de adolescentes que asisten a las instituciones, con la frase tan mentada “yo no fui preparado para esto”.

El perfil de los docentes en estas experiencias de reingreso de estudio muestra en todos los casos que el trabajo con esta población, no es un tema problemático o novedoso. Por lo contrario, en todos los casos los docentes

de cuatro años, que operan en disputa con las lógicas hegemónicas de lo escolar y fortalecen los proyectos emancipatorios de estos movimientos sociales (Wahren, 2011; 2012).

presentan un recorrido por escuelas que atienden a población de escasos recursos. Hay ciertos rasgos identitarios (ligados con el compromiso social, la militancia y o la vocación); que conservan como comunes propios se su participación en otros procesos de socialización personal y profesional: cerca del 40% de estos docentes de CESAJ y de Escuelas de reingreso participaron de experiencias sociales en organizaciones sociales estatales o de la sociedad civil y sindicatos. Las mismas dan cuenta de un acercamiento a otro tipo de experiencia colectiva e implica la modificación de ciertos hábitos del trabajo docente tradicional.

En las ER, los equipos docentes se muestran más variados y heterogéneos, influenciados posiblemente por tratarse de grupos numerosos, cercano a los 35 docentes por institución. Las ER cuentan en su diseño inicial con una Planta Orgánica Funcional con cargos denominados TP4, los cuales constan de 12 horas cátedra distribuidas en horas frente al curso, horas de apoyo y horas de planificación. Se incluyen además 11 horas cátedra de “PPC” (Proyecto Pedagógico Complementario) por cada sección, para la implementación de propuestas vinculadas a la inclusión, retención y egreso de los jóvenes. Esto daría lugar a un trabajo de profesores que no necesariamente realizaron la carrera docente (especialmente talleristas de espacios optativos).

En los casos analizados, los docentes presentan un promedio de 40 años de edad, 11 años de antigüedad en el sistema educativo y un promedio de antigüedad en la institución que alcanza los 4 años. Se trata de docentes con formación terciaria en la mayor parte de los casos, y en varios casos también con formación universitaria. Junto con cierto núcleo de equipos docentes “fundacionales o históricos”, se fueron sumando a esta iniciativa docentes con menor experiencia docente y con otros itinerarios laborales, por fuera de la carrera docente (ligados con trabajos administrativos, turismo, comercio); lo cual pondría en juego ciertas visiones presentadas en estudios previos sobre el trabajo estrictamente militante o vocacional. El tiempo transcurrido desde sus comienzos muestra ciertamente una movilidad de los planteles docentes en los cuales no se perciben un perfil determinado, sino que prevalece la heterogeneidad.

En la experiencia de los dos CESAJ se observa un perfil de docentes con un promedio de 40 años de edad, y de diez años en la docencia en general. En estos casos, el ingreso al cargo es cualitativamente distinto a las ER, porque no

se realiza por concurso sino por la convocatoria del director de cada secundaria básica de la que depende el CESAJ. En el 80% de los casos, los docentes ya conocían el proyecto y mostraban un interés en participar del mismo. Los equipos docentes en los centros analizados tienen un promedio de diez docentes cada uno. En conjunto con los docentes, y como rol diferenciado, cuentan con el rol de tutor, considerado en todos los casos como uno de los recursos fundamentales para el acompañamiento de los jóvenes en su trayecto por esta propuesta. La estructura del cargo docente en estos casos también es muy distinta a las otras dos experiencias, porque en este caso los docentes como condición de su ingreso deben licenciar su cargo de base en otra escuela.⁸ En los dos casos analizados la antigüedad promedio de los docentes es de entre uno y dos años y medio.

A diferencia de las otras dos experiencias, en estos casos cuentan con docentes de oficios de carpintería, herrería, peluquería, plomería, informática, que pertenecen a Centros de Formación Profesional. Se trata de docentes que dependen de la Dirección de Formación Profesional, que no cuenta con la formación pedagógica tradicional del nivel medio necesariamente. En el caso del CESAJ la formación para el trabajo, muy valorado por los alumnos, reedita en menor escala la idea de la escuela de oficios para adolescentes y jóvenes, una perspectiva que históricamente estuvo en pugna con los enfoques propedéuticos que hegemonizaron la agenda educativa.

En los casos de Bachilleratos Populares se presentan características que difieren entre sí, en función de la construcción histórica de cada uno. En ambos casos, se trata de instituciones con un plantel de unos 40 docentes en promedio trabajando, quienes presentan una antigüedad promedio de tres años, aunque debe tenerse en cuenta que en uno de los casos se trata de una institución muy nueva. En estos casos existe una particularidad que es específica de los Bachilleratos y es que se concibe al trabajo en una dinámica de pareja pedagógica, y conlleva a una multiplicación de la planta docente. Respecto a la formación, uno de los Bachilleratos cuenta con la totalidad de sus plantas con formación docente, que es muy valorado en el proyecto tanto

⁸ Por la propia característica de este proyecto, que se instala en aquellos territorios donde se detecta una demanda puntual y se reúnen los recursos para el trabajo con cada cohorte, los cargos docentes cuentan con esta suerte de “fragilidad” que impide, por ejemplo la toma de licencias, prolongadas. Por esta misma características, los directivos manifiestan encontrar situaciones críticas en los casos de “perder” la concurrencia de un docente

el saber disciplinar como la formación didáctica. En el otro caso, en varios casos se trata de egresados del propio Bachillerato sin formación específica en docencia, junto a otros con formación docente terciaria y universitaria con lo cual se podría observar ciertos circuitos reproductivos que se dan en las mismas instituciones.

El desarrollo de parejas pedagógicas (PP) es un elemento significativo que aparece como un elemento común en el trabajo docente de estas instituciones, relevante en vistas de interactuar con un par en la misma práctica docente, y contar con más posibilidades de individualizar la enseñanza, intensificar situaciones de ayuda y cooperación. En el caso de los BP, la especificidad de la PP es vista como uno de los ejes principales del trabajo en estas ofertas, ya que no se percibe la propia construcción del conocimiento y de la tarea pedagógica si no es en sintonía con una quehacer conjunto, con una construcción que tiene sentido en tanto grupal y colectiva. En las ER, aunque también se trabaja con pareja pedagógica, se le da una connotación distinta, que tiene que ver con la posibilidad de atender al trayecto y la necesidad de cada chico, y no como parte de un trabajo conjunto con el grupo amplio de los docentes. En los CESAJ esta cuestión no está presente, lo cual daría cuenta de un trabajo más individualizado, con escasos tiempos para un trabajo colectivo.

Experiencia escolar de reingreso y el discurso docente: entre el santuario la construcción del oficio de alumno

Dubet y Martucelli (1998), definen a la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (1998:79) La experiencia escolar tendría una doble naturaleza: por una parte, “es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori”, pero también es un trabajo en torno a lógicas de acción que “corresponden a elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen”. En la experiencia escolar, se establecen condiciones para “constituirse como alumno”. La experiencia escolar de reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela, resulta un proceso complejo de transición en escenarios sociales de extrema vulnerabilidad social, de pasaje de historias previas de fracaso y exclusión, alejadas de los ritmos y la cultura escolar, a *nuevos vínculos* con otros pares y

docentes, y con el conocimiento escolar en el que se presenta un cruce (entre sujetos y escuelas) de capital cultural y códigos socio lingüísticos (Bourdieu, 1999) propios de sus historias de vida y condición de clase, y una adaptación progresiva y compleja, según los formatos escolares, que ofrecen las escuelas de reingreso, los CESAJ y los Bachilleratos Populares, para configurar diferentes modos o sentidos de propio oficio de alumno y de estudiante, los cuales no son sinónimos para este artículo.

a) ¿La vuelta del santuario?

Las instituciones educativas indagadas albergan una matrícula caracterizada por la vulneración de derechos y exclusión social. Junto a contextos críticos de vivienda, inserción laboral temprana, embarazo adolescente, adicciones, etc., estos adolescentes y jóvenes viven situaciones de violencia, vinculada entre otras cosas, con robos, y la presencia de fuerza de seguridad en los barrios que habitan, que atraviesa gran parte de los relatos de y acerca de los jóvenes en estas instituciones. Las condiciones de vida y los problemas sociales aparecen saturando de una manera significativa, el discurso docente sobre sus prácticas y trabajo institucional.

Uno de los temas abordados es la integridad física y la violencia fuera de la escuela “A nosotros nos mataron dos alumnos” (Docente de CESAJ). “Los fusilaron por la espalda, eran dos alumnos de 2do año”. “Carencias, necesidades y sobre todo necesidad de afecto. El que viene a esta escuela hace un esfuerzo enorme para venir a la escuela. Necesita el título para poder trabajar, a veces hasta los más quilomberos son pibes que necesitan un lugar de contención. Los pibes tienen esa necesidad de contención” (Docente escuela de Reingreso).

Cabe recalcar que junto con las condiciones sociales, la presencia de la violencia social y ciertos casos la muerte se constituye en un discurso que adquiere centralidad en el relato de los directivos y los docentes en torno a esta población adolescente y o jóvenes. La ruptura del lazo social⁹ que

⁹ Acerca del lazo social y la desafiación, se retoma en este proyecto los aportes de la sociología clásica de Durkheim y Simmel (1971); y los aportes contemporáneos de Castels, R (1990/ 1995) que retoma el binomio integración- desafiación social a partir de la crisis del estado benefactor, la reestructuración económica y sus derivaciones en términos de fragilidad y vulnerabilidad (material y simbólica). Se recuperan en este estudio, aportes de la teoría del capital social (Portes, 1998) y de Elias, N (1979) y la concepción sobre el proceso civilizatorio.

emerge de estas situaciones, se expresa en el plano material y simbólico. Se conjugaría aquí el quiebre con instituciones promotoras de socialización (la educación, la familia, el trabajo, el Estado) y la configuración de un repertorio, es decir como una manera de actuar familiar sobre intereses individuales o compartidos. Un repertorio, según Auyero, lo que quiere decir es que “en los entendimientos compartidos de los vecinos, la violencia es un saber establecido (un know how) para lidiar con las dificultades que surgen en la vida cotidiana (una amenaza de violación, un asalto, una disputa territorial, un hijo fuera de control, etc.)”.

Estos relatos aparecen con mayor crudeza en los CESAJ de La Matanza y las escuelas de Reingreso de Lugano y Soldati (en directivos, docentes y alumnos), ubicados en contextos de alta exclusión y vulnerabilidad social, en donde la violencia tiene una vinculación muy estrecha con los lazos que se construyen a nivel territorial, y ciertas dinámicas de socialización que atraviesa el mundo cotidiano de estos jóvenes “Hace 7 días mataron a un chico que había ido a robar. Un chico que venía acá a la escuela. Era del BID. Esto fue en febrero. Vino la mamá dos días antes a inscribirlo. Dos días después lo invitaron a robar, dos personas mayores (...) una situación terrible. Con estas situaciones nos encontramos seguidos”

No obstante en estas descripciones reaparecen ciertos gérmenes de “santuario” (Dubet, 2004)¹⁰ como parte constitutiva del programa institucional, en tanto **refugio afectivo o espacio de “impasse”**, en cuanto los problemas propios de la desigualdad social estallan fuera de la escuela. Cabe señalar una cierta comparación que en este estudio todo lo “crítico” del afuera estaría mediado— a modo de hipótesis de este artículo—, por el espacio escolar, lo que significa una cierta reposición del orden y recomposición del programa institucional, que facilita u orienta en cierta medida una cierta modelación del oficio de alumno. Los jóvenes de modo unívoco señalan esta dinámica “Yo como es un barrio de villa, es un barrio peligroso, pero acá en la escuela nunca hubo un problema grave. Es verdad, sabés cuánto hace que no se arma una pelea acá. Porque acá todos nos conocemos y todos nos llevamos bien, hablamos todos con todos” (jóvenes de 4to año ER).

¹⁰ Dubet, F., Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado por el IIEP/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani

En el caso de los dos bachilleratos analizados estas dinámicas sociales aparecen descritas en los testimonios pero adquieren menos intensidad y centralidad en los discursos, es decir, no saturan en gran parte las visiones que tienen los coordinadores y profesores sobre la propuesta educativa. “El tema de los consumos, a veces es evidente por una cuestión de presencia porque uno lo percibe por lo cual en la primera asamblea una de los primeros acuerdos que ponemos es no venir a la escuela, así con estas palabras, “ni fumado ni escabio” (Coordinador).

Habría algo, en estas experiencias, una cierta “interrupción de los episodios de violencia y muerte” – relatados muy bien por Auyero (2013) – vinculados con la violencia familiar, participación en situaciones de enfrentamiento con la policía, hurtos, consumo de sustancias, como situaciones que “afectan” a la población escolar pero que entra solamente desde el discurso, y no en los cuerpos o en las experiencias. Parecería que el santuario propio del programa institucional, se materializa en estas escuelas que modifican el formato escolar, como “frontera” entre el afuera y el adentro. Como señala Duschatsky, (1999:79) “frente a la primacía del cuerpo (drogadicción, robos, violencia) la restricción de experiencias diversas, el vacío institucional, y la legitimidad del “cara a cara” como única fuente de modalidad, la escuela opone la validez de la palabra, lo cual remite por lo tanto a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas” .

b) Entre el oficio de alumno y la configuración del estudiante

Ciertamente a partir del estudio de casos, se observa un núcleo común ligado a una cierta metamorfosis o reconfiguración identitaria, a partir de la cual los adolescentes y jóvenes a medida que van transitando por estas instituciones, re- configuran su oficio de alumno y o estudiante, que se expresa en algunos parámetros como ser los niveles de concentración en el aula, los tiempos para “estar en el aula” , aspectos motivacionales para aprender y en los vínculos con los compañeros y los tutores y docentes. Este proceso constituye un soporte significativo para producir procesos de reafiliación social que se observa en esta investigación en procesos de continuidad en la secundaria superior (en el caso del CESAJ) y o en estudios superiores no universitarios o universitarios (en los casos de ER y BP)

En clave contemporánea, Perrenoud (2006) concibe la tarea del alumno

como un oficio a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar. En este desafío personal de desarrollar este oficio, el alumno “puede trabajar para salvar las apariencias” (en el lenguaje adolescente se expresa en zafar), es decir, “no trabajar más que por la nota, para construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro, o por lo contrario, configurar un oficio de alumno con cierto sentido y motivación por el aprender”. Según este autor “el sentido se construye, no está dado de antemano (...) se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones (...) se construye en situación, dentro de una interacción y una relación determinada” (2006:207).

Un directivo de CESAJ expresa: “El grupo como entraron ahora no es lo mismo que a principio de año. Costó. Hay una resistencia de parte de ellos para empezar a estudiar. El año pasado fue muy complicado. Y notamos la diferencia. Cuando en marzo se reintegran y vuelven con toda esa carga nuevamente. Hay normas que yo quiero que cumplan. Yo les explico el motivo. Hay una situación de diálogo que cuando hay un problema con algún profe yo vengo y lo hablo con ellos”, que se expresa no solo en discursos que optimizan la continuidad de los estudios sino que no se observan conflictos en la vida cotidiana escolar. En las escuelas de reingreso, de modo similar, se señala

Estos últimos años el oficio del estudiante se puede lograr, esta puesta toda la artillería ahí, en que no abandonen entre 1° y 2°. Además armamos todo un dispositivo, tenemos promotores educativos, y si el chico vuelve a la escuela vuelve 80 veces, no importa. Acomodamos lo necesario, lo ponemos en horas de apoyo, para que terminen de cursar.

Los procesos de reinsertión a la escuela, mejor dicho, la vuelta a la escuela implica un proceso de re socialización con el mundo escolar que significaría modificar ciertos ritmos, comportamientos, vínculos con los pares y con los docentes que se modifican de año, tras año. Los relatos de los docentes de estas experiencias identifican este proceso, de modo regular, en cierta medida como una tendencia homogénea. Así se considera en un BP “... en primer año se trabaja fuertemente la vinculación con la escuela. Que descubran que son capaces de sostener un año de escolaridad. Hay estudiantes que se caen y este período es particularmente sensible.”

Parecería que en el análisis que se realiza esta configuración del oficio, se estructuran modos o sentidos diferentes. Mientras que en los casos de formatos “estatales”, este proceso tendría un carácter adaptativo al sistema educativo, en el caso de los BP, como señala Gluz (2013), se establecen un trato con los estudiantes (saliendo de la figura tradicional del alumno); como sujetos políticos, al desarrollar un trabajo potente para que los estudiantes se apropien y den sentido al espacio educativo en un proceso abierto de construcción y de puesta en juego de un capital militante que requiere generar las competencias para la elaboración de una posición política y su expresión en el espacio público. Los discursos de coordinadores y docentes de BP señalan la fuerte presencia que le dan a la propuesta pedagógica de encuentros, asambleas que intentan implicar a los jóvenes en un proceso de una mayor reflexividad y participación institucional, elemento que resulta de cierta vacancia en las ER y los CESAJ.

c) El reconocimiento/agradecimientos/lo pastoral/subjetivación política

Las relaciones pedagógicas que se establecen entre docentes y alumnos en estas experiencias escolares dan cuenta de dos procesos significativos de reconocimiento que al decir de Honnet, “enfrenta a injusticias que interpreta como culturales enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y co-municación” (2006:177). No necesariamente hay un reconocimiento pleno en estas dinámicas escolares, quizá el mismo es parcial, limitado o fallido. De acuerdo al escenario escolar, habría señales en discursos rescatados en entrevistas y grupos focales, con expresiones diversas que a modo de tipología se podrían agrupar en; a) aquellas predominantemente permeadas de conformismo social y o agradecimiento, ligadas en cierta medida con estrategias de cuidado pastorales (Hunter, 1998); b) otras enroladas en la nostalgia e idealización de tránsitos interrumpidos por escuelas selectivas centradas en el mérito y la exigencia académica y c) alumnos que configuran su oficio y su trayecto por la escuela con una reflexión crítica acerca de su biografía escolar y de la vida social en general, y un posicionamiento sobre lo justo y lo injusto de la escuela secundaria que alberga modelos tradicionales de enseñanza y gestión institucional. La reconfiguración de la autoridad docente (en base al carisma y la confianza) es un proceso bastante significativo que se dan en estas experiencias, lo que conlleva a que la autoridad docente

se asiente centralmente en lo vincular, con una cierta restitución del santuario escolar (Dubet, 2007) marcando una línea de frontera y mediación respecto de las dinámicas y problemáticas sociales, constituyendo el espacio escolar un lugar de protección y cerco, en relación con la vulneración de derechos que atraviesa a esta población en su cotidianidad.

A modo de cierre

Los rasgos que comparten los tres proyectos educativos y la tarea docente de los CESAJ, ER y BP es que se orientan su trabajo docente y propuesta pedagógica, hacia un trabajo personalizado, en el cual se respeten los tiempos específicos de aprendizaje, mediante itinerarios, en ciertos casos individualizados (Perrenoud, 1998). Por otra parte, el momento de la palabra y la escucha, es una actividad que se pone en valor como parte de la estructura de una clase. No obstante, como se presentó en el artículo, los procesos de socialización que ofrece cada formato va en dirección a un oficio de alumno con características singulares, tanto por el tramo de la escolaridad en la que se encuentran trabajando (en los CESAJ en la secundaria básica, en las ER y BP, la secundaria completa de acuerdo al momento de ingreso de los jóvenes que asisten). Mientras que en los CESAJ es más clara la orientación hacia la generación de prácticas de estudio, poder estar en la escuela con un ritmo propio y poder entablar buenos vínculos con docentes y pares, atendiendo a la construcción de un “oficio del alumno” más tradicional, con el agregado de la experiencia a través de los cursos de oficio, en las ER, con un promedio de estancia de los jóvenes más extendido, se busca ofrecer un trayecto personalizado en el que los jóvenes puedan sostener sus actividades y obligaciones por fuera de la escuela, es decir su trabajo, su maternidad/paternidad, al tiempo de ofrecer una experiencia educativa de la que los jóvenes puedan apropiarse. En cambio en los BP se buscaría la constitución de un sujeto político que se busca posicionar de otra manera en su entorno, incluyendo el proyecto comunitario como el eje vertebrador de la propuesta. De esta manera, los BP y en algunos casos de CESAJ, se trata de una articulación fuerte con el territorio y con sus organizaciones sociales. Podríamos agregar que esta característica le agrega un condimento emancipatorio a las representaciones que realizan los docentes sus alumnos, ya que se encuentra la promesa del cambio y la construcción conjunta, en un escenario en que la autoridad de los adultos tiene su fundamento en un proyecto en común.

Bibliografía

- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. En R. Elisalde, M, Ampudia, Falero et alia. *Movimientos sociales, trabajo autogestionado y educación en el Cono Sur*, (Parte III, Cap.1). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Auyero, J. & Berti, M.F. (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: MECyT-OEA.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., 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*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094016>> ISSN
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEAL.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu P. (1999). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Dubet, F. (2004). Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "*Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*" organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elisalde, E. (2013). Escuelas Populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006). Revista *ORG & DEMO*, Marilia, 14 (1), 29-48.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

- Gentili, P. (2004). Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (coord). *Pedagogía de la exclusión*. México DF: Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Gluz, N. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Honnet, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Revista Isegoría*, 35, pp. 129-150
- Hunter, I. (2008). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Krichesky, M. (2008). Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Bs As. Buenos Aires: Dirección de Investigación. Gobierno de la Ciudad de Bs As. Recuperado de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: IIFE – UNESCO. Versión preliminar.
- Montes, N &, Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, (47), 1075-1092.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de vínculos. En G. Tiramonti (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 179-204). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS
- Perrenaud, P. (2001). *La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Puigróss, A. (2003). *Que pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Sverdlick, I. & Gentili, P. (comps) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Comp.) *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 17-33). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G, Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.
- Wharen, J. (2012). Movimientos Sociales, y territorios en disputa. Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi. Revista *Trabajo y Sociedad*, 19. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000200008&lng=es&nrm=iso.

Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires

Nora Gluz¹ y Inés Rodríguez Moyano²

Introducción

Las denominadas políticas de inclusión que ha impulsado el gobierno argentino a partir del año 2003, estuvieron signadas por un discurso centrado en la igualdad, la inclusión social y la restitución de derechos, que en el marco de la crítica a los postulados del consenso de Washington, fue desplazando la fuerza que el discurso de la equidad había adquirido en los '90. Desde los fundamentos oficiales, las políticas inclusivas pretenden transformar las intervenciones estatales de los '90, en especial las dimensiones vinculadas a la lógica "asistencial" y al reduccionismo economicista sobre las condiciones de aprendizaje que sustentaron dichas intervenciones. En nuestro país las políticas focalizadas compensatorias se destinaron a los sectores más desposeídos en su calidad de pobres y no de ciudadanos, transformaron derechos en recursos en competencia e individualizaron las causas de la desposesión.

A partir del año 2003, esta lógica comienza a ser revertida desde normativas y programas que recuperan el discurso de la igualdad y la pretensión de configurar orientaciones pedagógicas comunes a todas las escuelas. Adicionalmente, el intento de abandono de las políticas sectoriales para configurar estrategias de mayor integralidad en la construcción de la política pública, evidencia un reconocimiento de la interrelación entre derechos sociales y,

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires; Argentina

² Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires; Argentina

en este sentido, empiezan a poner en la esfera pública el debate acerca de cómo garantizar el derecho a la educación vinculándolo al derecho a la vida, al trabajo, a la salud, etc. Asimismo, la integralidad supone una perspectiva compleja respecto de los condicionamientos sociales a las trayectorias escolares y pone énfasis en el trabajo pedagógico y los recursos institucionales para su desarrollo. Sin embargo, algunos de estos propósitos colisionan con la organización escolar y del puesto de trabajo docente.

En esta ponencia analizaremos los procesos de cambio promovidos por el Estado a partir de las denominadas “políticas de inclusión” en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, desde la implementación de la política Asignación Universal por Hijo (AUH) en el año 2009, atendiendo particularmente al modo en que dichas transformaciones operan sobre las condiciones de producción del trabajo docente en el marco de las nuevas demandas hacia el sector.

Nos detendremos en dos aspectos centrales del cambio propuesto: por un lado, en la recomposición de la escuela secundaria a partir de la unificación de su estructura y, por otro, en la intervención de las estrategias de política educativa sobre los condicionantes institucionales y pedagógicos del aprendizaje. A partir de estos dos ejes, nos interesa dar cuenta de las dimensiones que se transforman y las que perviven respecto de la institucionalidad preexistente, y las tensiones que se producen bajo estos condicionantes sobre el trabajo docente y los modos de apropiación de las políticas. Cerraremos analizando las representaciones que en este marco, los docentes construyen respecto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las políticas que como la AUH, la complementan.

La ponencia se basa en las investigaciones llevadas adelante en el marco de los proyectos “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década”, (IDH-UNGS) que articula con el UBACyT “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones, y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana”³. El trabajo de campo fue desarrollado en cuatro instituciones pertenecientes a dos territorios de alta vulnerabilidad social de la provincia de Buenos Aires (Distrito A y B de aquí en adelante) e incluyó

³ El primero se encuentra bajo la dirección de Nora Gluz y la co-dirección de Myriam Feldfeber. Esta última investigadora dirige además el proyecto UBACyT.

entrevistas entre directivos, docentes y funcionarios⁴ involucrados en políticas de inclusión en la escuela secundaria de la cartera educativa y de otros organismos públicos que articulan con dicha política (nacional y provincial). Dado que son proyectos en curso, lo aquí vertido son avances preliminares.

La construcción oficial de la “nueva secundaria”

Las políticas de inclusión emergen en nuestro país como respuesta a la “exclusión” como cuestión social, en el marco de los llamados gobiernos de nuevo signo (Moreira et. al.; 2008). Ellas supusieron un progresivo abandono de las intervenciones focalizadas compensatorias hacia los sectores en condición de vulnerabilidad y los supuestos economicistas que acompañaron el diseño de dichas políticas.

En el caso del nivel secundario, se observan cambios en el campo de las políticas de transferencia de ingresos que desde los '90 acompañaron la extensión de la obligatoriedad; y en las normativas del nivel que atañen a su organización institucional y a los principios que lo rigen.

En el primer caso, fueron abandonando la lógica “filantrópica” caracterizada por su otorgamiento a los “pobres meritorios”, con carácter asistémico y criterios variables, hacia una progresiva tracción hacia principios fundados en los derechos. Las becas estudiantiles son un ejemplo paradigmático de este proceso. Destinadas a los sectores más desposeídos durante los '90, con el kirchnerismo fueron abandonando su distribución a partir de la elaboración de rankings de pobreza que ponían en competencia a los propios sectores vulnerables. Primero, con la creación de becas que a diferencia de las existentes durante la fase neoliberal desterraron los requerimientos meritocráticos y eliminaron los cupos para la población que quisiera volver a la escuela (Gluz, 2012). También articularon espacios específicos y transitorios de trabajo a cargo de facilitadores pedagógicos para acompañar el reingreso escolar poniendo en discusión el modelo de escuela vigente. Posteriormente, las becas fueron subsumidas a la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social, decretada en 2009 y convertida en ley en 2015. Paralelamente, se aprueba en el marco del Consejo Federal de Educación el Plan Nacional de Escolarización obligatoria como intención

⁴ También se entrevistaron estudiantes pero no se incluye en este trabajo la sistematización de dicho relevamiento.

de cambio de la institucionalidad escolar para la democratización educativa. Estas dos medidas configuran como mostraremos, un giro significativo en las denominadas políticas de inclusión.

Respecto de la primera medida, la AUH, es una política que otorga en una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales vía el denominado salario familiar, destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil y es financiada con recursos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad de la Administración Nacional de la Seguridad Social. De este modo la seguridad social pasó de cubrir al 54% de los niños, niñas y adolescentes del país al 82% de los mismos mostrando un salto cuantitativo de gran importancia. Se integró así al sistema de seguridad social en su conjunto, a diferencia de otros Programas de Renta Mínima Condicionadas que dependieron del Ministerio de Trabajo o Desarrollo Social. Si bien surgió por decreto en noviembre del año 2009 (Decreto presidencial N° 1602), fue incluida en la Ley de asignaciones familiares en julio del 2015. Esta política subsume otras de transferencia de ingresos a las familias, entre ellas las de becas estudiantiles, por lo que el acceso a la protección para la infancia queda sujeta a la asistencia escolar (como condicionalidad) y no ya a criterios de rendimiento académico. Los montos son proporcionales a la cantidad de niños menores en la familia, se perciben mensualmente de modo sistemático y no recurren a intermediaciones de ningún partido político u organización social. Propone una estrategia de intervención integral y la responsabilidad estatal en la garantía de los derechos a la seguridad social, la salud y la escolarización. Su implementación supone una articulación de distintas instancias gubernamentales a través de una Mesa Interministerial, en la que los distintos ministerios coordinan una serie de acciones para atender derechos vinculados. Está conformada por los Ministerios de Salud, Desarrollo Social, Trabajo, Interior, Educación y ANSES.

Respecto de la segunda, los documentos oficiales comienzan a incorporar en la discusión la necesidad de cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional del nivel secundario para garantizar la obligatoriedad escolar.

A lo largo de 2009, el Consejo Federal de Educación de la Argentina, conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales,

acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria y un conjunto de lineamientos para la educación secundaria: Resolución 84/09, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria; Resolución 88/09, Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional; y la Resolución 93/09, Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional. A partir de estos acuerdos las jurisdicciones educativas asumieron la tarea de definir su Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, en función de la realidad particular de sus territorios. Este organismo además, definió a la AUH como medida complementaria.

A las regulaciones del campo escolar, se propone no sólo extender la cobertura y mejorar la acreditación sino también garantizar oportunidades de aprendizaje para todos a través del acompañamiento a las trayectorias educativas. En este marco se discutió la rigidez del régimen académico, la heterogeneidad de planes de estudio y la dispersión de la oferta educativa. En el plano institucional, se implementaron Planes de Mejora Institucional, constituidos por proyectos elaborados por cada escuela secundaria en función de la problemática identificada y que debe ser elevado y aprobado por las autoridades jurisdiccionales quienes deben asesorar en su desarrollo (Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional). Fueron pensados como un instrumento “para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas (...) que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.” (Res. CFE N° 88/09). Entre los principales objetivos, señalan la incorporación de jóvenes desescolarizados, la retención de aquellos con asistencia irregular, la disminución de la repitencia a través de acciones de apoyo para alumnos con sobreedad y/o formatos particulares de escolarización para alumnos con necesidades diversas. En función de la matrícula, las instituciones reciben recursos que pueden utilizar para financiar horas institucionales para docentes y para materiales didácticos y otros insumos. Hasta un 80% de los fondos pueden destinarse a horas pagas a docentes que lleven adelante estrategias para acompañar el ingreso y egreso de la escuela secundaria; el acompañamiento a las trayectorias escolares a través de nuevas propuestas de enseñanza y estrategias de recuperación de aprendizajes.

Más allá de estos importantes cambios, estas medidas mantuvieron algunas dinámicas propias de sus predecesoras. En el caso de la AUH, se sostuvieron mecanismos de control propios de la asistencialidad que devienen en formas de control moral a la pobreza. La constatación del cumplimiento de controles de salud y asistencia escolar en una Libreta Nacional de Seguridad Social elaborada bajo estrictas normas de seguridad, para evitar “alteraciones intencionales” de identidad o la retención de un 20% del estipendio hasta que la condicionalidad se verifique como cumplida. Este trato diferencial respecto de los trabajadores formales cuyo derecho pretende ampliarse, tiene consecuencias estigmatizantes en la vida cotidiana de las escuelas (Gluz y Moyano, 2014). En el caso de los Planes de Mejora, como mostraremos aquí, tampoco ha logrado transformar el modelo escolar al configurar proyectos institucionales ad hoc para la mejora del trabajo pedagógico. Bajo el nombre de “Proyectos de reinserción”, iniciativas institucionales o “Planes de Mejora Institucional”, perduraron como dispositivos de intervención que aunque abandonaron la idea de autonomía institucional de los '90, mantuvieron su forma de funcionamiento.

La institucionalidad vigente en la provincia de Buenos Aires: entre la unificación normativa de la estructura de la escuela media y la experiencia de los cambios incesantes

El reconocimiento –ahora foco de la política pública en educación– de los condicionantes institucionales y pedagógicos del aprendizaje y la necesidad de su revisión para garantizar la inclusión de los niñ@s y jóvenes de todos los sectores sociales requirió la revisión de algunas dimensiones centrales de la organización escolar.

En el marco de lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se puso en marcha desde el 2007 en la provincia de Buenos Aires la nueva escuela secundaria obligatoria de 6 años de duración que fue acompañada de una serie de políticas incluidas en la Ley 13.688 entre las que se destacan: el nuevo diseño curricular para la educación secundaria y disposiciones de flexibilidad organizacional (2010) para favorecer la solicitud de mesas de exámenes por adeudamiento de tres materias y la promoción de una mayor participación de los jóvenes en la vida estudiantil. Estas innovaciones confluyen luego en cambios en el régimen académico (Resolución 585/ 2011).

Esto dio inicio a lo que se denominó el “proceso de conformación” de la

nueva secundaria tendiente a atender a la creación de oferta donde no la hubiera, unificar institucional y ediliciamente las escuelas y trabajar sobre la redefinición en términos de diseño organizativo y curricular. En ese marco, como se señala desde la cartera educativa, se plantearon tres ejes centrales de trabajo: en primer lugar, acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, en segundo lugar, atender a que los cambios propuestos sean respetuosos de los derechos laborales de los docentes, y finalmente, atender a las historias institucionales.

Nos planteamos tres ejes de trabajo: por un lado cómo acompañamos las trayectorias escolares de los estudiantes, cómo los cambios que íbamos a proponer en el nivel tenían cuidado de los derechos laborales de los docentes, y cómo éramos respetuosos de las historias institucionales (Dirección de Nivel Secundario)

Un aspecto importante de los cambios iniciados en el nivel fue la regularización a través de concursos de la situación de ciertos actores institucionales. Este avance es altamente valorado por los distintos actores institucionales no solo por garantizar estabilidad en el puesto y una justa selección, sino también en el caso de los directivos, la creación de cargos de jornada completa. Según los protagonistas, posibilita construir una mirada más abarcativa sobre la escuela y mejora la capacidad de intervención al dotar de mayor estabilidad a sus trayectorias y mayor involucramiento institucional.

Sin embargo, su puesta en marcha fue un proceso muy complejo—en términos estrictos aun no ha finalizado—que requirió de mucho diálogo y negociación entre las distintas partes involucradas, tanto a nivel central -entre los funcionarios y los representantes de los gremios reunidos en la Mesa de Cogestión—⁵, como en los distritos, con equipos de superiores y directivos en la elaboración de las propuestas que dieran lugar a una oferta racional en los territorios sin vulnerar los derechos laborales docentes.

Cuando trabajo con los supervisores e inspectores, yo hago este ejercicio (para poder entender la complejidad de esta obligatoriedad y esta universa-

⁵ La Mesa de Cogestión es un espacio de la Subsecretaría de Educación donde se convoca a los gremios para discutir distintas problemáticas y llegar a acuerdos para la toma de decisión final que la hace el Ministro, “pero hay un trabajo intenso porque son de distintas temáticas que hacen a la educación en la provincia, en todos los niveles y en todas sus dimensiones” (Dirección de Nivel Secundario)

lización del nivel que nos va a llevar mucho tiempo), que es mirar el distrito como una integridad. Porque obviamente, una escuela secundaria básica... todas quieren incorporar el ciclo básico superior, pero por ahí hay una distancia de cinco cuerdas y en realidad, esa decisión, que por ahí hubo en reformas anteriores, no hace ni más ni menos que los directores se peleen la matrícula; por que vos abris en los dos lugares, pero después estos van a esta y hay que cerrar esa sección, ¿Se entiende? (Dirección de Nivel Secundario)

Y bueno sí, con muchos obstáculos. Primero porque eran culturas diferentes, cuando uno quiere fusionar dos escuelas, algunas con muchos años de trayectoria y otras no, son culturas diferentes. Segundo por el tema de los espacios, no podíamos en todas en un mismo momento decirles “se fusionan y todas van a funcionar acá”. Hubo que trabajar mucho el tema de infraestructura, organizar plantas orgánicas funcionales, agrupar cursos o desagregarlos y eso genera un problema laboral porque decían “ si nosotros fusionamos y teníamos 12 docentes, teníamos 48 módulos y al fusionarlo nos quedan 24”... (...) Tenés arreglos paritarios, historias personales, de trayectorias, cuestiones de derechos que podían ser vulnerados no? Todo eso es un trabajo complejo. Pero bueno, fijate que del 2011 a ahora se avanzó. (Inspectora distrital, Distrito A)

La reorganización y reacomodamiento de la estructura preexistente presentaba por lo menos dos situaciones polares: desde ex secundarias básicas que iban a incorporar su ciclo superior, o ex-polimodales que incorporaban su ciclo básico. Este antecedente, al que se suman por cierto las divergencias respecto a las condiciones materiales, espaciales y simbólicas de las institucionales- dio lugar a configuraciones institucionales diversas, y algunas de ellas, no menos problemáticas tanto en relación a las trayectorias de los estudiantes como al trabajo docente. Tal es el caso por ejemplo de “las instituciones con dos sedes” de las escuelas básicas y polimodales que se conformaron como unidad institucional y pedagógica y en las que la designación de directivos de jornada completa perdió su potencial.

Porque este tema de rotar en los edificios, hay personal que no conozco. (Directora ESS, Distrito B)

O de las escuelas donde la falta de espacio obligó a desdoblarse un ciclo y ubicar el segundo tramo en el turno vespertino con todas las dificultades que la decisión involucra en términos de garantizar las trayectorias de los estudiantes y la articulación institucional. El caso de una ESS del distrito A, resulta ilustrativo de esta situación, ya que la implementación del ciclo superior en el turno vespertino requirió de una disposición específica que habilitara recortar la carga horaria (funciona de 17.15 hs a 22 ,15 hs).

Se quitan cinco minutos al módulo. La secundaria diurna tiene sesenta minutos de hora reloj y nosotros tenemos cincuenta y cinco minutos de hora reloj (Directora ESS Distrito A)

En efecto, aun cuando es factible reconocer que el proceso de conformación de la nueva escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires avanzó en el plano formal con relativa celeridad⁶, emergen ciertas dinámicas que, surgidas del mismo desarrollo de conformación de la nueva secundaria, parecieran interponerse con algunos principios fundantes de las políticas en cuestión. Nos referimos puntualmente a la tensión que surge por ejemplo entre garantizar una oferta igualitaria y resguardar los derechos laborales de los docentes. Como aparece en el relato de uno de los inspectores, en los casos en que estos dos principios no resultan compatibles lo que finalmente se termina configurando es una mapa institucional desigual entre escuelas que, frente a la misma cantidad de estudiantes, algunas se conforman con equipos de conducción potentes y otras que, por el contrario, apenas llegan a cubrir los cargos mínimos.

- Hay muchas desigualdades en las escuelas, hay escuelas donde vos tenés diez personas adelante de la institución y hay escuelas donde tenés la misma cantidad de alumnos y tenés dos-
- ¿Y eso depende de?

⁶ Como muestra el Distrito A, en el año 2011 había 34 secundarias básicas (EGB) y 10 medias (polimodales), y hacia fines del año 2014 la oferta en el distrito quedaba conformada de la siguiente manera: 21 escuelas secundarias (es decir, de 6 años con ciclo básico y superior y el director de jornada completa de 8hs) y 12 ESB secundarias básicas (de las cuales 6 de ciclo superior pero todavía sin resolución de conformación y 6 solamente con el ciclo básico). Entre el 2012 y el 2013 se firmaron 15 de las 21 conformaciones, las restantes en el 2013.

- Dependió mucho de las conformaciones de las escuelas, acá cuando se conformaron escuelas que tres pasaron a ser una, el equipo de conducción se hizo grande, ahora en aquellas escuelas secundarias que por ahí están en otro lugar del distrito pero tienen la misma cantidad de alumnos que estas tres pero siguen manteniéndose con el director y el secretario, cuando acá tenemos director, vicedirector, secretario, prosecretario, jefe de preceptores y jefe de área, más todos los ayudantes de laboratorio (Inspector de Secundaria, Distrito A)

EOE, no había, porque claro cuando era EGB, estaba el EOE de primaria, cuando pasa a ser secundaria básica, ahí hubo como un vacío donde quedamos viste, en la deriva, ni auxiliar había al principio, ponen ese equipo cuando un chico todavía cursando en la escuela le pega un tiro en la cancha de acá en frente a otro ex alumno. (Docente ESS Distrito B)

Desde la experiencia de los docentes, el reordenamiento de la oferta supuso redefinir tareas y/o desempeñar nuevas funciones para acompañar los cambios en los planes de estudio y hasta permanecer fuera del aula hasta su reubicación.

...generan en realidad violencia. Violencia de alguna manera. Hay escuelas que siguieron llevándose bien primaria y secundaria, o como le quieran llamar, porque primero fue Ciclo Básico acá y nosotros seguimos funcionando allá porque es como que primero ponen la Ley Federal, une todo en la misma escuela, después la sacan, nombran el directivo y te piden... yo en ese tiempo cuando sucedió, estaba como maestra de grado (...) Y lo vi como hacían: restricción del comedor para el chico de la secundaria. Yo notaba que el maestro no hablaba con el de la secundaria (risas) porque el directivo no se hablaba ni con la nueva directora (...) En una época no tuvimos porteros nosotros propios, la puerta general la abrían los de primaria y después cuando nos íbamos nosotros cerrábamos, hacíamos de todo: porteros, preceptores, todo (Preceptora ESS Distrito B)

No hay que olvidar, que este último reordenamiento institucional corona el tercer cambio de estructura del nivel en quince años, cuyo impacto subjetivo no siempre ha sido lo suficientemente considerado.

Yo cuando tome las horas acá que sería la ESP XX, que era la escuela primaria no más, y después era el EGB era, nosotros estábamos prácticamente estábamos juntos la primaria con lo que sería la secundaria que no era la secundaria (...) A partir del EGB 3 se puso personal directivo al EGB 3 y a la primaria aparte. Después vino el ESB... pero que pasó en el ESB... también hubo cambio de directivo, porque concursaban, era todo un lío viste, concursaban y bueno, directores que teníamos que por ahí o sea uno podía trabajar bien ya, se iban y venía otra persona con otra perspectiva, empezar de nuevo. Eso fue el ESB. Después vino el ESS escuela de superior secundaria bueno ahí ya vino otro director nuevo, sería el que tenemos ahora XX, que bueno ahí ya cambio un poco más todo, pero fue todo una adaptación un cambio constante vamos a decir, porque vos estabas con otra cosa, la escuela era XX, al poco tiempo paso a ser XX, ahora es XX, todo un lío, entendés, lo mismo pasa en las otras escuelas, y bueno fue adaptarse nomás a lo nuevo, todo es nuevo viste, profes nuevos compañeros nuevos, todo nuevo viste, alumnos nuevos (Docente docente ESS Distrito B)

Entré trabajando como profesora de Filosofía, Formación ética y ciudadana, profesora titular y después como la materia fue cambiando con los cambios de plan de estudio que hubo varios, se transformó en derechos humanos y después se transformó en política y ciudadanía (...) actualmente tengo dieciséis horas titulares acá, en el 2011 me dieron horas de acrecentamiento en otra escuela, se cerraron cursos, quedo excedente y también me reubicaron acá, así que acá me reubiqué en psicología y por un cierre de curso acá que se transformó en un segundo año me habían ubicado en construcción de ciudadanía. Entonces ahora estoy dando psicología, filosofía y política y ciudadanía (...) los profes que dábamos esos espacios curriculares tenemos que ser reubicados, aunque fuéramos provisionales y al no reubicarnos podíamos conservar los módulos como horas institucionales (...) en mi caso particular lo que yo decidí elaborar fueron las carteleras y esas cosas de la escuela que a veces no se estaban haciendo y en ese tiempito las podía preparar en la escuela ... (respecto de otros profesores) no poder ser reubicados todavía siguen viniendo a sus horas institucionales pero bueno básicamente vienen a cumplir horario, no hay ninguna actividad específica (Docente ESS Distrito B)

Las desigualdades materiales y subjetivas que emergen de los procesos de unificación de la nueva secundaria también son atravesados por las relaciones micropolíticas en las instituciones. Frente a la escasez de recursos básicos –especialmente el espacio aparece en las disputas como el bien máspreciado– la equitativa distribución de bienes se vuelve compleja instalando dinámicas de competencia que erosionan la sociabilidad cotidiana como en el caso de distintos niveles que comparten espacios físicos.

- Nos independizamos porque compartimos edificio y eso nos trajo todos problemas. Y ahí hubo también un gran desfasaje en los alumnos, porque lo que hemos padecido docentes también lo han padecido alumnos y padres, con este tema de la propiedad, quién es de primaria, quién es de secundaria
- Cuando decís que los estudiantes los padecieron, qué padecían?
- El no poder ingresar por ejemplo a ciertos espacios que eran compartidos como biblioteca, patio, comedor. Compartíamos recreos diferentes, pero los baños eran los mismos, siempre todo lo que pasaba era “por culpa de los chicos de secundaria”... (Directora ESS Distrito B)

Lo que muestran los testimonios reseñados, es que pese a los grandes esfuerzos implicados en el proceso de conformación de la nueva secundaria los cambios revierten algunas formas de reproducción de las condiciones de segmentación y diferenciación institucional preexistentes, pero a su vez emergen otras nuevas nacidas del mismo proceso, que posicionan a los docentes en condiciones diferenciales de trabajo y obstruyen la posibilidad de construcción de prácticas educativas y sociales más democráticas. La dimensión subjetiva de los sucesivos cambios aún requiere ser estudiada y atendida políticamente, para entender y atender la micropolítica del cambio y sus consecuencias respecto de los propósitos de las políticas.

Enseñar en contextos de vulnerabilidad: entre recursos insuficientes y expectativas contradictorias

Los cambios a nivel de la cotidianeidad escolar han sido analizados a través del estudio de casos como estrategia metodológica, basada en un interés explicativo cuya preocupación se centra en los procesos de apropiación

de las políticas en el marco de los estudios sobre la implementación. La investigación, pone en evidencia algunos nudos críticos de dichos procesos de apropiación de las políticas en las instituciones analizadas, sin intención de generalizar y bajo la preocupación por dilucidar y esclarecer ese proceso.

Observamos en los procesos institucionales de apropiación de las llamadas políticas de inclusión al menos tres tensiones recurrentes. Una primera tensión deviene del reconocimiento de los docentes de los espacios de apoyo que como el PMI –en las escuelas en las que está en marcha bajo la modalidad de clases de apoyo para exámenes–, son percibidos como ámbitos que facilitan el trabajo pedagógico debido al trabajo en pequeños grupos como factor de alta incidencia en el apoyo a las trayectorias. Sin embargo, el trabajo docente estándar se caracteriza por una importante cantidad de estudiantes a cargo (los profesores entrevistados reconocen tener hasta 400 estudiantes), que pertenecen a su vez a distintos cursos y, en la mayoría de los casos, a distintas escuelas. En este sentido, la situación de esos espacios es excepcional, con dificultades para configurar otro patrón institucional de trabajo pedagógico, al igual que el clima de trabajo que se genera que suele ser de mayor confianza, más distendida.

Y la diferencia es que es más personalizado, o sea por ahí, no se tenés un alumno que no entiende viene al PMI y vos se lo podés explicar más tranquilo, buscarle la vuelta como... en cambio si vos estas en el salón con 30 chicos, 20 chicos es como que, bueno no lo podés hacer personalizado, o sea tenés 20 chicos no tenés uno solo, esa es la diferencia, esta bueno. (Docente PMI Distrito B)

Lo mismo sucede en algunas escuelas a nivel de los directivos. En algunas instituciones fue difícil relevar con exactitud la cantidad de docentes que trabaja en la institución y no siempre conocen a todo el plantel. Esto es más relevante cuando la escuela cuenta con tres turnos o más de una sede, lo que genera una distribución de tiempos y espacios en los equipos directivos.

Una segunda tensión remite a los saberes y recursos percibidos como necesarios para las tareas de “inclusión escolar” y los efectivamente disponibles. Por un lado, los conflictos, competencias y relaciones de poder entre instituciones no siempre facilitan una adecuada distribución de recursos. El

crecimiento de las instituciones en cantidad y en tamaño se ha llevado adelante sin, por ejemplo, la misma intensidad respecto de los equipos de orientación escolar. Si bien el trabajo que desarrollan estos equipos ha ido variando a lo largo del tiempo, son posicionados en el lugar de reposición de tareas que otros agentes escolares no pueden desarrollar. Se sostiene por ende una brecha en los recursos que obtura hasta el cumplimiento de la ya criticada igualdad de oportunidades educativas.

Pero vos me decís los chicos que dejan de venir se insiste mucho, y hay casos y casos honestamente, donde tenes chicos que el nivel de conflictividad, que es de vulnerabilidad honestamente es complejo digamos y no tenes la gente que trabaje esos casos, muchas veces esos se pierden. Ahora vos me decís un chico que se conoce, que vos me decís que tiene problemas que genera hasta cierta carga afectiva dentro de la escuela, se insiste para que siga pero muchas veces, creo que hay un limitante muy grande que es la falta de personal [...] ahora por ejemplo existen chicos que están en lista y no han venido, se sabe quiénes son, están identificados todo, pero no están, insisto con lo mismo, la preceptora no deja de trabajar nunca, la directora no deja de trabajar nunca, estamos todos trabajando o por lo menos haciendo cosas para que la institución funcione y crezca y a su vez no tenemos el recurso humano para ir y hacerlo (Docente de geografía PMI ESS Distrito A)

Somos treinta y pico de escuelas secundarias y hay un solo organismo (el servicio local) que no llegan a ser ni diez personas, se atienden las posibilidades que se pueden atender, se reciben pero hay que ver si después existe el seguimiento que tiene que haber (Inspector de Secundaria, Distrito A) ellos porque más que nada ellos son psicopedagogos, son psicólogos, y bueno no es lo mismo que yo le hable a un chico de 12 o 13 años, a que le hable una persona que realmente sabe, entendes, que es profesional, yo hago mi trabajo sí, yo también estudie psicología todo, pero bueno hay cosas que por ahí nos superan, como todo (Profesor Matemática ESS Distrito B)

... Ya estamos complicados con el hecho de que no tenemos teléfono tampoco, pensá eso, si tenés teléfono dentro de todo vos tenes un registro del chico, qué pasa que no viene (Profesor Inglés PMI Distrito B)

En un contexto con recursos y apoyos escasos, los docentes “padecen”, se sienten solos, agotados y enfrentan situaciones vividas como extremas que los empuja a actuar “fuera del protocolo”

Bueno, vos viste que inclusión, está bien, perfecto. Pero yo como les decía la otra vez, todos queremos que los chicos vengan a la escuela. Pero también necesitamos: fijense la semana esta que pasó, ¿se acuerdan? Los distintos casos que hubo porque tal vez aunque trates, trates, por ahí llega un momento en el que te sentís solo. El equipo de gabinete es sumamente importante. Los chicos por ahí necesitan por distintos motivos: adicciones, abandono de la familia. Está la asistente social que sabe. Nosotros también seguimos un protocolo pero más de mandar un telefonograma e ir a la casa y no saber cómo van a reaccionar... (...) hubo dos años atrás que había problemas con una nena de conducta muy fuerte, que venía a la mañana –yo no lo padecí porque la dire estaba en su turno– y después la nena se fue a otra escuela. No sé si siguió pero nosotros estuvimos todo el año con ese temita. Y ahí, con más razón: hace falta el consejo de psicología. (Vicedirectora, ESS, Distrito A)

hubo una pelea fea el viernes, al la salida yo me entere recién ayer (...) un chico de tercero le pego muy fuerte a un chico de segundo que cuando el chico cae lo pateo le pateo la cabeza al chico que quedo internado inconsciente y con convulsiones, y bueno... (...) qué hacemos cuando se agarran a piñas? la vez pasada se pelearon dos chicos, enormes en la clase de educación física y el profesor se puso en el medio... bueno la ligó de lo lindo, peor si no estaba él!!! Nosotras no podíamos ni, ni, sujetar (Preceptora, PMI, ESS, Distrito A)

En otros caso no es la escasez, sino el modo como al apropiarse institucionalmente los recursos, resignifican las pretensiones oficiales -en especial aquellas que pretenden modificar el modelo institucional para garantizar la trayectoria de todos los estudiantes-; o se configura una brecha entre los recursos que se ofrecen desde el nivel central y las posibilidades concretas de los docentes de apropiarse que ellos. Tal parece ser el caso de las capacitaciones, que luego de mucho tiempo y recursos destinados a su puesta en marcha, una vez en servicio, no llegan a convocar a los actores en los territorios.

La (menciona una universidad) esta semana envió un mail diciendo que había un montón de cursos para llevar adelante, temas a trabajar dentro del aula, distintas estrategias, el tema es que los docentes lo hagan, porque eso también depende de uno. Mira, siendo sincero, la mayor cantidad de cursos se hacen para tener puntaje y tener estabilidad laboral (Inspector de nivel Distrito A)

O como en el caso del PMI, que más que modificar el trabajo pedagógico institucional, parece asumir una función eminentemente pragmática orientada a preparar en las materias adeudadas, o a preparar exclusivamente a los estudiantes para garantizar la terminalidad del secundario.

-Hay escuelas que lo han implementado al plan Mejora de distintas formas, una de las estrategias que se están utilizando ahora es terminar la escuela, para terminar la escuela, tener título de la escuela, ciertos directivos han direccionado cierta parte del dinero que se les da a los docentes para trabajar sobre los alumnos que tienen que recibir el título

-Para que den las últimas materias

-Vos te fuiste de la escuela, pero yo te ofrezco durante todo un tiempo determinado que vos trabajes en estas materias para poder presentarte a rendir y está funcionando, se está dando terminalidad a muchos chicos (Inspector de Secundaria, Distrito A)

...distribuimos los recursos en esto, la titulación para nosotros es un placer, tener a todos titulados, la verdad, no tengo nadie que haya quedado colgado en sexto, así que bueno aspiramos a que este año siga igual, y hacemos un seguimiento de los alumnos de sexto para que puedan recibir su título, y ahí dispongo de recursos, profes que los preparan (Directora ESS Distrito A)

Por último, en tanto en la escuela se escenifican relaciones de poder formal e informal, entran en colisión diversidad de metas, conflictos de intereses en relación a la posición social de los profesores y al sentimiento encontrado frente al trabajo (Ball, 1989). La disputa entre la atribución por la aprobación entre los profesores del aula corriente y aquellos que participan de los Planes de Mejora constituye un tema recurrente en las instituciones en que los PMI

consisten en espacios de apoyo que culminan en exámenes que determinan la acreditación de asignaturas. Las estrategias de los profesores que no participan de los PMI parece dirigirse al desprestigio, mientras que quienes dictan esas clases defienden el carácter pedagógico y la actividad específica que desarrollan en desmedro de la despreocupación por el aprendizaje en el aula corriente. Lo que de uno u otro modo disputan es la autoridad pedagógica y sus principios de legitimación.

Me ha pasado que hay pibes rendido el miércoles la tercera mesa con otra profe de inglés y vienen: "no, porque me dijo XX que venga que usted me va a tomar" y te da medio...Y capaz que venís y le tomás lo mismo y aprobó en una de esas. Y después la profesora te dice: "¿Cómo aprobó con vos el sábado y conmigo no? (Profesor de inglés PMI ESS Distrito B) si vos debías una materia, venías 4-5 clases los sábados, entonces después el docente que te tenía que tomar esa materia tenía todas tus presencias en el Plan Mejora y te aprobaba la materia, te daba unos trabajitos y te aprobaba la materia. A mí nunca me presentaron ningún trabajo. Y el chico estaba aprobado igual Claro, venían con el acta, eh, me firmás este acta? Tomé examen allá... No, yo no estuve. (Profesor adolescencia, ESS Distrito B)

Estas disputas expresan los límites de la coordinación de la acción institucional frente a las alternativas existentes de acompañamiento a las trayectorias en estructuras de trabajo docente individualizantes, con escasos espacios de encuentro y planificación colectiva.

Entre aquello que reclama la normativa y la institucionalidad construida, los docentes van construyendo una particular percepción respecto de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las políticas que como la AUH, la complementan. Como emerge de los relatos, el acuerdo respecto de "la bondad inherente a la inclusión escolar" no es inmediato entre los docentes.

Las luchas sociales detrás del acceso al bien escolar configuran la dimensión conflictiva de la inclusión que se anuda con perspectivas asistencialistas de medidas que oficialmente pretenden configurar derechos.

Lo de la inclusión es algo facilista también, para los chicos mismos, porque viste si o si tienen que estar en la escuela, si o si tienen que pasar de

año, como sin estudiar, cada vez nos estamos como achatando más, el piso siempre es más bajo (Profesor inglés ESS Distrito A)

- Chicos que vos decís: no debe estar en la escuela, por dios, debe estar en un lugar donde haya gente... a los profesores nos ponen para enseñar contenidos, y de repente vos te encontrás con chicos que son terribles y que no te dejan trabajar, y necesita alguien que lo contenga profesionales, psicológicos, el chico debe estar en un lugar donde pueda ser contenido, ¿entendes?

- ¿Qué les ofrecerías a esos chicos?

- Gabinetes. Escuelas donde haya psicólogos, psiquiatras... (Profesor Historia/PMI, ESS Distrito B)

Incluir es una guardería, guardería están dentro, que adquieren, que aprenden, eso es otra cosa, si hablamos de incluir como llenar el aula de chicos, si, nadie queda afuera, nadie, ni el que molesta, nadie, pero no debería tampoco quedar afuera, pero sí debería hacerse otro tipo de trabajo, creo ¿no? (...) Cuando nosotros tenemos otra... (...) venimos con la cultura del trabajo de tener nuestra casa, de todo lo que tenemos lo tenemos porque nos sacrificamos mucho y mucho. A esta cultura del dame, dame, que la escuela le tiene que dar todo que el Estado le tiene que dar todo, yo no termino de analizarla y no termino de comprenderla, entonces nos cuesta entenderlos a ellos, porque nosotros venimos de otra, tenemos otra cultura (Profesor Matemática ESS Distrito B)

Aún cuando no saben si los estudiantes cobran o no AUH, la asimilación a los planes asistenciales destierra la lógica integral de la medida, repone la lógica meritocrática y desestima la responsabilidad institucional por los aprendizajes y el interés por el conocimiento para retroaerlo a lo individual.

Yo creo que esa parte, por ahí me voy de la pregunta, tengo el caso de un chico acá que a mí me agarra un veneno, no hace nada, lo único que esta es sentado, y no hace otra cosa, no copia no abre la carpeta, no molesta, no te falta nunca, el tipo está ahí, y yo la única explicación que le encuentro es que él debe cobrar, no sé cuándo debe cobrar, 800 mil pesos no lo sé, pero para mí el viene justamente para cobrar, o debe cobrar el plan la asignación, no sé, pero estaría bueno que eso se modifique, por

ejemplo, no sé, está bien que el cobre que le paguen eso a mí no me importa, pero por lo menos que venga a la escuela a aprender algo, o bueno yo te pago a vos por asignación por hijo o por lo que sea, por el plan por lo que vos quieras, pero que haya un control, bueno, ¿cómo venís en la escuela, cuantas materias te llevas, te llevas todas? (Profesor Matemática ESS Distrito B)

Pero también quienes desarrollan una perspectiva crítica respecto de la inclusión en condiciones institucionales devaluadas, que en algunos casos termina contribuyendo a configurar una mirada estigmatizada sobre la población escolar.

A costa de qué los chicos adentro de la escuela? Para que no estén en la calle? Pero acá tampoco están seguros acá adentro de la escuela, tanto de la parte edilicia, esto sobre todo. (...) Yo trabajaba en un aulita, la primer aula de afuera, los cables afuera, me llovía del techo, me aparecían ratas por la ventana... Así, eh? Tal cual. Tenés que entrar a dar clases. Pleno julio cuando está todo oscuro tenés que dar clases igual. (...) yo los quiero mucho a los chicos y me duele que no se los respete en la escuela con esas cosas. Aparte ellos se dan cuenta y eso es lo peor de todo. Los subestiman. (...) Lo que no saben, no saben estudiar. No tienen interés, ya vienen desinteresados de la escuela. Lo que es técnicas de estudio y todo eso no tienen ni idea. Conceptos de biología, poco y nada. Pocos temas les interesa. (...) Los chicos vienen y me cuentan cosas que no me deberían contar, y yo trato de decir: bueno, chicos esto tienen que hablarlo en la familia, en tu casa, pero vienen a desahogarse conmigo. Y no cumplo el rol que tengo que cumplir en el aula. Hay chicos que no pueden estar en la escuela. Tienen que hacer otra actividad (...) darles otras herramientas, qué sé yo, que trabajen. No sé. Obviamente que en la calle no (Docente adolescencia ESS Distrito B)

Son los directivos y algunos docentes de PMI centralmente quienes defienden más enfáticamente las políticas de inclusión, aunque reconocen simultáneamente la dificultad de un proceso que no convoque a todos los actores institucionales y la necesidad de tiempos más extensos para que consoliden los cambios en marcha.

Todo el mundo tiene que tener la posibilidad de estudiar, aunque no vaya a la universidad, aunque no lo necesite para trabajar o que una persona decida ser ama de casa o por ahí... Tiene que tener su formación. Lo que va a llevar es tiempo también. Como hay chicos que ahora están en la escuela y antes no estaban, se los trajo a un ámbito que no conocen y se quieren manejar igual que en el ámbito que se manejan. Va a llevar un tiempo largo [...] tienen que estar todos en la escuela, si para formarlos como ciudadanos o para seguir estudiando, para trabajar, o simplemente para socializar, estar acá, estar en un lugar que no estén en la calle (Profesor de matemática y PMI, ESS Distrito B)

Ahora estamos en este proceso de proyecto educativo que tiene que ver con la inclusión con un proyecto más abierto...pero el tema es el siguiente... yo para llevar adelante un proyecto tengo que tener a gente que está convencida de ese proyecto, y vos quieres que yo te de una opinión, yo creo que más del 60% de los docentes no está convencido de proyecto de país, que tiene una mirada muy gorila. (Vicedirector ESS Distrito A)

...hemos logrado incluirlos, no hemos logrado una educación de calidad, eso es para mí es lo que está pendiente, logramos que estén mayormente, ahora tenemos que lograr que estén aprendiendo en serio, y con un propósito de que sepan que les va a servir (docente Matemática ESS Distrito B).

Es evidente que las tensiones señaladas entre el trabajo en grupos pequeños y la cantidad de estudiantes en los cursos y la cantidad de estudiantes a cargo de los docentes, sumado a la falta de apoyos externos suficientes y pertinentes para la atención a problemáticas frente a las que los docentes se sienten desbordados, aparecen como los obstáculos centrales para operar favorablemente hacia la democratización escolar.

Reflexiones finales

En este apartado, proponemos no sólo hacer un racconto de lo presentado sino introducir en el cierre un tópico preocupante que probablemente sea efecto de lo trabajado.

Las políticas educativas recientes se articulan en torno al derecho social a la educación y a la responsabilidad estatal, bajo una perspectiva integral e intersectorial. Algunas propuestas político-educativas avanzan en esta dirección,

mientras que otras no logran aún orientar una efectiva transformación del sistema y de las prácticas. Ello probablemente obedezca tanto a la persistencia de la gramática tradicional de la escuela como a la dificultad de abandonar las formas previas de intervención estatal que en la actualidad se muestran inadecuadas para dar respuestas a los problemas que cotidianamente enfrentan las escuelas secundarias. Las dinámicas impulsadas por las denominadas políticas de inclusión generan nuevas demandas laborales en condiciones de baja transformación en la estructura del puesto de trabajo, y cambios en la institucionalidad escolar que resultan insuficientes frente a la preocupación por mejorar la trayectoria escolar de los sectores más vulnerables.

Como señalamos en la introducción, las políticas para la inclusión sostuvieron algunas de las estrategias que venían operando desde los '90, con magros resultados en términos de democratización de la educación. En el caso de los Planes de Mejora, la pretensión de cambiar el modelo escolar a partir proyectos institucionales ad hoc para la mejora del trabajo pedagógico, genera un aislamiento de los cambios en espacios complementarios con escasa incidencia en el ámbito del aula. De hecho, para acompañar las trayectorias y establecer un trabajo intersectorial que posibilite fortalecer sinergias con otros actores estatales, se ha configurado una institucionalidad débil que hace dependiente de las voluntades individuales el alcance de dichas normativas. Por un lado, las mesas interministeriales constituyen una figura sin una regulación precisa de las que los directivos prácticamente no tienen información.

En este marco, los docentes sienten que no cuentan con apoyos de organismos públicos especializados para resolver situaciones que exceden su especialidad y que, la mayoría de las veces, los interpela emocionalmente (violencia familiar y/o barrial, embarazos adolescentes, entre las cuestiones más mencionadas). En el caso de los PMI, si bien suponen la asignación de horas docentes para un trabajo específico de acompañamiento pedagógico, se desarrollan en condiciones precarias a través de pagos adicionales y sin cargas sociales, por esas horas específicas (Laurente y Penas 2013). Asimismo, se establecen como proyectos ad hoc que no necesariamente inciden en el trabajo en las aulas, que es el principal ámbito de aprendizaje. Vale aclarar que hasta el momento— los profesores rentados por estas tareas que no sean estrictamente dar clases, alcanzaría a lo sumo al 3% de los profesores de secundario (Terigi 2015).

En el cruce de estos procesos se van configurando en las escuelas

representaciones sobre la responsabilidad institucional por el aprendizaje en la que conjugan peligrosamente viejas lógicas sobre la responsabilización individual. Se pasa en muchos casos de la culpabilización de los estudiantes por el fracaso a la culpabilización de los docentes. El discurso sobre el ausentismo docente, hoy en el centro de la escena pública pero también de los discursos de los directivos, inspectores y preceptores –en menor medida de los propios docentes– alertan en la necesidad de revisar las condiciones del cambio para fortalecer a las condiciones de producción del trabajo docente y evitar retrotraer a un discurso culpabilizados que se desplaza peligrosamente de la falta de formación como se evidenciaba en los '90 a la idea de “falta de compromiso”.

Bibliografía

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En: Gluz, N- y Arzate Salgado, J. (coordinadores). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*, Co-edición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano) /UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), Buenos Aires, 2012. Pp 121-144. ISBN 978-987-630-140-4
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. Vol 1, Nro 41, pp. 63-73. Revista *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, junio 2014. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?id=41&num=41>
- Laurente, M. y Penas, P. (2013). La configuración del trabajo docente de la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión. Ponencia presentada en *II Seminario Nacional de la Red Estrado* “Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social”, Paraná.
- Moreira, C.; Raus, D.; Gomez Leyton, J.C. (Coord.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO; UNLA; UARCIS; Ediciones TRILCE,
- Terigi (2015). *Dialogos del Siteal en La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo tradicional*, abril 2015 SITEAL.

Leyes, decretos y normativas oficiales

CFE, (2009) Resolución N° 79/09, Plan Nacional de Educación Obligatoria.

CFE, (2009) Resolución N° 84/09, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

CFE, (2009) Resolución N° 88/09, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria - Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional.

Decreto 1602/09. Asignación Universal por Hijo para Protección Social

Ley 24.714 REGIMEN DE ASIGNACIONES FAMILIARES

Ley de educación de la provincia de Buenos Aires N°13.688/ 2007

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006

MEN, Documento N° 1: Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional

Resolución 585/ 2011

Tensiones en la construcción de políticas de inclusión en el ingreso y primer año de carreras de ingeniería en la UNLP. Perspectivas e implicancias para el trabajo docente

*Luciana Garatte¹, Maximiliano Fava²,
Jésica Montenegro³ y Julieta Alcoba⁴*

Introducción

Esta ponencia aborda el proceso de construcción de una política de inclusión en el ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata. Analiza específicamente las dinámicas de cambio y continuidad que han ido desarrollándose con relación a la Estrategia de Ingreso y el primer año, los conflictos y tensiones en la construcción de consensos respecto de estas políticas inclusivas en los últimos cinco años.

El presente trabajo se inscribe en una investigación más amplia denominada Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP: las perspectivas y prácticas de los actores universitarios⁵. El tema de esta investigación emerge de la preocupación por la inclusión efectiva

¹ IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lgaratte@gmail.com

² IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. maxifava@hotmail.com

³ IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. montenegro_jessica@yahoo.com.ar

⁴ IDIHCS CONICET-FCAyF/Universidad Nacional de La Plata, Argentina. julietaalcoba@yahoo.com.ar

⁵ La investigación a la que hacemos referencia corresponde a un proyecto del Programa de incentivos iniciado en el año 2014, dirigido por la Prof. Mónica Paso en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

de los sujetos que ingresan y transitan los primeros años de algunas carreras de Ingeniería de la UNLP, caracterizados por su diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales (Fava y Garatte, 2011; Garatte y Fava, 2015), producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado en cuanto a la apropiación de conocimientos (Gluz y Rosica, 2011; García de Fanelli, 2010; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). La política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a todas las carreras (Chiroleu, 1998; 2009), particularmente a aquellas especialidades que poseen ciclos curriculares iniciales estructurados en torno a materias como Matemática, Química y Física, entre otras. En años más recientes, se han agregado nuevas variables producto de cambios operados en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y también de políticas conexas (de bienestar estudiantil, económicas, etc.) creadoras de un público cada vez más heterogéneo demandante de ingreso a la universidad (Ezcurra, 2011a; Ezcurra, 2011b, Ezcurra, 2011c) y frente al cual, por un lado, las fórmulas clásicas de organización académica, curricular y pedagógica se ven desbordadas y, por otro, los agentes educativos muestran distintas actitudes y posturas ante la complejidad resultante.

La indagación, si bien pretende sistematizar las prácticas de diseño e implementación de medidas y acciones curriculares y pedagógicas dirigidas a la atención de la heterogeneidad y tendientes a la promoción de actitudes favorables a la diversidad, procura, sobre todo, comprender el modo en que los actores clave del sistema con funciones de gestión, docencia, asesoramiento, tutoría, entre otros, median la implementación de las políticas de tratamiento de las diferencias gestadas en los últimos años, resinificándolas, incluso reorientando su sentido. Entendemos que el modo en que tales sujetos- a partir de sus concepciones y posicionamientos- asumen la cuestión de la heterogeneidad constituye un factor crucial, que condiciona la realización de las políticas de inclusión, pudiendo operar favorable o desfavorablemente en el proceso de albergar las diferencias en las aulas universitarias que tales medidas están llamadas a afrontar.

Una de las perspectivas teóricas de las que se nutre la investigación

(Bourdieu y Passeron 1977; 2009; Carli, 2012; Perrenoud, 1990), pone de manifiesto que la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil que aspira a integrarse a las carreras universitarias constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso. En efecto, esos resultados académicos son el producto de una construcción social que está estrechamente vinculada con el capital social, económico, cultural y lingüístico incorporado de acuerdo a la procedencia social de los estudiantes. Estos trabajos procuran explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo. Un segundo grupo de estudios reseñados por Ana María Ezcurra (2011b) destaca que las causales de esos resultados académicos también anidan en el plano institucional: la autora sostiene una hipótesis respecto de la cual afirma que las instituciones no sólo son un factor causal, sino que configuran un condicionante primario, decisivo para el desempeño académico y la permanencia en el sistema universitario. Señala también una hipótesis asociada, sosteniendo que este estatus primario corresponde sobre todo a la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial a las aulas, es decir, a las experiencias académicas cotidianas.

En lo que refiere al Plan de Estudios vigente para las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) encontramos políticas curriculares de ingreso plasmadas en líneas estratégicas institucionales de articulación con el nivel pre-universitario y en orientaciones para diseñar las actividades específicamente universitarias, a saber, Cursos de Nivelación y un Taller de Ambientación Universitaria (TAU) (FCAyF, 2014a).

Nuestro trabajo, intenta reconstruir desde la perspectiva de los actores docentes la dinámica del proceso de cambio impulsado en el año 2013 y las implicancias para el trabajo docente de las propuestas de cambio mencionadas. También nos interesa indagar en las tensiones no resueltas acerca de la modalidad que asumió el proceso de cambio de la política de ingreso, en relación a su posición como actores que resignifican, resisten y recrean los lineamientos que se definen institucionalmente.

Para la reconstrucción de estas perspectivas, se triangularán datos procedentes de distintas fuentes⁶.

⁶ Los datos utilizados para este trabajo son el resultado del trabajo de archivo y de campo de la

En el primer apartado se analizarán datos procedentes del trabajo de campo y de documentos institucionales de ingreso y normativa de la Facultad. En el segundo apartado se analizará el resultado de entrevistas en profundidad a informantes clave tales como coordinadores de cursos de Ingreso y docentes que se desempeñan en los cursos de nivelación, en las tutorías y en las materias de primer año. Finalmente, las conclusiones ponen en relación las perspectivas relevadas y proponen algunos interrogantes y reflexiones para seguir avanzando.

El ingreso desde la perspectiva institucional

En lo que sigue, analizamos la política de ingreso de la FCAYF, desde la perspectiva de los actores encargados de impulsarla, en esos ámbitos institucionales. La concepción de ingreso que relevamos en la FCAYF es consistente con las orientaciones estratégicas definidas a nivel central y esa coincidencia se expresa en los objetivos de la Estrategia de Ingreso, que se orientan a favorecer la integración efectiva de los alumnos a la Facultad y su aproximación progresiva a pautas de estudio y aprendizaje; promover el conocimiento de la dinámica institucional, que permita al estudiante evaluar las posibilidades de participación personal en la vida académica; contribuir al conocimiento de los ámbitos productivos, actores sociales y actividades que constituyen la práctica profesional de los Ingenieros Agrónomos y Forestales; promover la orientación y seguimiento de los alumnos desde el tramo inicial de las carreras; desarrollar el seguimiento de aquellos alumnos que presenten dificultades de orden conceptual y metodológico (FCAYF, 2014b).

En particular, la política de admisión establecida para los ingresantes a las dos carreras, considera al aspirante como alumno de la Facultad en el mismo momento de la inscripción, pudiendo cursar automáticamente dos de las asignaturas de primer año. Para cursar las otras asignaturas del primer año es necesario que aprueben dos exámenes de nivelación de conocimientos en Química

investigación ya mencionada, así como también, de otras dos pesquisas que miembros del equipo están desarrollando. Por un lado, Jéssica Montenegro es becaria CONICET y lleva a cabo una investigación denominada “Política y mecanismos de ingreso de la UNLP. Un análisis de estrategias institucionales desde la sanción de la Ley de Educación Superior (LES)”. Por otro lado, Julieta Alcoba lleva adelante una pesquisa denominada “Estrategias de integración efectiva a la universidad en estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)” en el marco de una beca de entrenamiento otorgada por la CIC en el año 2014.

y Fisicomatemática en fechas establecidas para tal fin (FCAyF, 2014b). Los cursos de nivelación se desarrollan en dos oportunidades: en febrero con exámenes en marzo y en abril y junio con exámenes en julio. La reedición de los cursos, superpuestos al tramo de primer año, otorga una nueva oportunidad a quienes no aprobaron en primera instancia la nivelación. Ésta organización curricular que se extiende en el primer cuatrimestre, entiende que aquel estudiante ingresante que no aprobó en una primera instancia los exámenes de nivelación, puede hacer uso de un tiempo extra para poder sortear con éxito las exigencias académicas. De ésta manera se busca retener en la Institución con actividad académica a alumnos que, de otro modo, hubieran desertado.

En el ámbito del Curso de Ingreso los alumnos participan en el Taller de Ambientación Universitaria (TAU), espacio que pretende orientarlos para favorecer su inserción en la vida universitaria. Como parte de la política de inclusión, en 2007 se institucionalizó un Programa de Tutores que busca favorecer la orientación académica de los estudiantes desde el tramo del ingreso (Paso, Garatte, Fava; 2012). A partir del Ingreso 2008 se llevan a cabo acciones sistemáticas de tutoría para la orientación académica y en contenidos de Ciencias Básicas tendientes a contribuir a la inserción académica efectiva de los ingresantes. En esta Unidad Académica se asume que el Ingreso constituye un lapso de la formación que posee ciertas peculiaridades derivadas de su carácter de espacio curricular de transición entre niveles del Sistema Educativo, del perfil social, cultural y cognitivo de los sujetos que por el transitan, de los objetos de conocimiento que se abordan y de las estrategias pedagógicas que es necesario diseñar para atender a tal especificidad (Fava y Garatte; 2011).

El proceso de cambio en la estrategia de ingreso: perspectivas en tensión

Desde el año 2004 hasta inicios del 2013 la FCAyF tuvo una Estrategia de Ingreso que no sufrió cambios sustanciales, más allá de los promovidos por la evaluación que año a año se realizaba de la experiencia. En el año 2009, y como resultado de esos diagnósticos, se decidió fortalecer la enseñanza de los contenidos en las disciplinas de ciencias básicas en las que se registraban las tasas de aprobación más bajas: Química y Matemática. Se introdujeron modificaciones significativas en lo atinente a la carga horaria y a la organización general del Ingreso. Se duplicaron las horas de los cursos

de Nivelación de esas disciplinas; se reubicó el curso de nivelación de Física en junio y se suprimió la nivelación de Biología Vegetal.

Desde el equipo de gestión de la Facultad, en 2013 se intentó modificar estructuralmente la propuesta del Ingreso. Esa propuesta consistió en eliminar los exámenes de nivelación y reemplazar los cursos de ingreso por un Taller de Ambientación Universitaria con una serie de propuestas vinculadas a la alfabetización académica⁷. Se propuso un Taller de Ingreso por competencias, con una extensión de treinta días como máximo. Dicho espacio incluiría tres núcleos temáticos: prácticas de escritura en la universidad; gestión de la información y metodología de estudio. En ese esquema, los cursos de primer año absorberían los contenidos del Ingreso y se implementarían estructuras de apoyo con rango curricular que fueran capaces de “contener” a la población que presentara dificultades de aprendizaje. De este modo, el estudiante podría ingresar a la totalidad de los cursos de primer año pero tendría que, necesariamente, incluirse en espacios de apoyo paralelos a los cursos, para los estudiantes que mostraran una necesidad de mayor acompañamiento académico.

Esta propuesta no fue aceptada por el claustro de profesores, especialmente por los docentes del Departamento de Ciencias Exactas, quienes objetaron la ausencia de un tiempo suficiente para su análisis. Si bien, este intento de reforma del Ingreso impulsado por la gestión no fue retomado en 2014, instaló en la agenda institucional un tema que disparó polémicas, tensiones y visiones contrapuestas aún no saldadas. Las diferencias puestas de manifiesto entre las posiciones de tres actores claves de la institución- miembros del equipo de gestión, integrantes de la Unidad Pedagógica⁸ y profesores de las materias básicas de primer año- abrieron una coyuntura que marcará la dinámica de las relaciones entre ellos y el trabajo acerca del ingreso⁹.

Desde la perspectiva del Coordinador del Curso de Nivelación de Química,

⁷ En ese momento la Secretaria de Asuntos Académicos, Dra. Sandra Sharry, convocó a la Prof. Alejandra Valentino, quien era Coordinadora del Área de Prácticas de Lectura y Comprensión de textos académicos en el marco del Programa de Apoyo y Contención de la UNLP.

⁸ Cabe recordar que la Unidad Pedagógica constituye el ámbito encargado de la Coordinación de la Estrategia de Ingreso desde 1992.

⁹ En esta ponencia intentamos bosquejar las posiciones de los docentes de primer año frente a la propuesta de la gestión. En el avance de la investigación, intentaremos complejizar el análisis profundizando en las dinámicas de las relaciones que se establecieron desde ese momento entre los tres actores mencionados.

la propuesta de reforma del Ingreso no fue “dialogada en su totalidad” con los actores intervinientes en el ingreso y en el primer año¹⁰. Reconoce que se discutió la introducción de talleres de alfabetización académica y que el contenido relativo a la lectura y comprensión de texto en dicho taller era aceptado aunque, desde su visión, debía ser abordado desde los contenidos disciplinares específicos. Asimismo, manifestó su rechazo acerca de la idea de que estos talleres fuesen dictados por docentes externos a ésta Unidad académica, tal como estaba propuesto. Para este actor, los docentes de la FCAYF requerirían de formación específica a fin de garantizar la continuidad de esos contenidos durante la cursada y a lo largo de toda la carrera. En la misma línea, en el documento presentado por el Curso de Química General e Inorgánica (QGeI), al que pertenecen el coordinador y los docentes del Curso de Nivelación de Química, presentaron a la Comisión de Enseñanza un documento denominado “Propuesta de ingreso a la FCAYF- Química”. Se señala que

sería más productivo dar un taller para docentes de la Facultad que se enfoque en las herramientas (...) para transmitir al alumno técnicas de lectura, tanto de temas generales como de consignas de contenidos. Estos talleres podrían estar a cargo de docentes de la Facultad que tienen amplia experiencia en formación docente (QGeI, 2013:4).

Encontramos en tales ideas, el supuesto de que el abordaje del contenido relativo a la alfabetización académica es un proceso más complejo y extenso, que demanda de un período de tiempo mayor y de una vinculación con los modos de conocer específicos de las disciplinas.

Por su parte, el Coordinador del Curso de Química sostuvo que la propuesta de cambio fue “comunicada” a los coordinadores del ingreso desde la Secretaría Académica e indicó que, la elaboración final de la propuesta, los “sorprendió” en la medida en que lo consultado previamente “no tenían mucho que ver” con la versión final. Con respecto a la modificación sobre la eliminación del examen de ingreso, el entrevistado sostuvo que esa decisión “era la menos grave”. Desde su perspectiva, el problema estaba en los contenidos que abordaba el curso de ingreso, por lo que “no quedaron nunca

¹⁰ Las palabras entrecomilladas en este párrafo y los siguientes corresponden a expresiones textuales del Coordinador de Química. Entrevista realizada el 11 de junio en La Plata.

muy claros dónde iban a quedar”. Si bien se propuso su incorporación a la cursada de primer año, manifestó que allí se produciría un problema de abordaje por razón de la carga horaria: “la cursada nuestra tiene ochenta horas y el ingreso tiene cuarenta horas (...)”. Para este docente, lo que se pretendía era incluir los contenidos del ingreso en la asignatura del primer año y por tanto, “dar menos química” y que el estudiante aprendiera lo “básico”. Desde su mirada, la idea que subyacía era que los contenidos del programa no había que “darlos cien por ciento”, cuestión que atentaba contra la calidad educativa. A su vez, este aspecto de reforma fue cuestionado por ese docente por cuanto consideraba que los contenidos de las disciplinas básicas son andamiajes para los conocimientos que se enseñarían en materias que “vienen después”. Por esto, sostuvo que muchos profesores reaccionaron en contra de esta propuesta porque eran “conscientes” que los contenidos previos eran requeridos para materias de años más avanzados. Si bien la eliminación del examen no era visualizado como un problema central, el entrevistado consideró que tal propuesta no favorecía al “compromiso de los estudiantes”. Desde su perspectiva, la obligatoriedad del examen de ingreso funcionaba como motor para garantizar la asistencia al curso. De lo contrario, quedaría en la propia voluntad de los ingresantes incorporar los contenidos y habilidades demandadas para cursar las materias vinculantes al primer año. Por tanto, desde su posicionamiento, el Curso de Ingreso prepara a los estudiantes para las exigencias de las materias del primer año aunque advierte que “no te asegura que después vayas a tener éxito”. Así, sostuvo que “a quien no le va bien en el Ingreso no tiene ninguna posibilidad, mientras que al que le va bien está capacitado, pero eso no te asegura nada”. Estas afirmaciones son coincidentes con las sostenidas por la Cátedra de Química en el documento ya señalado. En ese texto compararon los rendimientos de los estudiantes en el ingreso y en la asignatura de Química General e Inorgánica. Volviendo a la perspectiva del entrevistado, sostuvo que, “en general, (...) cuando mejor le iba en el ingreso, mejor le iba en la cursada. Y aquellos a los que aprobaban el ingreso con un puntaje ajustado, “gran número no aprobaba la cursada”. Aquí el mencionado docente, contrapone esta mirada con la perspectiva de ciertos actores del equipo de gestión, quienes sostenían la “nula correlación” entre el alumno que aprueba el ingreso y el que después cursa la materia, estableciendo una valoración que, de alguna manera, invalidaba al Ingreso.

Desde la perspectiva del docente de Química, el Curso de Ingreso y los exámenes de nivelación desarrollados por la Facultad eran reivindicados por su claustro. Al respecto, refiere al Curso de Ingreso como una “pretemporada” que prepara para el “campeonato”.

Si vos haces la pretemporada no te dicen que vas a salir campeón. Lo que te dicen es que estás preparado. Si les decís que vayan a jugar el primer día del campeonato probablemente los primeros partidos los van a perder todos. Después, capaz que en la cuarta o quinta fecha agarraste el ritmo pero ya perdiste para ganar el campeonato (...).

Una de las interpretaciones del entrevistado sobre los motivos que fundamentaban la propuesta de reforma en el ingreso, refiere a una “cuestión ideológica”, en tanto sostiene que para el equipo de gestión “el ingreso es un símbolo de represión”. Advierte que las autoridades ven al Ingreso como una “traba”, un “filtro” y por tanto, “un ingreso restringido les molesta”. Entiende que lo “ideológico” se expresa en la medida que las autoridades no quieren “quedar pegado a la idea de filtro”. Desde su posicionamiento, la propuesta de reforma no fue planteada desde cierta convicción política sino más bien como una necesidad, un discurso que pragmáticamente tiene efectos positivos y que el sentido que adquiere es “figurar como ingreso irrestringido”.

En la misma línea, un auxiliar del curso de Fisicomatemática expresó que este tipo de cambios tienen que ver con una “onda” más inclusiva. Dijo “tratemos de que todos estén” y marcó una diferencia con relación a su punto de vista, indicando que la reforma que las autoridades intentaban llevar adelante respondía a una “de presión externa”. Desde su punto de vista, en cambio, el resultado es una “baja en la exigencia académica”. Expresó que la Facultad tendría que tener un cierto “nivel” aún asumiendo que esa postura iría en contra “de las nuevas tendencias”. Y que podría ser tildado de “retrógrado y académico” por su visión acerca de la exigencia. Señaló que la postura de las autoridades busca el incremento de la cantidad de ingresantes: “queremos que ingresen más para que la Facultad esté mejor”¹¹.

¹¹ Las expresiones entrecomilladas en este párrafo fueron extractadas de la entrevista realizada a uno de los auxiliares docentes del curso de nivelación de Fisicomatemática el 12 de mayo de 2015 en La Plata.

Para el anterior entrevistado, en la propuesta de reforma del ingreso, subyace una escasa preocupación por establecer reales condiciones de acceso y permanencia a la vida universitaria. Por tanto, considera que la propuesta de reforma llevaría a “tener menos [estudiantes en primer año] porque se te van a ir más cantidad”.

Como hemos visto, el plan de reforma derivó en numerosas tensiones y conflictos entre los actores intervinientes en el Ingreso y la gestión. La falta de acuerdo y consenso político obligó a las autoridades a suspender el proceso de cambio. Pasada la coyuntura, el docente afirma que “no se habló nunca más”. Posterior a este debate, se produce el cambio de las autoridades en la gestión y desde ese momento, el entrevistado indica que no se volvió a conversar en ninguna instancia formal sobre el ingreso.

Llegados hasta aquí, hemos indagado en las tensiones no resueltas acerca de la modalidad que asumió el proceso de cambio de la política de ingreso dando cuenta de las posiciones de algunos docentes como actores que resignifican, resisten y recrean los lineamientos que se definen institucionalmente.

Conclusiones preliminares

Esta presentación tuvo por objeto reflexionar acerca de la política de ingreso y las estrategias que se despliegan para el abordaje de la diversidad y la diferencia en carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En ese sentido, observamos que tanto la Universidad como la Facultad suscriben políticas de ingreso coherentes en cuanto a la inclusión plena de los ingresantes a la vida universitaria. Al momento de analizar cómo esa política se reconstruye en las prácticas de los docentes que participan en ese tramo, focalizamos en las dinámicas de cambio y continuidad que han ido desarrollándose con relación a la Estrategia de Ingreso y el primer año. Describimos las características generales de la Estrategia de Ingreso en el período 2004-2013 y focalizamos nuestra atención en los conflictos y tensiones en la construcción de consensos respecto de estas políticas inclusivas en los últimos años.

Profundizamos el análisis específicamente en el intento de reforma del año 2013, la reacción y oposición del claustro de profesores y el escenario de polémicas, tensiones y visiones contrapuestas aún no saldadas que se instaló en la agenda institucional a partir de ese momento. Desde nuestra perspectiva, la

propuesta de cambio no fue consensuada por los actores que intervienen de manera directa en el Ingreso, esto es, coordinadores, docentes, graduados y estudiantes. Más bien, se trató de una iniciativa que, desde sus orígenes, resistió el debate y la construcción de consensos entre los actores intervinientes. La literatura de los enfoques organizacionales (Clark; 1983; Baldrige, Curtis, Ecker y Riley 1973; Becher; 2001) muestran que los procesos de cambio en instituciones complejas como son las universidades, muchas veces resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. Así, más que definiciones que “bajan” desde las estructuras organizativas, los cambios se terminan gestando “desde abajo”. Desde este enfoque, podríamos afirmar que la propuesta de cambio fue resistida desde las bases operativas del sistema en la medida en que no logró consenso para la elaboración de una propuesta compartida.

Merece señalarse que las miradas que abogan por el ingreso irrestricto y que procuran sólo el acceso formal a las instituciones es cuestionada por perspectivas interesadas en promover una verdadera democratización externa a la vida universitaria, en la medida en que ponen de manifiesto la existencia de mecanismos de selección implícitos que operan en el tramo inicial de las carreras. La principal crítica refiere a que el ingreso irrestricto, por sí solo, no garantiza que el estudiante permanezca en el sistema y culmine exitosamente sus estudios.

En un trabajo anterior, (Fava y Garatte, 2011) nos preguntábamos acerca de la acción pedagógica más pertinente que pudiera dar cuenta de esa situación: ¿Qué hacer? ¿Nivelar o exigir? Esa pregunta muestra las tensiones que son producto de interpretaciones diferentes acerca de la finalidad del ingreso. Nociones como las de “filtro”, “paracaídas” o “entrenamiento” asignan las posiciones específicas que los actores ocupan dando lugar al conflicto que emerge ante la imposibilidad de arribar a consensos compartidos. Por lo demás, esas formas de significar el ingreso pueden percibirse como indicadores de las estrategias que los docentes despliegan al enseñar. Quienes perciben al ingreso como entrenamiento y paracaídas manifiestan que su presencia permite advertir al ingresante qué es lo que tiene que hacer para poder permanecer en los estudios o no decaer. Quienes mencionaron la idea de filtro manifiestan la intención de sostener, en la enseñanza, un nivel de calidad que sienta las bases para una formación de excelencia.

Según el acervo de conocimientos previos de los estudiantes, categoría

con la cual los docentes pensaban las diferencias en la población ingresante, el ingreso nivela o exige. En este trabajo pudimos ver que esas concepciones entran en tensión al momento de definir cuál es la mejor estrategia para favorecer el ingreso efectivo a las carreras.

Entre nivelar, exigir o funcionar como paracaídas, otra imagen del ingreso se vincula con la noción de excelencia académica que rigió nuestras prácticas. Si el profesor baja la exigencia, baja la calidad y por ende la formación. Por lo tanto, el examen de ingreso opera distinguiendo jerarquías necesarias de sostener en pos de cierto nivel académico. Pareciera, en este caso, que el nivel se logra con la exigencia depositada en el estudiante. Sin embargo nos preguntamos ¿cómo nos exigimos las instituciones universitarias para mejorar la tarea de enseñar? ¿Cómo compartimos la exigencia que a cada uno le corresponde desde el espacio que ocupa de manera de construir un compromiso colectivo?

Ezcurra (2011a, 2011b y 2011c) ha sostenido reiteradamente en los últimos años que las universidades son activas productoras de lo que sucede en las mismas aulas universitarias. Esa tesis abre un dilema para quienes hacemos universidad todos los días: ¿Reclamamos lo que falta o trabajamos desde el reconocer al presente como un espacio de posibilidad para potenciar sujetos y prácticas? Si intervenir significa estar entre lo instituido y lo instituyente, (Remedi, 2004) ¿qué es posible de instituir desde este presente para provocar prácticas y formas de estar que ya no reclamen por un pasado ideal al cual sería deseable volver o por un futuro que parece una utopía inalcanzable? Esa es la pregunta, y quizás ese sea uno de los desafíos centrales. No esperar todo del “otro”: ingreso o estudiante universitario. Revisar nuestro cotidiano y desde allí movernos, asumiendo que desde nuestras concepciones y posicionamientos operamos, pudiendo hacerlo de manera favorable o desfavorable en el proceso de albergar las diferencias en las aulas universitarias.

Bibliografía

- Baldrige, J Victor, Curtis, David, Ecker, George y Riley, Gary (1973). The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy. *The Journal of Higher Education*, 44, 7, octubre de 1973, pp. 532-547, Ohio.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción* (2a ed.). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autonomía Metropolitana.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Buenos Aires: UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2011a). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democracia es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011b). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011c). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra y Costa De Paula (comp.) *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: Eduntref.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - FCAyF/UNLP (2014a). *Informe de autoevaluación para la acreditación nacional de la carrera de Ingeniería Agronómica*. Segundo Ciclo. La Plata, octubre de 2014.
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales – FCAyF/UNLP (2014b). *Estrategias de Ingreso a las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, noviembre de 2014.
- Fava, M. y Garatte, L. (2011) ¿Nivelar o exigir? Proyectos y experiencias de ingreso en Ciencias Agrarias y Forestales en la UNLP. Ponencia presentada en el *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública*, realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de

- Buenos Aires, del 4 al 6 de mayo de 2011. Libro de resúmenes y versión completa en CD.
- Garatte, L. y Fava, M. (2015). *Informe de evaluación de la Estrategia de Ingreso a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- García de Fanelli, A. M. (2010). Acceso, abandono y graduación en la educación Superior Argentina. *Debate 5*. SITEAL.
- Gluz, N. y Rosica, M. (2011). *Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso. El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar*. UNCOMA.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Paso, M.; Garatte, L.; Fava, M. (2012). “Programa institucional de tutores”, ¿una alternativa a la problemática del ingreso? En Lucarelli, E. y Finkelstein (Ed.). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 978-84-15295-18-1, pp. 292-298.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata Ediciones.
- Remedi, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F. Disponible en: www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc

La dirección escolar para una escuela secundaria democrática

Ingrid Sverdlick¹, Rosario Austral² y Valeria Sagui³

Introducción

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una investigación denominada “Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires”, con sede en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. Los hallazgos constituyen un punto de partida para la reflexión acerca de la dirección escolar, en un contexto de implementación de proyectos de inclusión y de democratización de la escuela secundaria. Como punto de partida de la investigación consideramos necesario ampliar el sentido de “inclusión educativa”, integrándolo en la propuesta de democratizar la escuela, en línea con las ideas vertidas por Connell (1997) quien distingue entre la “democratización en la escuela” y la “democratización de la escuela”, y relaciona la democracia escolar con la justicia curricular. Asimismo, nuestro abordaje analítico sobre el tema de la dirección escolar reconoce a la escuela como una organización dinámica e histórica que requiere ser contextualizado en un espacio social de conflictos y negociaciones (Sverdlick, 2006). Desde nuestro punto de vista, más allá de la dimensión burocrática-administrativa, que suele ser la más fácilmente reconocible, la gestión escolar puede ser entendida como lo expresan Cantero y Celman:

“Un proceso interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional

¹ UNIPE - ingridsver@gmail.com

² UNIPE - rosarioaustral@yahoo.com.ar

³ UNIPE, Argentina. valesagui@hotmail.com

y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso a la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos” (Cantero y Celman, 2001: 112).

Esta manera de concebir a la gestión como una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares se inscribe en un enfoque político sobre la gestión escolar y abre la indagación a los procesos de decisión, a las formas de circulación del poder, a la coexistencia de diversas racionalidades –a veces contradictorias–, así como a las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Furlán, Landesmann y Pasillas, 1992). Es así como en nuestro trabajo cobran particular interés las tensiones y contradicciones que atraviesan a la dirección escolar en la escuela secundaria actual.

La investigación que desarrollamos se propuso estudiar las prácticas de gestión y conducción en las escuelas de nivel secundario con proyectos de inclusión, con el objeto de conocer las lógicas de funcionamiento de la organización y del gobierno institucional a la hora de implementar y desarrollar políticas inclusivas. Más específicamente, nos interesamos en analizar cómo se deciden, implementan y realizan las políticas de inclusión en las instituciones; es decir cuáles son las formas de apropiación de las políticas públicas, así como la generación y gestión de estrategias particulares de inclusión. Asimismo, en nuestra investigación asumimos que la producción de conocimiento es una construcción colectiva con una intencionalidad transformadora de las prácticas. Por ello, un aspecto importante que implica al contenido está en relación con las decisiones metodológicas, ligadas con nuestra concepción epistemológica. Al respecto, sostenemos que la voz de los actores sociales resulta fundamental en el diálogo, en la conversación necesaria para construir colectivamente procesos de formación, transformación de las prácticas y generación de conocimiento. De aquí que en el trabajo de campo se produjeron espacios de debate a partir de las experiencias, conceptualizaciones y sentidos que los participantes dan a sus prácticas. Concretamente realizamos dos talleres con directivos de las escuelas secundarias de la Región V de la Provincia de Buenos Aires, entrevistas en doble vuelta a los directivos de las escuelas con proyectos de inclusión educativa y talleres de fotografía con

alumnos de las instituciones que seleccionamos para el estudio de caso. El primer taller con directivos y las entrevistas en doble vuelta nos fueron de utilidad para la selección de casos. Así fue que en cuatro escuelas realizamos entrevistas en profundidad a supervisores, directivos, jefes de departamento, docentes, preceptores y estudiantes. Hemos recurrido también a fuentes secundarias de información como datos estadísticos, normativa, documentos ministeriales, planes y programas, que nos permitieron realizar un análisis enmarcado en la realidad socioeducativa.

Particularmente para esta ponencia nos hemos abocado al análisis de tres temas que, a nuestro juicio, aparecen como ejes de tensión en torno a la función directiva. a) la conformación de equipos directivos y docentes para la gestión de proyectos de inclusión, b) la gestión pedagógica como dimensión que más desafíos presenta dentro del paradigma de la inclusión y c) la democracia escolar y la construcción de la autoridad.

La conformación de equipos directivos y docentes

La figura del directivo tiene el carácter distintivo que le otorga su condición de máxima autoridad en la institución escolar. Con acceso a variados interlocutores y recursos en el sistema educativo, el director resulta clave para la puesta en marcha y vigorización (o no) de distintos proyectos educativos. Algunos proyectos se inscriben en lineamientos explícitos de la política educativa⁴, y otros van cobrando forma a partir de propuestas e iniciativas de la propia comunidad educativa. En cualquier caso, el director es un actor fundamental como aval en los procesos de gestación y desarrollo de los proyectos institucionales, tanto en la implementación de las políticas educativas como en el desarrollo de proyectos institucionales sui generis, mentados por la propia institución.

En las escuelas estudiadas se observaron gestiones directivas con variadas iniciativas y alta receptividad a proyectos de distinta naturaleza y origen. Una directora de una EES de Alejandro Korn al respecto nos dijo: “nos metemos

⁴ Los Planes de Mejora establecen, por ejemplo, algunas orientaciones para la planificación institucional: en torno a las trayectorias escolares (espacios formativos extraclase, articulaciones con niveles primario y superior, etc.) y en torno a la propuesta escolar y la organización institucional (propuestas de enseñanza de núcleos de aprendizaje prioritarios, itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para la enseñanza y el aprendizaje, redefinición de funciones para la innovación en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje, entre otras) (CFE, 2009).

en todo lo que hay dando vueltas” y un director de una escuela rural expresó: “Acá la libertad que tienen [los docentes] es pensar en los pibes y hacer lo que se necesite para que tengan algo mejor, después vemos qué hacemos, después vemos si hay que firmar, si hay que pedir autorización”. En este testimonio se observa cómo el sentido de una acción pedagógica inclusiva se antepone al criterio burocrático o de trámite que podría representar una limitación a priori. Este comentario también deja entrever la importancia de la participación y del compromiso de los docentes para llevar a cabo los proyectos; lo cual da la pauta de la trascendencia que se le da a la construcción de equipos en pos de un proyecto pedagógico colectivo. La directora de la EES de Alejandro Korn dice al respecto: “No puedo pensar en una gestión si no pienso en una cuestión compartida, en una construcción de todos los días y en una construcción con el otro y con los otros”.

Para los directores, la existencia de un equipo docente estable y comprometido es una condición necesaria para que los proyectos puedan ser sostenibles en el tiempo. En efecto, si bien la figura del director motoriza, posibilita, habilita y abre espacios, esto aparece articulado a un colectivo docente que genera sinergias con el directivo, configurando un estilo de gestión. En cuanto al equipo directivo (director/a, vice, secretario/a y en algunos casos jefe de preceptores), se observaron funcionamientos diversos de acuerdo con el tipo de estructura de cargos particulares a cada escuela. Las escuelas que tienen cargos directivos con dedicaciones parciales –con franjas horarias alternas según los días de la semana– dificultan e intensifican la labor de dirección. Cada contingencia debe ser, no sólo abordada por el miembro del equipo que se halle presente en la escuela según el turno, sino también comunicada al resto para que esté al tanto de lo acontecido y se puedan ir concatenando las acciones necesarias. Como no siempre es posible la comunicación de los directivos cara a cara, se suelen dejar por escrito las contingencias del día. “Resuelve el que está” es una frase recurrente en las escuelas con estas estructuras de cargos alternados.

Por el contrario, aquellas instituciones donde el equipo directivo trabaja a tiempo completo, la gestión se ve facilitada por la habitual copresencia de sus miembros en la escuela. En estos casos, lo más habitual es que las funciones se distribuyan; por ejemplo uno toma la responsabilidad sobre asuntos de los estudiantes y el otro sobre cuestiones relativas a los docentes. También los

temas administrativos, de recursos e infraestructura son prioritariamente asumidos por algún integrante de la conducción. En los testimonios se trasluce que los acuerdos de criterio entre los miembros de los equipos directivos se van construyendo y asentando con los años. En algunos casos los roles se van definiendo y delimitando y, en otros, son cambiantes. Una directora que lleva mucho tiempo trabajando con el mismo equipo fue muy clara al decir que “cada uno tiene claro su rol pero también se interactúa tanto entre los roles que estamos siempre tirando para el mismo lado y estamos muy en sintonía. (Directora de EES de Alejandro Korn). En cambio otra directora refirió: “Lo que pasa que a su vez esa distribución natural que tiene cierto sentido tampoco es estable, no es fija, nosotros somos de cambiar continuamente” (Directora de EEM en Almirante Brown).

Hay un sentido compartido que va estructurando los modos de accionar en los distintos frentes de la gestión y que se articula con las prioridades que impone el paradigma de una escuela inclusiva. Las funciones y roles, en especial las de tipo administrativo y burocrático son resignificadas en clave pedagógica y adquieren una importancia que trasciende su cumplimiento formal. Así lo expresó la directora de Alejandro Korn:

“Incluso en este nuevo paradigma. Porque en paradigmas anteriores por ejemplo el secretario era netamente administrativo en cambio ahora todo lo que produce un secretario son insumos para trabajar lo pedagógico [...] la docente ha tenido diez faltas a lo largo del mes, te influye en la clase” (Directora de EES de Alejandro Korn).

Son aspectos centrales del trabajo en equipo para la conducción de la escuela el “saber delegar” y la confianza entre los integrantes. La misma directora dijo:

“Yo creo que una gestión en solitario es imposible, yo tendría una pila acá de papeles y que no podría hacer nada. Una de las cosas que yo creo que se tiene que aprender es a delegar y a confiar en el que se delega. Si no, estamos muy complicados”. (Directora de EES de Alejandro Korn)

El saber delegar, la confianza y la valoración de las personas es clave, ya se trate de un equipo consolidado desde hace años, de una dirección que se renueva parcialmente con periodicidad o bien, de una dirección unipersonal con pocos años de gestionar la escuela.

Un segundo aspecto de suma importancia para la gestión directiva reside

en la conformación de los equipos docentes. El vínculo con los docentes es central para el trabajo de estos directores comprometidos. Ellos se apoyan en profesores con los mismos ideales para gestar, gestionar y consolidar proyectos. Valoran la relación horizontal y se reconocen como docentes, como pares, aun ejerciendo otro cargo. Al rememorar a un viejo director, que se erige como modelo, la directora de Alejandro Korn dice:

“Nosotros tuvimos un primer director en esta escuela [...] referente mío. Él siempre tuvo la virtud de saber, no formar equipos de trabajo y conducir sino, formar parte de un equipo. Porque hay gente que sabe formar a un equipo y se mantiene al margen [...] Y los formó desde la confianza de hacerte sentir que vos podés”. (Directora de EES de Alejandro Korn)

También en el vínculo director-docente, la confianza es central para un buen equilibrio entre las iniciativas individuales, la autonomía en las decisiones y la adscripción a una labor colectiva. Bajo estas premisas los docentes se sienten convocados a participar activamente en proyectos compartidos.

“Tomar lo mejor de cada uno, y así poder generar realmente que haya autonomía, que la gente pueda hacer su tarea con este concepto de equipo pero a la vez con autonomía, con iniciativa personal, que tenga ese espacio dentro de la escuela para el ejercicio de una actividad que eligió, a veces con mayor grado de libertad y otras con menos, con mayor vocación o menos, pero que pueda sentir que podemos desarrollar algo, y que somos importantes todos” (Directora de EEM en Almirante Brown).

Los docentes que se sienten interpelados por el equipo de conducción y encuentran en la escuela un espacio de trabajo afín, van asumiendo mayor carga horaria y adquiriendo antigüedad en la escuela. Se produce un efecto circular que hace que habitualmente sean siempre los mismos quienes trabajan en las nuevas iniciativas. En efecto, el equipo directivo invita a aquellos profesores con más iniciativa y compromiso a participar y coordinar algunos de los proyectos de inclusión. Se trata de una manera de retener a ciertos docentes ofreciéndoles más responsabilidades. Como explica una profesora: “Si desde la dirección te ven, hay algunas puntas para retenerte en la escuela e incorporarte en la escuela. O sea que vos participes más. Te van tirando líneas” (Docente de Lengua, EEM céntrica de Adrogué).

Si bien el entusiasmo hace que las experiencias de trabajo compartido provoquen un efecto “contagio” que lleva a otros docentes a sumarse a las

propuestas, no resulta fácil la convocatoria a los profesores cuyas condiciones laborales imponen limitaciones a su participación e incluso a constituir equipos. Son muchos los profesores que tienen pocas horas en variadas instituciones, y en las escuelas grandes hay planteles numerosos con docentes con poca permanencia, lo cual dificulta mucho la comunicación interna. Esta situación en escuelas con directivos a tiempo parcial hace que en ocasiones ni siquiera el propio personal de conducción conozca a todos los profesores. La comunicación por vía de cuadernos y notas termina siendo la más efectiva, además por ser la que deja “por escrito” lo que se comunica⁵. En este escenario, fundamentalmente se refuerza un tipo de comunicación radial (uno a uno) que evidentemente no colabora con las intenciones de constituir equipos de trabajo y generar identidad institucional.

En escuelas pequeñas como en el caso de la rural, el contacto del director con los profesores es muy personalizado y cotidiano; sin embargo, al tratarse de profesores con pocas horas en la escuela, también se presentan limitaciones para el trabajo colegiado. Fundamentalmente la dificultad radica en poder reunir a los docentes en la escuela, ya que cada uno tiene horas en otras instituciones y apenas asiste a dar sus clases en el horario estipulado. En las jornadas institucionales programadas por calendario escolar son bajos los niveles de asistencia de estos docentes ya que, por normativa, concurren a las reuniones de aquellas otras instituciones donde tienen mayor carga horaria. No obstante, el “buen clima”, el compañerismo y un trato más informal emergen como un rasgo característico en este tipo de instituciones, que pese a las dificultades en las condiciones laborales, generan una mística de trabajo. Al decir del director de la escuela rural:

“En el cambio de turno que se quedan porque se sienten cómodos, o no se sienten cómodos y tienen lugar para estar y tomamos un mate y comemos un sandwich o dos galletitas y charlamos, y si no mucho vía mail, o el famoso whatsapp [...] no tenemos nada formal” (Director de escuela rural).

Hay otras dificultades presentes en las instituciones para llevar adelante la tarea de manera colectiva. El ausentismo docente aparece en los relatos como un obstáculo para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Los directivos señalan estar con las “manos atadas” al no contar

⁵ La comunicación por correo electrónico también es muy utilizada, pero muchas veces sin garantías de receptividad de la información enviada.

con dispositivos legales que los respalden frente al abuso de inasistencias de algunos docentes. Si bien pueden “sermonear” al profesor que está en falta o incluso “pasar artículo” cuando el certificado para la licencia justificada no se presenta a tiempo, comprometerse o no con su propia tarea queda en el plano de la ética personal de cada docente. Una directora señala:

“No podés hacer nada, en realidad hay situaciones que parecen increíbles, pero en cuanto a inasistencias, en cuanto a abusos en ese sentido, y como está todo amparado porque traen certificado y además se las conocen todas, no podés absolutamente nada [...] evidentemente esa persona si pensara distinto no lo haría [...] obviamente lo que decimos es que la falta de presencia y la discontinuidad pedagógica que se genera es importantísimo eso, es un problema importante. Entonces uno lo plantea eso, lo dice, porque vos podés estar justificando legalmente tu inasistencia, pero lo otro, ¿cómo lo resolvés? Es un tema, es un tema ético también” (Directora de EEM en Almirante Brown).

La incidencia real que tiene el ausentismo docente en las instituciones estudiadas no ha sido tema de nuestra investigación. Sin embargo queda claro que es un problema enunciado por los directores y directoras de las escuelas y que lo asocian con el nivel de compromiso y responsabilidad que se tiene con la tarea. Pareciera que se establece una línea demarcatoria entre los más comprometidos con la escuela (los docentes titulares o interinos, permanentes en la institución), y los docentes suplentes y con poca carga horaria, con menores condiciones para el involucramiento con la escuela.

La gestión pedagógica: desafíos para la inclusión

En la cotidianidad escolar, el director atiende a una multiplicidad de cuestiones estructurales, coyunturales, convivenciales, burocráticas y también estrictamente pedagógicas. Así lo describe una inspectora:

“El director gestiona en la escuela pública, es invaluable su gestión, porque gestiona desde un picaporte hasta la comida que no trajo el comedor, o la copa de leche, hasta los libros, hasta el material de Educación Física y además la supervisión en las aulas, esto de estar, acompañar al docente”. (Inspectora)

Sin embargo, los directores y directoras reconocen la incomodidad que genera en los docentes la supervisión directiva en el aula.

“En algunos genera incomodidad, inquietud cuando un directivo entra

al aula para compartir, no a chequear y supervisar. En algunos hay mucha resistencia, y esto hace que ahí sea el aula cerrada, hermética. Yo les decía que la única forma de saber qué les pasa es venir y compartir con ustedes” (Directora de EEM céntrica de Adrogué).

Las menciones de ingreso a las aulas entre los directivos entrevistados y participantes de los talleres aparecen motivadas por conflictos entre estudiantes y profesores que requieren de una pronta intervención. Los propios directores señalan que las urgencias se van anteponiendo a las posibilidades de gestión en el plano pedagógico. La misma directora explica:

“En tanto y en cuanto yo tengo una jornada de trabajo de cuatro horas y media, y es muy poco para trabajar. Entonces, si tengo que cumplir con una cuestión administrativa, me quita tiempo de estar en el aula, que es donde quiero estar” (Directora de EEM céntrica de Adrogué).

En los hechos, los directores sienten que tienen que atender múltiples demandas y hacerse cargo de una diversidad de tareas, que en general interpretan como “distorsiones de un ideal imposible de alcanzar” (Nicastro 1997, citado en: Morgade, 2010). Entre nuestros entrevistados predomina un ideal de dirección cuya ocupación fundamental debería centrarse en los asuntos pedagógicos pero que, en general, se ve sobrepasada por la necesidad de atender emergencias (asuntos fuera de agenda) y aspectos administrativos. Esta mirada sobre las tareas de la dirección se ve relativizada cuando existe un equipo: secretaria, vicedirectora, jefe de preceptores y, por el contrario, se agudiza cuando no se cuenta con una estructura de equipo. Estos argumentos distinguen los “asuntos pedagógicos” de los “asuntos administrativos y burocráticos”; lo cual recuerda a los discursos tecnocráticos y eficientistas propios de la reforma de los '90. Sin embargo, en la práctica y también en los relatos, lo pedagógico es el eje que atraviesa todo lo que se hace en nombre de la gestión. De este modo, la idea sobre la gestión escolar se complejiza y se comprende asociada a la conducción y a lo político, como un concepto que encuentra, en cada escuela, la condición de posibilidad y ámbito de existencia. Al decir de Ezepeleta:

“Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional, técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma

determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. [...] Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autodenominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen” (Ezpeleta, 1992: 107).

En los casos estudiados, la estructura y dinámica organizativa aparecen obstaculizando la realización de la inclusión educativa. La organización pedagógica por departamentos se ha burocratizado, con jefes de departamento que, frente a la imposibilidad de generar espacios de trabajo pedagógico, asumen casi exclusivamente las tareas rutinarias de “control” de la documentación que debe presentarse: planificaciones, notificación de novedades institucionales, etc. Nuevamente, la falta de tiempos docentes para el trabajo colegiado opera como limitación estructural en el terreno pedagógico. Otras limitaciones de este tipo están dadas por los altos niveles de ausentismo docente y por la rotación en los cargos.

La emergencia de problemas y cuestiones a resolver fuera de agenda obstaculizan el trabajo estrictamente pedagógico. Los proyectos de inclusión y democratización de la educación, que promueven la permanencia de los jóvenes en la escuela, corren paralelos al currículum oficial sin alterar el núcleo duro de la tradicional propuesta escolar: las estrategias didácticas y el currículum hegemónico, que reflejan el modo en que la cultura dominante organiza y delimita el conocimiento. En este punto es interesante el aporte de Connell (1997) respecto a la necesidad de impulsar una “justicia curricular”, así como el de Apple y Beane (2000) en torno a la consolidación de un “currículum democrático”, que le permita a los estudiantes abandonar el rol pasivo de consumidores del conocimiento para adquirir uno activo de "fabricantes de significado". Es decir, la consideración inteligente y reflexiva de los problemas y acontecimientos que los circundan, al garantizarse el acceso a una gran variedad de información y atención a las opiniones disonantes (o impopulares) a la cultura dominante. Pero tal como advierten Apple y Beane, esto no significa ignorar el conocimiento propio de la cultura dominante, sino reconstruirlo y utilizarlo para ayudar a los menos privilegiados. Pues no se construye una escuela democrática sólo con la democratización de la estructura y los procesos de toma de decisiones (que

configuran el “currículum oculto” mediante el cual se aprende sobre poder y justicia, entre otras cosas): sería imprescindible también la traslación de la democracia al currículum abierto o planificado.

Construcción de autoridad y democracia escolar

Hasta aquí hemos aludido a la importancia de la conformación de equipos de trabajo y también a algunos aspectos estructurales que limitan la labor directiva. No obstante, y a pesar de las dificultades, los directores que participaron en nuestra investigación hallan espacios para gestionar aquello en lo que creen. El convencimiento y el compromiso se constituyen como motores de su gestión. Y tal como se mencionó anteriormente, no se trata de una labor en soledad, sino que requiere del acompañamiento de docentes con los cuales el directivo se consolida en su rol, se legitima frente a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa. Por eso, en el análisis relativo a la gestión directiva, también adquieren relevancia las representaciones acerca de la autoridad, la reciprocidad y el respeto (Sennet, 2003). Se trata de sustantivos que se entrelazan para delimitar los rasgos que hacen a la dirección escolar para una escuela secundaria democrática.

“Para mí también se construye con el respeto mutuo, si no hay respeto... con tan poco... por ahí sí cuando la directora no nos tuviera respeto y nosotros no le tuviéramos el respeto a la Directora [...] Entonces no habría una autoridad para nosotros, sino que sería como si estuviéramos hablando entre compañeros. Y nosotros a ella, no le faltamos el respeto” (Estudiante de EEM de Adrogué).

De acuerdo con lo que dicen los diferentes protagonistas de la escuela, la autoridad aparece concebida como una construcción antes que como potestad inherente a la investidura directiva, y se asienta principalmente en el “escuchar”, el “hacer” y el “estar” en la institución. Se reconoce el esfuerzo por parte del directivo para ganarse el respeto y la confianza de la comunidad educativa, lo cual indudablemente es legitimarse. Como señalan los siguientes testimonios: “autoridad construida, no autoritarismo, ni una autoridad que te puede dar un sello o un escritorio, una autoridad compartida, construida” (Directora de EES en Alejandro Korn); y “hay dos posibilidades, vos podés ser una autoridad arbitraria impuesta o podés llegar a ser simbólica, en el sentido de que uno realmente ha ganado, esto de ser líder no es para todos, me parece” (Escuela rural, docente de Geografía).

El respeto y la confianza se obtienen principalmente al lograr que las cosas sucedan, escuchando y dando respuesta a las demandas concretas de la comunidad, sobre la base del diálogo y de la construcción de consensos. En estos casos, el cargo se inviste de un carácter extraordinario que detenta el “poder de cambiar las cosas”.

“Ahí se marca la autoridad. [...] porque ella tiene un poder de cambiar las cosas que nosotros planteamos, ahí se ve lo que es el respeto y el poder, el poder de cambiar las cosas. [...] Más que como una figura de autoridad, sería una cuestión del don que tiene ella, la habilidad que tiene ella de poder hacer algo para cambiar las cosas” (Estudiante de EEM céntrica de Adrogué).

Podemos pensar la autoridad en función de la genealogía del concepto realizado por Arendt (1996), que recupera el verbo del cual deriva como sustantivo: “aumentar”. La idea de autoridad parece articularse con la capacidad de gestionar (en tanto “aumentar” las posibilidades que “las cosas sucedan”) y resolver situaciones importantes o conflictivas para los chicos. Y esto es claramente a lo que aluden los propios directivos, docentes y estudiantes entrevistados. Todos conciben y valoran la autoridad del directivo en la medida que los atiende, escucha, y resuelve. Lejos de plantear la autoridad en relación con dar órdenes, la autoridad se constituye como persuasión; es algo más que una opinión sin llegar a ser una orden (Arendt, 1996).

Un aspecto muy significativo en la configuración de la autoridad de los directivos es la relevancia que tiene su presencia física. “Estar en la escuela” resulta una condición necesaria para el “hacer” y para ganarse el respeto de docentes y alumnos. No se trata de estar de cualquier modo sino un “estar disponible” y “estar atento”. La presencia de los directores en la puerta de la escuela a la hora de la entrada y de la salida, tanto como la puerta abierta del despacho, conforman gestos sumamente valorados por la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias), que indican presencia, disponibilidad y atención.

“Me fijo mucho en esto, te iba a decir: en si el directivo está en la puerta cuando entramos, si saluda a la mañana, porque así como lo veo yo, que parece nada, los chicos también lo ven. Si te despide, si está en los actos... Si entra con la bandera en el acto. Los chicos buscan mucho el referente. Siempre te están buscando, buscan un adulto para refugiarse, para preguntarle lo que sea. Siempre están buscando a alguien. Y la figura del directivo es central” (Docente de Lengua, EEM de Adrogué).

En referencia a la autoridad, la siguiente directora agrega:

“Yo la quiero construir desde ahí. Hay adultos que a veces se enojan con eso ‘¿cómo es la cosa,[nombre de la directora]?, ¿recibís a los alumnos primero?’ Yo siempre les respondo ‘ni primero ni segundo, el que viene golpea la puerta y se le abre’ Si llegó el alumno primero para plantear una situación, es el primero en ser escuchado porque sencillamente vino primero. [...] Así que me parece que desde ahí se construye la autoridad. Es sobre todo siendo coherente, tratando de ser coherente, lo que se dice con lo que se hace, lo que se pide con lo que se entrega” (Directora EEM de Adrogué).

En lo cotidiano, la presencia física se traduce en cercanía afectiva. La figura directiva, no queda como inalcanzable sino por el contrario, participe de la vida escolar. Aparece aquí otro ingrediente ponderado en torno a la dirección escolar: el afecto (Abramowski, 2010) que se potencia más si además el director vive en el mismo barrio. La presencia de lo afectivo en las relaciones pedagógicas, es indudablemente un componente central que no viene con el cargo ni es immanente al rol. Es una construcción vincular, tanto como la autoridad. Al respecto, Abramowski afirma que:

“...No son naturales, espontáneos, instintivos, universales, eternos ni inmutables. Tampoco son puros, ni algo de por sí bueno o saludable. Se trata de afectos históricos, cambiantes, contruados, aprendidos [...] a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. Las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan” (Abramowski, 2010: 54).

El reconocimiento de lo afectivo como condición necesaria para la buena gestión directiva, podría estar evidenciando el modo en que la sensibilidad se valida socialmente como soporte del nuevo paradigma educativo, que exige la inclusión de sectores sociales que hasta hace poco eran rechazados por la escuela secundaria.

Por otra parte, en un nuevo escenario normativo, la apertura de espacios para el diálogo con los estudiantes –como sucede a partir de la creación de los Centros de Estudiantes– se traduce en cambios significativos en el campo de relaciones en la escuela. Los estudiantes tienen una interacción directa con el directivo, se constituyen como interlocutores válidos para el planteo de problemáticas y demandas, así como para la propuesta de proyectos. En este sentido, las nuevas formas de estructuración de la participación política podrían tener efectos en la contención de la violencia, al lograr transformar las

relaciones entre las personas y grupos (Tilly, 2003). Se trata de instancias que vienen a fortalecer la convivencia democrática en la escuela, configurándose como líneas de trabajo que ponen en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (Apple y Beane, 2000). Es el carácter democrático de la estructura política de la escuela la que, en términos de Connell, facilita la gestión efectiva de la justicia: “Cuanto más democrático es el orden político de la escuela, más probable es que aborde de forma efectiva los temas de justicia social. Las estructuras democráticas están más abiertas a las iniciativas que surgen de la base” (Connell, 1997: 91). En este sentido, la “democratización de la escuela” supone incluir a la comunidad, encontrando “formas de equilibrio entre la participación de la comunidad y la democracia laboral” (Connell, 1997: 102). Y en función de lo que señalan los docentes entrevistados, esto se refleja también en el modo en que el directivo aparece como una figura de coordinación de acciones y no de imposición:

“En realidad la autoridad es eso, no es el que manda, sino el que coordina, el que se ocupa de que funcionen todas estas cuestiones [...] en veintiún años yo he visto unos cuantos directores, en distintas gestiones vos te dabas cuenta y tenía que ver con esto, cuando había un director que era así verticalista: ‘haces esto porque yo quiero hacerlo así’ y aunque no funcionara o no aplicara a esta institución lo ponía en vigencia y terminábamos dando cuenta que era una catástrofe, o aquel que, como dicen los japoneses, antes de construir el camino primero ve por donde pasa la gente. Entonces yo creo que la autoridad es eso: es ver por donde pasa la gente para construir el camino” (Secretario de EEM de Adrogué).

En síntesis, la figura del directivo requiere de diversos atributos para legitimarse como autoridad (referente y competente), que en el marco de las estructuras de participación política que supone la construcción de una escuela democrática –y por lo tanto inclusiva–, refieren principalmente al compromiso por la gestión. “Poner el cuerpo” es una frase usual entre los testimonios recogidos con respecto a la conducción de una institución escolar, y sintetiza la intensidad y la complejidad del rol.

Consideraciones finales

Podríamos decir que la investidura del cargo directivo tiene un carácter distintivo dado por las atribuciones administrativas y políticas que le son

inherentes. A esto se suman algunas peculiaridades que se plantean en el contexto actual, en una escuela secundaria fuertemente atravesada por el paradigma de la inclusión. Si bien algunos atributos como el carisma y el compromiso personal con la educación pública aparecen destacados en las figuras directivas que participaron de esta investigación, puede afirmarse que el ejercicio de la dirección escolar está lejos de ser unipersonal. Por el contrario, las voces de los entrevistados confirman el carácter interactivo e intersubjetivo de la gestión directiva (Cantero y Celman, 2001), resaltando la importancia de la construcción de un proyecto educativo compartido, sostenido por equipos directivos y docentes comprometidos con la inclusión.

En los testimonios de los directivos, docentes y estudiantes emergen algunas claves que podrían ayudar a comprender las particularidades de la dirección escolar en las escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires: resignificación y distribución de funciones al interior de los equipos directivos, consolidación de consensos pero a la vez flexibilidad en los criterios para la dirección escolar, armado de equipos con aquellos docentes con mayor presencia y compromiso activo con la escuela, construcción de un proyecto educativo colectivo con autonomía relativa de los profesores. Estos parecen ser algunos de los ingredientes para una buena gestión. No obstante, es posible también reconocer algunos condicionamientos que obstaculizan la labor directiva: las estructuras de cargos directivos a tiempo parcial en algunas instituciones, la rotación y el ausentismo docente, la composición de planteles de profesores con escasa carga horaria. Se trata de limitaciones que afectan en mayor medida a las escuelas más pequeñas donde muchos docentes anteponen las demandas de aquellas otras instituciones donde concentran más horas. En las instituciones de mayor tamaño, la comunicación se ve dificultada al interior de planteles que son muy numerosos y que a veces los directores no llegan a conocer en su totalidad. Estas limitaciones restringen las posibilidades de una gestión colegiada.

Cabe mencionar que la gestión más estrictamente pedagógica aparece reconocida como un terreno con escasa intervención de los directores, quedando delegada en las jefaturas departamentales. La gestión directiva no alcanza a desplegarse en las clases, salvo en situaciones excepcionales. Y cuando ocurre, se percibe una cierta incomodidad en los profesores.

Por otra parte, hemos visto que una fuente de autoridad de la figura directiva proviene de los canales de participación estudiantil. Si bien estos vienen

impulsados desde la política educativa a partir de la obligatoriedad de conformación de Centros de Estudiantes en las escuelas secundarias, varios directores y directoras resaltan su importancia. Por un lado, en los procesos de interlocución con los estudiantes aparecen algunas claves para la resolución y prevención de los conflictos y de la violencia escolar, lo cual trae mejoras en la convivencia. Pero a la vez, la participación estudiantil aparece resignificada como una democratización de la escuela que acompaña y refuerza la inclusión. Es así como a partir de estas nuevas formas de estructuración de las relaciones sociales (Tilly, 2003) se crean mejores condiciones para la canalización de demandas e iniciativas, con un abordaje más efectivo de los temas que hacen a la justicia social en la escuela (Connell, 1997). Lo anterior podría verse condensado en la expresión de uno de los docentes entrevistados al referirse a la autoridad: “ver por dónde pasa la gente para construir el camino”. Efectivamente, los actores –tanto directivos como docentes y estudiantes– hacen referencia a una autoridad que, lejos de ser impuesta, se construye cotidianamente sobre la base de la presencia física sostenida, el diálogo genuino y la capacidad de “cambiar las cosas” dando respuesta a las necesidades de la propia comunidad. Es esto lo que genera respeto y confianza en la figura del director y de ahí, el reconocimiento de su autoridad. Además, el componente afectivo también impregna la figura del director, quedando ilustrado en algunos relatos que refieren, por ejemplo, a la vinculación con el entorno barrial y a la cordialidad del trato con docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata.
- Arendt, H. (1996) ¿Qué es la autoridad?. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ed. Península.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución 88. Documento “*Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora*”.

- Furlán, A., Landesmann, M. y Pasillas, M. (1992). La gestión pedagógica. Polémica y casos. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría, a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- Meo, A., Dabenigno, V. y Ryan, M. (2014) “Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie”. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. En *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 42, pp. 157-176.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 65-84.
- Tilly, C. (2003). *The politics of collective violence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Construyendo una educación inclusiva

Verónica Grimaldi¹, Pilar Cobeñas² y Mariana Melchior³

Introducción

En este trabajo compartimos una experiencia de colaboración entre docentes vinculado a la educación inclusiva en el ámbito de la Asociación Azul de la ciudad de La Plata. Esta asociación está formada por personas con y sin discapacidad, y se conformó en el año 2007 con la intención de luchar por la vida independiente y una educación inclusiva para las personas con discapacidad, efectivizando los artículos 19 y 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), documento que tiene rango constitucional en Argentina desde el año 2014.

La idea de conformar un equipo de docentes surgió a mediados del año 2013 en el marco del proyecto “Haciendo realidad el artículo 24 y el cambio hacia la escuela inclusiva: el aporte de la sociedad civil”. En la construcción de este grupo fuimos conformando un espacio de intercambio entre docentes comprometidos con la inclusión en acto, todos los días en sus escuelas, con sus alumnos, sus familias, sus conocimientos en permanente transformación, construyendo soluciones posibles, creativas, originales a problemas reales que la inclusión nos propone en diversos contextos. Nos interesaba conformar redes de profesionales de la educación en las que, cada uno desde su experiencia y experticia, enriqueciera la mirada de los demás y se elaboraran acciones concretas para el cambio hacia una educación cada vez más inclusiva.

En nuestra corta vida como grupo hemos tenido la oportunidad de llevar

¹ Universidad Nacional de La Plata/UNIFE/Asociación Azul, Argentina. verogrimaldi@gmail.com

² CONICET – Universidad Nacional de La Plata/Asociación Azul, Argentina. pilarcobenas@gmail.com

³ ISP J. N. Terrero/Asociación Azul, Argentina. marianamelchior@hotmail.com

a cabo encuentros de intercambio en los que las discusiones y análisis incluyeron diversas dimensiones; entre otras: la normativa vigente, el discurso docente e institucional, la enseñanza, el aprendizaje, la cuestión curricular, las experiencias, las voces de las personas con discapacidad y sus familias, la construcción de posibilidades de acceso a la comunicación y a la educación, la formación docente inicial y permanente.

Nuestros primeros encuentros

Nuestra procedencia era bien diversa: maestros de grado, maestros especiales, directivos de los distintos niveles de la escolaridad, psicopedagogos, profesores y estudiantes de ciencias de la educación, de lengua y literatura, de matemática, asistentes personales, especialistas en comunicación alternativa y aumentativa –más tarde se sumarían una estudiante de educación física, una de psicología y una trabajadora social, entre otros–. Durante los primeros meses el trabajo del grupo tuvo que ver fundamentalmente con la conformación del equipo, conocernos y elaborar un diagnóstico del estado de situación en diversos planos que identificábamos en nuestros ámbitos de trabajo. Fueron momentos de incertidumbre en los que no sabíamos exactamente qué acciones concretas íbamos a poder elaborar.

En cada encuentro –inicialmente, una vez al mes–, cada docente traía a la mesa de discusión algún aspecto que le preocupaba, alguna noticia que consideraba interesante de abordar, alguna pregunta que había recogido, alguna experiencia que quería compartir. Estuvo claro que todo el equipo amplió su horizonte de análisis conectándose con aspectos que sin estos intercambios no habría tenido en cuenta.

La construcción de un (paradigma) lenguaje en común

Partimos de una fuerte idea que nos convoca: la educación inclusiva es un derecho para los y los estudiantes con y sin discapacidad, y no una cuestión que depende de la buena voluntad de los docentes o las instituciones. Como lo estableció el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su art. 24, el Estado argentino está obligado a asegurar la efectivización del derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad, debiendo además luchar activamente contra la educación segregada o la

exclusión educativa. Pero también contra la integración escolar, que supone sacar a un niño de un contexto (la escuela especial) y ponerlo en otro (la escuela común) sin preparación ni condiciones.

Si bien todos los docentes participantes compartíamos una mirada inclusiva, el uso de un vocabulario en común que atendiera y pusiera en evidencia la inclusión fue una construcción progresiva. Nuestros intercambios nos permitieron problematizar ciertas palabras que circulan en muchas escuelas como sinónimos. Por ejemplo, el conjunto “alumnos con discapacidad – alumnos con capacidades especiales – alumnos con capacidades diferentes – alumnos con necesidades especiales”. O el par “integrar – incluir”. Comprender la carga ideológica de cada una de estas palabras y las razones por las cuales se elige usar unas y no otras –y también, unas y otras indistintamente– nos permitió acceder a dimensiones más profundas de discusión en torno a la educación.

Esto, a su vez, nos llevó a revisar nuestra relación con la idea de discapacidad y entenderla como una construcción social, histórica, política y cultural. De esta manera, desde el inicio abordamos el análisis de las visiones de la discapacidad que en distintos momentos ha ido clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad y bajo diversas denominaciones, aproximándonos a estas visiones a partir de los modelos que describe Palacios (2008). Leer conjuntamente y disponer en el grupo de personas que tenían un buen dominio sobre estas cuestiones nos permitió habilitar en este espacio momentos de estudio, una de las estrategias que seguimos sosteniendo.

Desentrañando los documentos curriculares

Como grupo también participamos –algunos como asistentes, otros como expositores– en eventos vinculados a la educación inclusiva en los que había gran cantidad de colegas. Esto nos permitió escuchar otras voces, ideas que no habíamos advertido inicialmente. Una pregunta que apareció en varias mesas de trabajo tenía que ver con los diseños curriculares y su carácter prescriptivo. ¿Cómo se conciliaba la inclusión con la prescripción?

Para varios de los miembros del equipo, que conocemos algunos documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires –en particular, los diseños para los niveles Inicial y Primario– y creemos que proponen una mirada inclusiva, esta pregunta nos parecía en principio extraña. Pero más nos sorprendieron

algunas de las respuestas que ciertos especialistas intentaron ofrecer. Esta situación generó en el grupo la inquietud de estudiar estos documentos en profundidad, desentrañar el sentido de la palabra prescripción y su vínculo con la idea de inclusión que parecía tan alejada a los ojos de muchos docentes. ¿De qué modos se plasmaba la idea de educación inclusiva en los diseños?

Decidimos abordar la lectura en profundidad del Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE, 2007), puesto que varios de los integrantes del grupo contaban con amplia experiencia en este nivel y también muchas noticias sobre las barreras para la inclusión que se generan en él.

No desarrollaremos aquí todo el proceso de estudio de este documento y de otros a los que fuimos accediendo a medida que avanzábamos. Sin embargo, nos resulta interesante señalar que a lo largo de sus páginas encontramos numerosos argumentos, estrategias e ideas variadas para que las instituciones flexibilicen ciertos modos de funcionamiento usual con el objetivo de hacer posible la inclusión⁴. ¿Por qué –nos preguntábamos– la palabra prescripción estaba en el centro de la discusión y en cambio se ignoraban estas partes del diseño curricular?

La variedad de trayectorias dentro del grupo nos permitió compararlo con documentos de otras épocas en los que el aprendizaje estaba condicionado por los niveles de desarrollo y, una vez más, engrosar nuestra comprensión acerca de las palabras que se eligen para la comunicación de ideas. Pero también, la inquietud sobre las múltiples interpretaciones y confusiones que existen en las escuelas sobre ellas.

Deconstruyendo la noción de diagnóstico

Algunas experiencias en escuelas nos llevaron a discutir las “etiquetas” que suelen asignárseles a los niños que no se acomodan a lo esperable, no aprenden al ritmo previsto, no prestan atención a lo que el docente enseña, tienen una inquietud constante, presentan conductas extrañas, desafiantes. Estos niños suelen ser diagnosticados como deficitarios, y esta decisión suele terminar con la segregación y la exclusión.

Pero hemos tenido numerosas experiencias personales en las que vivenciamos el hecho de que si un niño siente que se confía en él, que se lo escucha, que los otros lo ven como alguien que crece, ese niño va construyendo una

⁴ En este sentido, las páginas 29 y 30 del Tomo I son dignas de ser tenidas en cuenta.

representación de sí que le permite desplegar sus posibilidades y sostenerse.

Problematizamos entonces la idea de diagnóstico y lo que se comunica a través de los términos patologizantes que circulan. Decidimos cambiar el eje de discusión para reflexionar en torno a otros tipos de diagnóstico que podrían nutrir a la institución escolar en lugar de ponerle límites. ¿Quién más que un docente de (por ejemplo) matemática podría estar en mejores condiciones de identificar lo que sabe un alumno acerca de los números –o de cualquier otro conocimiento matemático–, y de lo que es capaz de construir a partir de eso que sabe?

Como docentes inclusivos sabemos que lo que las personas sean capaces de hacer y aprender depende de las relaciones que establezcan con los saberes, y estas relaciones están determinadas fuertemente por las experiencias que se les ofrezcan a lo largo de sus vidas y de sus trayectorias escolares. ¿Por qué discutir sobre las características de un síndrome si como docentes podemos indagar sobre los conocimientos que los niños pueden movilizar frente a situaciones particulares, y los que pueden construir a partir de las interacciones?

Este aspecto fue enriquecido en numerosas ocasiones por experiencias puntuales entre docentes y alumnos en distintas áreas de conocimiento que los colegas iban trayendo al espacio compartido. De este modo, todos fuimos aprendiendo a “mirar” y a “ver” cosas de áreas en las que no éramos expertos con otras –mejores– posibilidades de interpretación.

La necesidad de diseñar acciones

Uno de los desafíos del grupo fue diseñar acciones concretas para vincularnos con más docentes, compartir con otros algunas de las discusiones que habíamos desarrollado entre nosotros y generar otras. Si bien en un principio no teníamos muy en claro qué estrategias desplegaríamos, estas fueron surgiendo como posibles a medida que entablamos relación con distintas personas e instituciones.

Los talleres (parte I). Tensiones entre capacitar y colaborar

Una de las primeras propuestas que nos animamos a generar fueron talleres reducidos dirigidos a colegas de la ciudad de La Plata. Diseñar estos espacios nos permitió reflexionar sobre cuestiones que no habíamos pensado en nuestras instancias del grupo. ¿Cómo convocar a otros docentes a que se

sumen a experiencias similares a las que habíamos transitado pero desarrolladas en tiempos diferentes?

A diferencia de nuestra situación inicial, teníamos disponible un cúmulo de conocimientos que habíamos generado conjuntamente y el deseo de compartirlo con otros, ponerlos a consideración, revisitarlos con otras miradas. ¿Pero cómo lo haríamos sin “dictar” un curso?

Estas preguntas atravesaron los momentos del diseño de los talleres y también del desarrollo de los encuentros. Las tenemos en forma sostenida como telón de fondo al planificar estas instancias. Son interrogantes que, lejos de haber podido responder, nos sirven de faro para no perder el sentido de toda nuestra experiencia. Los sucesivos talleres que hemos ido proponiendo han sido revisados y reformulados a la luz de ellas.

Los talleres (parte II). Nuevos vínculos con la formación docente

Una vez que la existencia de nuestro grupo fue haciéndose un poco más visible, recibimos una propuesta para elaborar talleres dirigidos a estudiantes del profesorado de Matemática del ISFDN°17. La profesora del curso –que a partir de allí se sumó al grupo– estaba preocupada por las condiciones en que los estudiantes iban a ingresar a realizar sus prácticas en aulas comunes con integraciones de alumnos con discapacidad. ¿De qué manera planificarían sus clases tomando en cuenta las particularidades del aula y sin excluir de sus anticipaciones a estos alumnos? Dado que la carrera que cursan no prevé ningún espacio específico para analizar explícitamente cuestiones acerca de la inclusión, la profesora generó un espacio alternativo dentro de su cátedra para discutir aspectos de la educación matemática inclusiva.

Si bien disponíamos de materiales y experiencias interesantes para proponer, así como varios profesores de Matemática que conformaban el grupo en ese momento, debimos redireccionar las propuestas pensando en personas que estaban transitando aun su formación docente inicial y escasamente anoticiadas sobre la educación inclusiva. Este ha sido un desafío intenso e interesante que aun estamos transitando.

Para estar en mejores condiciones de planificar nuestros intercambios, les propusimos que compartieran con nosotros las preguntas con las que llegaban a los talleres en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas comunes. Para nuestra sorpresa, nos encontramos con frases muy

similares a las que recibimos en nuestras interacciones con docentes en ejercicio. A pesar de las diferencias entre la trayectoria docente de unos y otros, así han explicitado muchos de los estudiantes su preocupación: “qué hacemos y cómo lo hacemos, si nunca nos han enseñado a hacerlo”. Hemos encontrado frases similares entre docentes de experiencia, a veces como pregunta, a veces como queja, y otras como barrera para la inclusión.

Tratamos de comprender esta idea de parte de los docentes como una preocupación sostenida desde la soledad en la que trabajan hoy en día en muchas instituciones educativas. Pero en el caso de estos estudiantes –que están cursando el 3er año de su carrera de grado– parece una cuestión anticipatoria de lo que creen que les va ocurrir: puesto que aun están en formación inicial, el “nunca me lo enseñaron” parece ignorar que aun están transitando su formación inicial, que quizás tendrán otras oportunidades como esta que les ofrece su profesora. ¿Cómo podremos interpretar estas preguntas, que probablemente provienen de genuinas angustias personales?

Charlas

Una de las experiencias que más se alejó de nuestras dinámicas de trabajo ocurrió a propósito de un encuentro con directivos. Nos habían invitado a exponer algunas ideas que resultaban de interés para ellos: las visiones de discapacidad y la noción de educación inclusiva; las miradas de la inclusión en el diseño curricular, y el rol del directivo en la conformación de la institución como una escuela inclusiva; y finalmente, el relato de una experiencia particular de inclusión en una institución educativa de la ciudad de La Plata.

Como hemos dicho antes, no creemos que los efectos de comunicar de manera “directa” –a través de una exposición– sean los mismos que los que vivimos al participar de la experiencia de discusión e intercambio interdisciplinario, movilizados por nuestras preocupaciones, nuestros intereses, poniendo en juego nuestros saberes, entrando en diálogo con otros. Sin embargo, accedimos a la invitación reconociendo de entrada los límites de este dispositivo, con el objetivo de visibilizarnos como grupo y poner sobre la mesa algunas cuestiones sobre las que creíamos que era interesante y necesario reflexionar.

La experiencia nos ha mostrado que los límites han sido aun mayores que los previstos: personas que asentían ante cada afirmación o pregunta, pero que posteriormente a la charla se nos acercaban cariñosamente para decirnos

que eso es exactamente lo que pasa en sus escuelas. Y en el otro extremo, directivos que confrontaron fuertemente con nosotros porque las condiciones de la experiencia que les llevábamos como ejemplo no eran las mismas que las de su escuela –y por lo tanto, ninguna de las ideas les resultaba de utilidad–.

No sabemos en qué medida nuestros colegas directivos encontraron en nuestra charla una oportunidad enriquecedora. A nosotros nos ayudó a identificar ideas que quizás no habían sido visibles en circunstancias anteriores. Capitalizamos esta charla como una nueva oportunidad de acceder a preguntas, preocupaciones, inquietudes, certezas de nuestros colegas, y una vez más el grupo se veía enriquecido para pensar otras instancias que respondieran mejor a nuestras propias expectativas de intercambio.

Una crisis de identidad

Una de las acciones que comenzamos a llevar a cabo nos hizo entrar en crisis como grupo. Frente a las múltiples noticias de niños y jóvenes en edad escolar que estaban siendo excluidos, instituciones cuyos modos de asesorar o de alojar a esos chicos violaban sus derechos a recibir una educación de calidad, identificamos la posibilidad de brindar algún tipo de asesoramiento a esas familias.

Pero nos encontramos rápidamente desbordados por los pedidos de ayuda. La urgencia de brindar apoyo a estas personas nos hizo caer en una espiral de angustia de la que nos resultó difícil salir. Identificar que esta no era la función del grupo –de hecho, la Asociación Azul cuenta con un grupo de padres al que estas personas podrían acudir y, eventualmente, solicitar nuestro asesoramiento en asuntos puntuales– nos llevó varios meses. El proceso de visualizar esta crisis, explicitar qué podíamos y qué no podíamos hacer en determinadas condiciones, cuáles podrían ser alternativas a esta idea que no estaba funcionando para nosotros, nos enriqueció como equipo y nos ayudó a consolidar nuestra identidad.

Sistematizar los conocimientos producidos

A fines del año 2014 la Asociación Azul nos propuso sistematizar las experiencias que habíamos transitado, y elaborar una publicación dirigida a docentes. Nuestra tarea en ese momento fue decidir el formato del material, qué sería y qué no sería.

Estuvimos rápidamente de acuerdo en que no se trataría de un manual,

ni de una colección de métodos para transformar la educación. No se trataría tampoco de ideas para ser aplicadas de manera directa en las escuelas. Concebimos a la educación inclusiva como una construcción que necesariamente llevará la impronta de quienes se comprometan con ella, en la que cada persona dejará huellas particulares de las experiencias que vayan transitando.

Otra cuestión sobre la que estuvimos todos de acuerdo fue que no sería un material en el que se des responsabilizaría al Estado cargando las tareas sobre las escuelas y los docentes. Creemos fuertemente que el Estado debe garantizar condiciones para que la inclusión sea posible, y sabemos que esto aun es una deuda. Pero también creemos que hay algunas condiciones que actualmente habilitan a que ciertas cosas sean posibles, y en esta zona es donde decidimos pararnos. ¿Qué podríamos hacer hoy, aquí, nosotros, en estas condiciones? Y por supuesto, qué deberíamos seguir exigiendo a quienes tienen el deber de garantizar algunas otras condiciones.

Esta decisión de ubicarnos en el “qué es posible hoy” –qué podemos crear en estas condiciones– y “qué debemos seguir exigiendo” tiene que ver con habilitarnos a nosotros mismos en un lugar de poder, de profesionalidad. Y también en la convicción de que no podemos esperar a que todas las condiciones se cumplan para recién después empezar a transitar la inclusión. En parte porque los destinos de muchas personas con discapacidad están en juego hoy, mientras esperamos que lo otro ocurra. Pero además porque estamos convencidos de que la educación inclusiva beneficia a todas las personas, con y sin discapacidad.

Decidimos entonces que el material abordaría diferentes aspectos de la inclusión, palabras usuales, ideas que aparecen una y otra vez, preguntas genuinas que muchos docentes nos hemos hecho cuando hemos tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con discapacidad en el aula. Incluimos entonces algunas reflexiones en torno a ciertas ideas de base:

- a qué llamamos educación inclusiva,
- cuáles son nuestras ideas acerca de la discapacidad,
- cómo diferenciamos inclusión de integración,
- qué marcos legales tenemos hoy en relación a la inclusión dentro del sistema educativo,
- qué habilitan los documentos curriculares actuales y el marco de política curricular

- qué experiencias de inclusión se han llevado y se llevan a cabo, y en qué circunstancias,
- qué condiciones creemos que son necesarias para que la inclusión sea posible,
- qué ideas tenemos acerca de los diagnósticos
- miradas de algunos docentes que han tenido experiencias en aulas comunes con alumnos con discapacidad
- miradas de algunos alumnos con discapacidad sobre sus propias posibilidades y trayectorias educativas.

Nunca tuvimos la pretensión de ser exhaustivos sino de poner a disposición de otros colegas algunas de las reflexiones y múltiples preguntas que fuimos elaborando en el intercambio.

Este material fue presentado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en julio de 2015, y a partir de esta presentación otros docentes nos han conocido y se han sumado al grupo.

Hacia dónde vamos hoy

Al día de hoy el grupo ha ido creciendo en cantidad de integrantes así como en diversidad de trayectorias y experiencias. Esta cualidad hace que también sea mucho más compleja la organización para nuestro funcionamiento, y estamos en este momento explorando nuevas alternativas.

Nos apoyamos en las palabras de Juan Cobeñas (2011) para identificar sobre qué aspectos tenemos la responsabilidad de incidir para que la construcción de una educación inclusiva sea posible:

Me parece que hay dos condiciones muy trascendentes para la escuela inclusiva: una, es la capacitación de los docentes y demás profesionales de la educación. Otra, es el liderazgo de los directivos y funcionarios de educación. Ellos leen entre líneas las leyes y normas, y pueden hacer las cosas amigables, o lo opuesto. Un director que quiere incluir transmite una conducta a toda la escuela y todos empiezan a tratar de encontrar la mejor forma de hacerlo. Esto nos hace mucho bien. Lo sabemos, sin que nos lo digan, cuando nos quieren dentro de la escuela. (Cobeñas, 2011)
Al diálogo con los directivos, actores fundamentales en la construcción

de instituciones diferentes, identificamos la necesidad de indagar de modos más específicos la enseñanza de ciertos contenidos en ciertas áreas particulares de conocimiento escolar. Esto es, buscar en las didácticas específicas aportes más puntuales, ideas que podamos discutir, propuestas que podamos analizar y deconstruir, autores y teorías a las que podamos interrogar. Todas las instancias de encuentro con colegas nos llevan a mirar qué ocurre dentro del aula, y pensar qué otras cosas podrían ocurrir. La presencia en el grupo de colegas de distintas áreas y de distintos niveles educativos hace que esta línea de acción sea la más firme en este momento.

Conclusiones

Describimos aquí una experiencia de colaboración entre docentes y otros profesionales vinculados a la educación inclusiva de procedencias diversas: maestros de grado, maestros especiales, directivos de los distintos niveles de la escolaridad, psicopedagogos, profesores y estudiantes de ciencias de la educación, de lengua y literatura, de matemática, asistentes personales, trabajadores sociales, especialistas en comunicación alternativa y aumentativa, estudiantes de educación física, psicología entre otros. El grupo surge a mediados de 2013 en el marco de un proyecto de la Asociación Azul de la ciudad de La Plata denominado “Haciendo realidad el artículo 24 y el cambio hacia la escuela inclusiva: el aporte de la sociedad civil”.

En un primer momento las acciones del grupo estuvieron destinadas a compartir y consensuar lenguajes, experiencias, particularmente aquellas que empezábamos a identificar como inclusivas así como segregatorias. De este modo, profundizamos el conocimiento sobre cómo los diagnósticos eran una herramienta para la exclusión, y que en cambio debíamos indagar los conocimientos que los niños tenían disponibles y qué situaciones e interacciones los llevaban a movilizarlos. También trabajamos sobre las posibilidades que ofrecían los actuales diseños curriculares para poner en juego estrategias que favorecieran la educación inclusiva.

En un segundo momento, el grupo decidió elaborar talleres para profesionales relacionados a la educación, con el objetivo de compartir las discusiones y experiencias, y continuar pensando, esta vez con otros docentes, directivos y futuros docentes cuáles son posibles formas de efectivizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, los obstáculos actuales

e ideas para la transformación de las escuelas en el corto, mediano y largo plazo. Producto de esos talleres es la publicación de un cuadernillo donde sistematizamos la experiencia del grupo.

Actualmente, y luego de una crisis de identidad, el grupo continúa desarrollando talleres a distintos perfiles de profesionales de la educación al mismo tiempo que continúan las reuniones donde debatimos, reflexionamos y sistematizamos la experiencia individual y colectiva. Creemos firmemente que una educación inclusiva solamente va a poder ser construida en el debate, el trabajo colectivo y a partir de la convicción política de que las personas con discapacidad no sólo pueden sino que deben educarse en escuelas comunes.

Referencias bibliográficas

- Cobeñas, J. (2011). *Mi vida en la educación. Ponencia presentada en Educación inclusiva, base de la vida en comunidad. 14 y 15 de Octubre de 2011 organizado por Red de Familias por el cambio, Asdown Colombia, Inclusion International.*
- DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria (tomos I y II).* Provincia de Buenos Aires.
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

El Teorema de Márquez: de cómo repensamos el trabajo docente y la inclusión a partir de una experiencia de producción matemática

*Rodrigo Conte¹, María Cecilia Eliçalde²,
Verónica Grimaldi³ y María Belén Villalba⁴*

Introducción

En este artículo compartimos algunas de las reflexiones, preguntas, ensayos de respuesta, acciones, marchas y contramarchas en una experiencia de estudio del Teorema de Márquez que llevamos a cabo en el marco de la cátedra Didáctica Específica II y Prácticas Docentes en Matemática del Profesorado de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

A partir del contacto inesperado de algunos integrantes de la cátedra con un adolescente que declaraba haber inventado un teorema sobre el funcionamiento de la división entre polinomios, iniciamos un camino novedoso para todos nosotros. En este camino conformamos una comunidad de estudio (Chevallard, Bosch, Gascón, 1997) que nos permitió ampliar nuestros conocimientos acerca de estos objetos matemáticos, pero también reflexionar en torno a cuestiones vinculadas al trabajo docente y la vida en las instituciones educativas.

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. conterodrigo@hotmail.com

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mcelicalde@hotmail.com

³ Universidad Nacional de La Plata/UniPe, Argentina. verogrimaldi@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. villalbambelen@gmail.com

La experiencia

De cómo comenzó todo

En junio de 2013 recibimos un correo electrónico de Francisco, un adolescente de 15 años cursando su 2° año en la escuela secundaria, solicitándonos que analicemos y demos nuestra opinión sobre un teorema que había inventado. En su mail se presentaba, y a continuación nos contaba lo siguiente:

La profesora de matemática que trabaja con mi mamá me dio estos mail para que yo me contacte con ustedes y que me digan qué les parece este teorema que hice.

El **teorema de Márquez**⁵ (este es el nombre que le quise poner yo) sirve para calcular la suma de los coeficientes del cociente de una división de polinomios.

Nos resultó inesperado que un joven que no nos conocía quisiera ponerse en contacto con nosotros, pero además nos intrigaba saber por qué se habría dedicado a inventar una serie de relaciones que aparentemente nadie le había enseñado sobre uno de los objetos matemáticos más “antipáticos” que suelen enseñarse en la escuela secundaria: los polinomios. ¿Era válido su teorema? ¿Cómo se le habría ocurrido? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué expectativas tenía sobre su producción? ¿De qué manera la escuela había influido en su inquietud por estos objetos? ¿Cuál era el impacto que sus inquietudes y producciones tenían al interior del aula de Matemática en la que participaba?

Orientados inicialmente por estos interrogantes y nuestra curiosidad por entablar relación con el autor de estas ideas le propusimos encontrarnos a conversar, para más tarde conformar un grupo de estudio en torno a su teorema. ¿Pero cómo sostendríamos un grupo de estudio formado por cuatro profesores de Matemática –representantes de una comunidad “poderosa” en términos de saberes matemáticos– y un joven que aun está cursando el secundario, sin “arrasar” sus ideas para instalar las nuestras?

La matemática del teorema

Es necesario aclarar que el “Teorema de Márquez” no es una relación

⁵ Márquez es, por supuesto, el apellido de Francisco.

evidente. Tampoco es una idea que se enseñe, ni siquiera que se explore en la escuela, y menos aun considerando que Francisco estaba cursando su 2° año de ES y los polinomios son objetos más propios de 3° o 4°. Por el contrario, nos tomó varios encuentros de trabajo con él y entre nosotros comprender qué decía, cómo funcionaba, para qué se podía usar, con cuáles de nuestros conocimientos acerca de los polinomios podía enlazarse y bajo qué condiciones podíamos asegurar que era válido.

En nuestras primeras interacciones con el teorema y con su autor era evidente para nosotros que se trataba de una conjetura hasta tanto no fuera demostrada su validez. En cambio, para Francisco constituía un teorema sin lugar a dudas. Había en este punto una distancia cultural: nosotros precisábamos de una demostración –en parte para convencernos de que valía– más allá de los ejemplos que él nos mostraba. Pero Francisco no tenía dudas de que valía en cualquier caso. Debimos verlo en acción, observar sus gestos, mirar desde dónde comenzaba a escribir sus ejemplos –que meditaba cuidadosamente– para advertir que estaba ejerciendo cierto control sobre su elaboración. Puesto que él había producido la idea, comprendía las relaciones que estaba poniendo en juego y que explicitaba a través de sus ejemplos. Para nosotros, que no accedíamos a las relaciones subyacentes, estos funcionaban como casos particulares aislados, no como generalidades.

Encontramos en esta cuestión una interesante inversión de roles en relación a lo que ocurre usualmente en las clases de matemática cuando se aborda el estudio de propiedades generales y se utilizan ejemplos para “ilustrar” la generalidad:

Para el docente, el ejemplo es una manifestación de la noción más general que está siendo abordada, mientras que para el alumno el ejemplo es una totalidad, algo completo que, generalmente, no le remite a nada más allá de él. El problema que aparece como consecuencia es el siguiente: los alumnos reconocen la equivalencia $2 + 3 = 3 + 2$ porque conocen el resultado de cada suma, pero no apelan a las relaciones algebraicas que se desprenden de la expresión con letras [$a + b = b + a$]. De allí que la generalidad no sea atrapada y que los alumnos apelen únicamente al ejemplo particular para dar cuenta de la propiedad. (Grimaldi, Itzcovich, 2013: 83).

La elaboración de una demostración del teorema –y de varios corolarios,

lemas y propiedades asociadas— así como las conversaciones, intercambios, análisis de ejemplos, nos permitió construir una comprensión más profunda de las relaciones matemáticas en juego así como elaborar nuevas relaciones y demostraciones. Pero a su vez, nos habilitó un espacio de preguntas que nos fuimos haciendo sobre nuestras prácticas de enseñanza, de las transformaciones de nuestras propias relaciones con el saber matemático (Charlot, 1997) que nos llevaron posteriormente a interrogarnos sobre algunos aspectos más generales de las prácticas docentes.

La construcción de nuestra comunidad de estudio

A la idea de conformar una comunidad de estudio que incluyera al autor de estas relaciones subyace nuestra convicción de que Francisco disponía de saberes específicos que nosotros no, y que en la colaboración podríamos aprender unos de otros. Nos resulta interesante tomar la relación etimológica que destaca Dewey⁶ (citado por Burbules, Callister, 2001: 250) entre “comunidad”, “comunicación” y “común”. Justamente comprometernos en la conformación de nuestra comunidad de estudio nos exigió construir un “espacio cultural” de significados, representaciones y prácticas matemáticas en común que nos permitiera generar acuerdos en torno a algunos aspectos sobre los que íbamos a trabajar.

La demanda original de Francisco era comunicar sus ideas a la comunidad matemática: deseaba saber si su teorema ya existía entre la colección de saberes reconocidos y, si encontrábamos que era realmente original, publicarlo. Decidimos tematizar con él algunas cuestiones que no tenía problematizadas y que, por razones completamente diferentes, nosotros tampoco: ¿Por qué sería necesario demostrar la relación (aunque estuviéramos seguros de que es válida)? ¿De qué maneras podemos escribir las ideas matemáticas involucradas para hacerlas accesibles a otros que no las produjeron? ¿Qué nos permitiría estar seguros de que el teorema está demostrado? ¿Qué tendría que tener el teorema para ser valioso para la comunidad matemática? ¿Es lo mismo que sea matemáticamente válido y que sea valioso para los matemáticos? ¿Será un teorema, o será un corolario, un lema o una propiedad? ¿De qué depende?

⁶ No pretendemos presentar aquí la postura de Dewey ni de los autores que lo citan. La intención de recuperar este vínculo tiene fines más modestos: analizar a partir de estos términos algunas de nuestras reflexiones sobre las acciones que fuimos planteando para construir este espacio de colaboración.

Es interesante señalar que estas preguntas involucraban tipos de respuesta diferentes desde la perspectiva de cada uno: en el caso de Francisco, se trataba de construir ciertas ideas acerca del funcionamiento de la comunidad científica; para nosotros, en mayor o menor medida, reflexionar explícitamente sobre algunas prácticas de dicha comunidad que teníamos muy naturalizadas.

Repensando el trabajo docente y la inclusión

Una comunidad de estudio constituida por cuatro profesores y un joven que está iniciando el colegio secundario podría parecer muy asimétrica desde el punto de vista de los saberes matemáticos disponibles de cada uno. Sin embargo, los modos que hemos encontrado para llevar adelante esta construcción –con sus marchas y contramarchas– nos han permitido reflexionar sobre ciertos roles que los docentes asumimos muchas veces en nuestro trabajo con alumnos “con dificultades” o con alumnos “talentosos”. Nos resulta interesante generar un espacio de preguntas en torno a estos roles, de un modo similar al que instalamos cuando nos interrogábamos sobre polinomios y demostraciones. Creemos que esto podría aproximarnos a ciertos aspectos del trabajo docente que permanecen invisibilizados por la fuerza de algunas costumbres.

Comunidad de estudio, problemas de ingenio y clases de apoyo

Usualmente, cuando pensamos en alumnos “con dificultades” los encontramos con profesores por fuera del aula –ya sea a través de dispositivos institucionales (tutorías, clases de apoyo), o por fuera de la institución (profesores particulares)– nos remite a la idea de personas que “saben más” y que ayudan a quienes “no pueden” en los límites de tiempo previstos y con las estrategias de enseñanza con las que los demás sí pueden. La función de los profesores en estos casos parece ser la de “compensar cierta falta”–que generalmente queda del lado del alumno–. En cambio, al considerar alumnos que están pensando sobre ciertos objetos y problemas más allá de lo que la escuela les propone, la presencia de profesores externos a la vida del aula intenta generar espacios de resolución de problemas de ingenio, más “elevados” que los que podrían proponerse en el aula común, para que estos chicos “no se aburran” en la escuela. Como dos caras de una misma moneda, ambas imágenes enfocan la atención en la asimetría entre los conocimientos de profesores y alumnos, dando por supuesto que en ambos casos los profesores son los que detentan todo el saber.

No sabemos si Francisco podría ser considerado un joven “talentoso” –tampoco es un punto de interés en este artículo–. Pero nuestra experiencia con él nos alerta sobre la falacia que encierra la idea que desarrollamos en el párrafo anterior: Francisco había producido relaciones originales en interacción con objetos que nosotros habíamos construido de modos completamente diferentes. ¿Podríamos decir que los objetos con los que interactuaba Francisco en el inicio de nuestros intercambios eran los mismos que los que conocíamos nosotros? ¿O que los nuestros eran más “valiosos” que los de él? Y por otro lado, ¿podemos asegurar que hoy conocemos esos objetos de la misma manera que antes?

Pensemos por otro lado lo que ocurre cuando trabajamos con alumnos “flojos” (Perrin Glorian, 1994): sus ideas, por alejadas que estén de los saberes que la escuela pretende enseñar y de los conocimientos de los profesores, son ideas propias, originales, con coherencia dentro de una lógica que debemos desentrañar si deseamos entrar en diálogo con ellas para que se transformen en la interacción con otras ideas.

Un alumno posicionado genuinamente en un vínculo con la problemática que se está planteando en el aula, y cuando digo genuinamente estoy pensando en un alumno con interés en abordarla, con sus ideas puestas al servicio de abordarla, produce ideas sobre las que hay que trabajar, no para que las descarte de plano porque alguien le dijo que son erróneas, sino para que entienda por qué son inconsistentes. Pienso en un movimiento que es dejar de pensar las ideas erróneas en primer lugar como erróneas, y concentrarnos en que son ideas. (Sadovsky, 2010: 51)

¿No nos pone también esta situación en una relación de construcción conjunta de conocimiento a alumnos y profesores, al modo que hacíamos con Francisco?

Nos preguntamos sobre la viabilidad de transformar estos roles docentes asociados a ambas situaciones –clases de apoyo, talleres de ingenio– en otros que nos habiliten a construir espacios de producción de conocimiento matemático. ¿Qué efectos podría tener un cambio como este en el rol de la escuela, en la producción y circulación de conocimiento matemático, en el lugar de alumnos y profesores en su relación con el saber (Charlot, 1997), en la

consolidación de los profesores como productores de conocimiento matemático-didáctico? Y por otro lado, ¿de qué posibles maneras podrían enlazarse estos espacios con lo que ocurre en las aulas de matemática? ¿Qué movimientos –institucionales, personales, profesionales– acompañarían estos cambios?

Aula extendida para la inclusión

Decíamos al principio que nuestro contacto con Francisco fue un tanto inesperado. Tal como nos anunciaba en su correo de presentación, una profesora de Matemática conocida por su familia le brindó nuestros correos en su afán de colaborar con él para que avance en la exploración de ideas que estaban muy lejos de las relaciones matemáticas que vivían en su aula. La opción de una colaboración externa que esta docente identificó como posible nos parece sumamente interesante y nos lleva a reflexionar sobre varias cuestiones.

La idea de aula aumentada o extendida aparece actualmente en abundante bibliografía vinculada al uso de TIC para la enseñanza. Esto parece razonable cuando muchas veces –y también en este caso– son las tecnologías las que nos posibilitan el vínculo con otras personas que pueden colaborar. “Las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas sino un entorno – un espacio, un ciberespacio– en el cual se producen interacciones humanas” (Burbules, Callister 2001: 21)

Cuando pensamos en un aula extendida la concebimos no solo como una expansión del aula escolar en el tiempo y en el espacio, sino también incluyendo a personas que usualmente no participan de la comunidad de producción del aula común de matemática – investigadores, divulgadores de la ciencia, docentes y alumnos de otros lugares, personas de otras culturas, etc.–. ¿De qué modos podrían colaborar estas personas tan diversas con dicha comunidad, con las producciones colectivas o particulares de ciertos alumnos; con las ideas, reflexiones, interrogantes de los docentes de esa aula? Y también, ¿de qué modos la escuela se podría convertir en una institución extendida, habilitando y promoviendo interacciones y colaboraciones que quizás hoy no tengamos dentro de nuestro repertorio de lo posible?

Recuperando, por otro lado, la idea de simetría o asimetría de la que hablamos unos párrafos atrás, podríamos extrapolarla a las posibles interacciones entre docentes e investigadores que la idea de aula extendida habilita-

ría. En este conjunto de personas conectadas que aprenden unas de otras, la diferencia entre los conocimientos de cada uno, lejos de constituirse en una barrera, será el valor que garantice que la colaboración y el aprendizaje por parte de todos los participantes pueda ocurrir.

Nutrir los saberes del aula

Las relaciones matemáticas que nos ofreció Francisco sobre polinomios eran en un principio ajenas a lo que se estaba discutiendo en su curso, y esto fue “salvado” por la original idea de la profesora de matemática que lo conectó con otras personas más allá de su aula. Sin embargo, al año siguiente los contenidos escolares tocaban cuestiones vinculadas a su teorema –aunque de modos muy diferentes al de sus producciones–. Tal vez se podrían haber abordado algunas de sus ideas, pero no fue así. Francisco es un “buen alumno” y aprobó todos los cursos, ¿pero desde dónde estuvo involucrado en esas propuestas de enseñanza? ¿Dónde quedó todo el espesor que podría haber agregado a las discusiones del aula a propósito de sus elaboraciones y la experiencia que estaba teniendo en el grupo?

Pero poniéndonos en el lugar del profesor de esa aula, ¿qué haríamos si un alumno trajera una idea original que ha producido fuera de la escuela? Podríamos decir que hay que tomarla, vincularla con lo que se está haciendo, aprovechar la situación de producción. ¿Pero qué ocurre cuando ese conocimiento no es fácilmente comprensible para el profesor, como nos ocurrió con Francisco? Pensar en que cualquier idea que traigan los alumnos será comprendida rápidamente por el docente y puesta en relación con otras se ve cuestionada por nuestra experiencia, y quizás se apoya en la concepción de que los profesores siempre saben más –en lugar de enfocarse en que saben distinto–.

Quizás los formatos escolares usuales –modos de agrupamiento, distribución horaria, etc.– y las condiciones de trabajo de los docentes –horas “esparcidas” en distintas instituciones, dificultades organizativas, edilicias, salariales, para conformar equipos de trabajo, etc.– estén actuando como barreras para la inclusión. ¿Qué cambios cualitativos tendría el trabajo de los profesores –y las experiencias matemáticas escolares– si se habilitaran y promovieran dinámicas institucionales que faciliten el ingreso en las aulas de elaboraciones hechas por los alumnos en otros espacios –escolares o extraescolares–, y en las que han puesto un alto grado de compromiso personal?

Nuestras propias vivencias de producir matemática, sentir la incertidumbre de no estar muy seguros de hacia dónde se va con ciertos caminos, explorar con otros, encontrar aspectos desconocidos y originales, fueron situaciones que nos transformaron profundamente. Toda la experiencia nos conectó con un modo de ponernos en relación con ideas de otros que pocas veces habíamos vivido. Por otro lado, en los espacios que generamos para conceptualizar ciertos aspectos de lo transitado, no solo hallamos reflexiones interesantes sino también momentos de gran satisfacción. ¿Por qué no pensar en el trabajo docente en las instituciones escolares como espacios en los que los educadores hallen desafíos intelectuales interesantes y se conecten con el gusto por producir e intercambiar?

Nos preguntamos por maneras en que las instituciones –acompañadas por políticas educativas acordes– podrían flexibilizar algunas de sus normas de funcionamiento usual para transformar la calidad de vida institucional y de la producción intelectual que allí sucede. Y también, sobre las condiciones que serían necesario generar para que esto sea posible.

Conclusiones

Enseñar matemática en las instituciones educativas actuales –especialmente en el nivel secundario– es una tarea que muchas veces transitamos en soledad, con fuertes cuestionamientos sociales y grandes angustias personales. Nuestra intención ha sido aportar algunas preguntas genuinas que conectamos con estas preocupaciones –propias y de muchos de nuestros colegas– cuya exploración podría abonar a la búsqueda de nuevas posibilidades.

Nuestra experiencia de estudio con Márquez continúa y con ella seguramente surgirán más reflexiones e interrogantes. Tal vez podamos abordar algunos de ellos a través de investigaciones que podamos diseñar en un futuro.

Bibliografía

- Burbules, N. & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Charlot, B. (1997/2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. & Gascón, J. (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Horsori.

- Grimaldi, V. & Itzcovich, H. (2013). Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de Matemática. En: Broitman, C. (comp.) *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes* (pp. 69-93). Buenos Aires: Paidós.
- Perrin Glorian, M-J. (1994). Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège: ce que nous apprend l'étude de "classes faibles" [Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de "cursos flojos"]. *Petit X* (35), 5-40.
- Sadovsky, P. (2010). Pensar es relacionar ideas y producir nuevas ideas. Entrevista realizada por Inés Dussel. En Revista *El Monitor*, (26) 50-53. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>

Reflexiones en torno a la experiencia: diseño e implementación del curso virtual “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social” – UNLP– Asoc. Azul

*Guillermina Cappelletti¹, Valeria Díaz²,
Mariana Filardi³ y Laura Murua⁴*

Introducción

Este relato de experiencia se enmarca en el eje temático: Trabajo Docente y Políticas de inclusión, porque creemos que la Universidad y el docente universitario tienen ante sí el desafío y la responsabilidad de problematizar los sistemas y procesos educativos desde una perspectiva histórica, para así poder generar espacios de formación inclusivos y ubicar el tema en la agenda pública. En este sentido, nuestro punto de partida, como docentes y futuras docentes, miembros de la Asociación Azul (La Plata) y adscriptas a la cátedra Pedagogía de la Diversidad, correspondiente a la Carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), fue haber identificado la necesidad de brindar herramientas de formación ligadas a la inclusión social y educativa de las Personas con Discapacidad.

Las experiencias personales, académicas y profesionales nos permitieron

¹ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. guillecappelletti@gmail.com

² FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. valediaz.vid@gmail.com

³ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. marianafilardi@gmail.com

⁴ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. lauramuruaazul@gmail.com

ver junto a otras/os colegas, que si bien ha habido avances en cuanto al reconocimiento de las Personas con Discapacidad⁵ como grupo social, en las instituciones sociales y educativas aún hay escasas herramientas de análisis e intervención para las PCD, sus familias, su grupo de pertenencia y los docentes (de todos los niveles educativos), que les permitan poder hacer frente a los procesos de exclusión a los que este movimiento social se ha visto sometido. Luego de delimitar la situación problemática a la que hemos hecho referencia, se decidió, a través de un trabajo interdisciplinar e interinstitucional con profesionales y docentes de ADC (Asociación por Los Derechos Civiles-Ciudad de Buenos Aires) y la Clínica de Derechos Humanos y Discapacidad (Secretaría de Extensión-Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-UNLP), diseñar un curso de modalidad virtual en El Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA-UNLP), a fin de que la propuesta tenga un alcance provincial, nacional e internacional dado que si bien hubo instancias precedentes de formación presencial, ofrecidas desde la Asociación Azul, éstas tuvieron sólo un alcance regional. El propósito de este curso, denominado “Orientaciones y Acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social”, fue tener un primer acercamiento hacia las familias y el grupo social de las PCD, a fin de generar las condiciones que promuevan su empoderamiento respecto a la vida independiente, en especial al derecho a la educación y la escuela inclusiva. Se hizo especial hincapié en que los destinatarios puedan identificar recursos, estrategias y conocer instituciones que habiliten el trabajo en red. Creemos que la defensa por la vida autónoma e independiente debe partir de las propias familias y las PCD, de manera de poder mejorar la imagen de si y comprender la importancia de organizarse para luchar porque los derechos se hagan efectivos.

El trabajo girará en torno al posicionamiento del equipo de trabajo en cuanto a la planificación e implementación. También presentaremos algunas consideraciones finales sobre inquietudes, reflexiones y modificaciones que podríamos introducir de cara a la replicación del curso.

Inclusión social, educación inclusiva y Personas con Discapacidad

Entre los siglos XIX y XX las concepciones de anormalidad, incapacidad

⁵ En adelante PCD.

o discapacidad estuvieron influenciadas por discursos médicos y psicológicos, que apoyándose en la noción de desarrollo normal definieron una educación segregada destinada a niños, niñas y jóvenes definidos como tales.

El tránsito hacia la patologización de las multitudes se produjo desde que se institucionalizó la obligatoriedad escolar. En el caso de Argentina, uno de los principios fundantes de la institución educativa fue crear una identidad nacional común a todos los ciudadanos, garantizando la libertad y prosperidad del estado en formación. Para ello, se generó un movimiento de inclusión masiva al ámbito escolar que fue legitimado a partir de la promulgación de la ley 1420⁶, la cual establecía que todos los sujetos debían ser socializados de la misma manera, por sobre sus particularidades (étnicas, culturales, sociales, etc.), a fin de promover una escolaridad universal que comprenda por igual a “*todos*” los habitantes. En este contexto fue necesario diagramar diversos dispositivos que respondieran a la idea de homogeneización y articulación de las diferencias instituyendo los aspectos centrales de lo que luego sería llamada Pedagogía de la Normalización. (Dussel, 2004). Según Puiggros (citada por Dussel), quien retoma el concepto de normalización de Michael Foucault, esta concepción de pedagogía se basó en la creación de una norma a partir de la cual se pueda medir a cada uno de los individuos, a fin de estipular quienes cumplieran con ella y quienes se desviaban respecto a ese parámetro.

El sujeto normal es, entonces, un prototipo de hombre medio, contra el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados. La normalidad es la medida del mundo (...) Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a territorios de exclusión. (Vallejos, Kipen y otros, 2005: 38)

Bajo este discurso se prescribía cuáles eran las conductas “naturales” y/o esperables, estableciéndose así lo que sería considerado como “anormal” bajo el modelo médico-biológico. Es a partir de esta mirada médica de los sujetos cuando emerge con fuerza la idea de “niños débiles” quienes debían ser tratados de manera especial, por su fragilidad física y emocional, a fin de

⁶ La ley 1420 promulgada en el año 1884, estableció el carácter obligatorio, gratuito y “laico” (o de religiosidad limitada) de la educación, fue el sustento legal del sistema educativo nacional que comenzaba a edificarse. Esta ley expresaba la intención educativa de la elite política de entonces: la socialización y homogenización de los niños a partir de la apropiación de un conjunto de contenidos educativos concebidos como “neutros” y “universales”, más allá de la diversidad de los orígenes nacionales, la cultura local o regional, la clase social o la religión.

corregirlos y restituirlos a la vida social (Muel, 1981). Así se estableció una variedad de formas de educación compensatoria, que intentan garantizar la socialización frente al individuo que se considera todavía en estado naturaleza y gobernado por sus instintos, por lo que es necesario rencausar las conductas desviadas a partir de la observación, del control y del condicionamiento de sus sentidos y necesidades. Las prácticas de escolarización definen y fijan a los anormales como categoría que se irá completando al paso que avanza el proyecto moderno, incluyendo a pobres, huérfanos, locos, sordos, homosexuales, parapléjicos, niños y niñas de la calle y entre otros, definiendo a los grupos que serán excluidos de la escuela común. Si observamos el lenguaje que se ha utilizado para etiquetar a estos grupos históricamente excluidos encontramos términos como “deficientes”, “anormales”, “dis-capacitados”, etc.; términos que sólo adquieren un sentido cuando son comparados con un individuo “normal”.

Los espacios institucionales y discursos científicos (como las ciencias médicas, la psicología y la educación) han ido reelaborando y reactualizando sus abordajes sobre la diferencia como constatación del déficit, desarrollando terapéuticas rehabilitatorias orientadas a la restitución de una supuesta normalidad (Korinfeld, 2005). Efectivamente las personas con discapacidad no han sido vistas a partir de una mirada holística, es decir, como sujetos de-seantes, como totalidad, incluyendo los procesos internos y los aspectos subjetivos (el desarrollo del pensamiento, los sentimientos, las experiencias de vida, las interpretaciones del mundo, los tiempos de aprendizaje, etc.). Será recién a mediados del siglo XX, que las Personas con Discapacidad⁷ comienzan a resistir el estigma y el etiquetamiento a partir de la autoorganización, generando una mayor visibilidad de sus demandas. La lucha política de este colectivo ha producido cambios, tanto en el campo de los derechos, como en lo referente a las políticas públicas (Acuña y Bulit Goñi, 2010). El activismo social de las PCD junto con otros grupos (mujeres, identidad sexual e indígena), va a potenciar los discursos de reconocimiento de las diferencias, de derechos humanos, de justicia social y de igualdad de oportunidades en el centro de las demandas. La Convención sobre los Derechos de las Personas

⁷ Luego de varios y acalorados debates, el colectivo decidió nombrarse de esa forma en las Asambleas que se llevaron a cabo para la elaboración de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006.

Con Discapacidad es un ejemplo de ello.

No obstante, las personas con discapacidad continúan formando parte de un colectivo relegado e invisibilizado en el espacio social. Creemos que la Universidad y el docente universitario tienen ante sí el reto y la responsabilidad de problematizar los sistemas y procesos educativos desde una perspectiva histórica, para así poder generar espacios de formación inclusivos y ubicar el tema en la agenda pública. Por ello, a partir de un conjunto de criterios político-académicos y con una perspectiva interdisciplinaria, pensamos un curso a distancia destinado a un público en general, incluidas las Personas Con Discapacidad y su grupo social⁸.

Un curso virtual que ofrece herramientas de formación para la lucha política de las PCD y su grupo social

Para que las Personas con Discapacidad puedan convertir los “problemas personales” en “asuntos públicos”, generando una autonomía personal y de lucha (Shakespeare, 2008) ellas/os mismos, los familiares y su grupo social necesitan estar preparados. Creemos que no se puede promover y defender el derecho a la vida independiente, en especial a la educación y la escuela inclusiva, sino se cuenta con espacios de formación, problematización y debate. Es por ello que decidimos diseñar un curso de carácter virtual, en el Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA-UNLP), dado que nos ofrecía la posibilidad de llegar a mayor cantidad de personas y colectivos y nos permitía, asimismo, poder trabajar con diversos lenguajes (visual, sonoro, etc.) y opciones de trabajo.

El curso, denominado “Orientaciones y acciones para la vida independiente de las personas con discapacidad y su grupo social”, tenía el propósito de brindar herramientas de formación ligadas al conocimiento y reconocimiento de derechos, a la toma de decisiones, a la identificación de recursos, estrategias y apoyos, y el valor de organizarse intra e interinstitucionalmente. Se llevó a cabo durante 3 meses y los/as participantes, divididos en grupos y

⁸ Participamos en el diseño del curso “Orientaciones y acciones para la Vida Independiente de las Personas con Discapacidad y su grupo social”, Asociación Azul, Pedagogía de la Diversidad (FaHCE-UNLP), Asociación por Los Derechos Civiles- Ciudad de Buenos Aires (ADC) y Clínica de Derechos Humanos y Discapacidad (Secretaría de Extensión- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales- UNLP).

a cargo de tutoras⁹, contaron con una semana para familiarizarse con el entorno, previo a comenzar a trabajar con los 4 módulos temáticos. Se produjo en función de los destinatarios, lo que implicó que, además del contenido, se tuvieran en cuenta las condiciones de accesibilidad y los ajustes y reajustes necesarios. Los módulos, que contenían objetivos de trabajo, lecturas y actividades, fueron organizados en el espacio virtual de manera tal que los participantes pudieran tener un acceso directo a los mismos. La información se encontraba disponible en diversos formatos y distintas versiones (imágenes, videos, materiales de lectura fácil, material en lengua de señas, etc.).

Ahora pasaremos a contar el por qué de cada módulo, la descripción y análisis de sus contenidos:

El módulo N°1 estuvo centrado en conocer el enfoque basado en derechos para las personas con discapacidad. Se tomó como eje la aprobación de la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD** como un hecho central en el campo de derechos humanos, al ser un tratado que ofrece un marco normativo indispensable para la lucha contra la discriminación y para el reconocimiento de un trato justo e igualitario, que haga posible la construcción de una sociedad inclusiva. En este módulo de trabajo se remarcó la importancia del activismo político de las personas con discapacidad como un factor central para avanzar en materia de derechos que, pese a los logros no están siendo garantizados plena y efectivamente.

Entendiendo a la discapacidad como un constructo social e histórico que ha variado a lo largo del tiempo introducimos las distintas concepciones que han existido: Modelo médico, Modelo social y el modelo de Derechos Humanos.

El primer modelo entiende a la discapacidad como un déficit, impedimento o limitación, ya sea física como intelectual. Ve a la persona como un problema que debe ser detectado y atendido por especialistas de la salud y la educación, quienes definen sus posibilidades de rehabilitación o adaptación, dando lugar a distintas formas de discriminación en la escuela, los medios, el mundo del trabajo, etc. Esto hace que las personas con discapacidad se vean a sí mismos como incapaces, afectando su autoestima e incidiendo en las bajas expectativas que poseen sobre sus vidas.

Hacia 1980 comienza, a partir del Movimiento de Personas con Discapacidad, el llamado **MODELO SOCIAL** que entiende a la discapacidad como

⁹ Las autoras de este relato de experiencias formamos parte del grupo de tutoras del curso.

un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad. Ve a las PERSONAS CON DISCAPACIDAD como aquellas a las que se les han vulnerado sus derechos humanos, limitado las oportunidades en la vida social y no viven en condiciones de igualdad dentro de una comunidad, debido a las barreras económicas, sociales, físicas y de comunicación que esta les impone. Una PCD puede participar activamente de su comunidad pero se encuentra limitada por la falta de rampas, de intérpretes de lengua de señas, de asistentes, de escuelas inclusivas, etc. Lo que significa que, si bien las políticas orientadas a estos grupos han generado avances, todavía no abarcan ni garantizan los derechos humanos que están enunciados en los marcos jurídicos. Desde las políticas de Estado aún es necesario un certificado médico que acredite la condición de discapacidad. El acceso a la obra social, a asignaciones monetarias específicas, a regímenes especiales de jubilaciones y pensiones, a pases libres de transporte, a los cupos para personas con discapacidad en el sector estatal, entre otras políticas, dependen aún del diagnóstico médico, lo que constituye una limitante para avanzar plenamente hacia el modelo social.

Se hizo principal énfasis en uno de los derechos más trascendentales en la lucha por los derechos de las PCD, reconocido por la convención: el derecho a vivir de manera independiente. Una persona lleva una vida independiente cuando tiene el poder de elegir libremente y tomar decisiones sobre su propia vida. Estas decisiones tendrán que ver con las actividades cotidianas como dónde vivir, cómo y con quién, qué trabajo tomar, cómo manejar su dinero, cuándo formar una familia, qué actividades realizar, y cómo organizarse para hacerlo. Es posible que algunas de estas decisiones sean difíciles de resolver para algunas personas; en estos casos ellas mismas recurrirán y elegirán un apoyo. Tener la libertad de tomar las decisiones acerca de la propia vida y de participar plenamente en la comunidad constituye la esencia de Vida Independiente. En Argentina hay unas pocas organizaciones que trabajan de acuerdo a los principios de Vida Independiente sin que haya sido



posible establecer un Centro aún. Se ha desarrollado más un movimiento de padres y familiares preocupados por lograr que sus hijos e hijas vivan incluidos en la comunidad, pero es menos frecuente la participación de personas con discapacidad, particularmente niños, niñas y jóvenes.

En el espacio del foro se les propuso a los/as participantes recorrer páginas webs de organizaciones sociales de personas con discapacidad. Dicha actividad tuvo una buena respuesta, ya que relataron su experiencia con las distintas organizaciones y remarcaron la importancia de trabajar de manera colectiva, en pos de la verdadera inclusión de las PCD en la comunidad.

El módulo N°2 “Marco normativo y políticas públicas orientadas a las PCD”, tuvo como objetivo empoderar y capacitar a las PCD, sus familias y grupo social en el uso de herramientas jurídicas, a fin de promover el derecho a la inclusión. Para ello se hizo hincapié (a partir de la adecuación del lenguaje por parte de los/as abogados/as del grupo de docentes) en la afirmación de que la Convención sobre los derechos de las PCD es un tratado de derechos humanos. Luego de un marco general sobre los Tratados de derechos humanos, explicamos en este bloque de qué manera éstos irrumpen en cada régimen jurídico nacional. Si bien en el módulo 1 se hizo referencia a la aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 13 de Diciembre del año 2006, y la ratificación en nuestro país en el año 2008 por medio de la ley 26.278, en el segundo módulo trabajamos en principio sobre el protocolo facultativo que se ratifica de manera adicional. Este instrumento habilita la denuncia del país ante el Comité de seguimiento de la CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, por el incumplimiento de alguna de sus cláusulas. En el momento en que suscriben a un tratado de derechos humanos, los Estados están obligados a asegurar protección integral a las personas que forman parte de su territorio.

A posteriori, retomamos los principios centrales del paradigma de derechos humanos: el principio de dignidad, el principio de no discriminación y el principio de protección preeminente de la persona (conocido como principio pro *homine*); estos están ligados con tres obligaciones por parte del Estado: respetar (es decir, la obligación del Estado de no interferir en el ejercicio de los derechos), proteger (esto es, la obligación de impedir que terceros interfieran en los derechos) y asegurar (llevar a cabo políticas públicas dirigidas a hacer

posible la realidad de los derechos enunciados). La jerarquía de las normas fue otro de los cuestiones abordadas, la presentamos a través de un gráfico para que quede claro cómo ingresan los tratados en el régimen argentino.¹⁰

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ingresa en el paradigma de derechos humanos. Este documento promueve los mismos valores y principios plasmados en el resto de los tratados de derechos humanos, pero invoca el sentido emancipatorio para un grupo social históricamente postergado, invisibilizado, excluido, privado de derechos, como los son las Personas con Discapacidad. Remarcamos que este texto fue necesario porque nunca antes se había abordado la discapacidad de manera integral y sistemática, sustentada en un cambio de concepción como lo es el Modelo Social. Además de reconocer la condición de sujeto y ciudadano de todas las PCD, se avanza en el conjunto de herramientas e instituciones que se requieren para que la autonomía de este grupo social pueda hacerse efectiva. Entre ellos: asegura el derecho a la vida independiente y a la inclusión en la comunidad (Art. 19) y prevé herramientas para hacerlo posible (como la asistencia personal); asegura la participación de las PCD en toda legislación o política pública en la materia (Preámbulo, punto “o”); establece la presunción de discriminación por motivo de discapacidad cuando se advierta “*cualquier distinción, exclusión o restricción*” en los derechos que otras personas sin discapacidad gozan (Art. 2); reconoce la personalidad y capacidad jurídica plenas y prohíbe la sustitución de la voluntad de la PCD por medio de figuras como la *curatela* e introduce el sistema de “apoyos” y “salvaguardias” (Art. 12); establece el derecho a la educación inclusiva y a los “ajustes razonables” debidos en función “de las necesidades individuales” y los “apoyos” necesarios “para facilitar su formación efectiva” (Art. 24); obliga a los Estados a mantener políticas públicas de empleo para asegurar un nivel de vida adecuado y la protección social y asistencial (Arts. 25, 27 y 28). Todos derechos que deben ser respetados por las normas internas de un país; de lo contrario, cualquier persona podrá denunciar la contradicción ante un juez.

Por último y en línea con el modulo anterior se propuso, como actividad de cierre, la intervención en un foro. Les pedimos a los/as participantes que relaten situaciones sucedidas en su comunidad, en las que hayan percibido la falta de reconocimiento o la vulnerabilidad de aquellos derechos que asisten

¹⁰ Los tratados de derechos humanos tienen jerarquía constitucional.

a las personas con discapacidad. Solicitamos también que indiquen qué artículos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no estarían siendo respetados en cada caso o qué derechos estarían siendo vulnerados. Quienes intervinieron narraron situaciones suscitadas en su familia, grupo social o en sus ámbitos de trabajo, ligadas en general a dificultades referidas al cumplimiento del cupo laboral, la inclusión de niños/as en escuela común y el acceso a los programas de salud; todas dimensiones fundamentales para que las PCD puedan vivir con dignidad. Uno de las intervenciones en este espacio de debate, muestra por ejemplo como se pueden vulnerar el derecho a la Educación Inclusiva:

Un ejemplo que conozco es el de un joven de unos 29 años, estudiante de la carrera de Ingeniería Mecánica, tiene una discapacidad motriz por lo que debe utilizar férulas en ambas piernas y bastón canadiense, así mismo tiene dificultad con la motricidad fina, por lo tanto escribir es un actividad que puede realizar de manera más lenta que el resto de sus compañeros.

En la Universidad donde estudiaba anteriormente, en un examen le pidió al profesor 10 minutos más para poder terminar de escribir el ejercicio a lo que el profesor de respondió: "Si te doy 10 minutos más tengo que darte otro título".

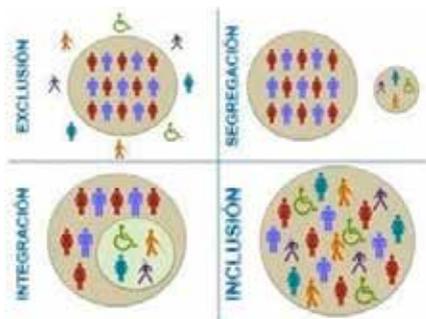
El Art. 24 está más que violado, realmente es muy triste que pasen estas cosas (...)

Nuestras mediaciones reforzaron, en este caso, la importancia de conocer la historia de lucha del movimiento y el marco jurídico para saber qué reclamar ante los organismos, instituciones y la sociedad toda. Reiteramos la importancia de organizarse y conformar un colectivo liderado por PCD, que dé lugar al abordaje integral de las situaciones en las que exista discriminación por motivos de discapacidad.

El módulo 3 "Educación inclusiva" tuvo como objetivo reconocer el rol social que cumple la educación en la vida de toda persona. Este concepto es complejo, polémico y se encuentra mediado por diferentes aspectos sociales, culturales y políticos tanto locales como globales. Pero dentro del ámbito educativo se reconoce que es un desafío para los agentes que lo componen asumiendo que la escuela es una institución social y que debe ser analizada y

transformada desde lo político, familiar y principalmente desde aquella persona que está siendo educada.

Cuestionamos los conceptos previos como los de exclusión, segregación e integración y reconocemos que no se trata de asimilación, adaptación o tolerancia entre los individuos, tampoco una reforma de la educación especial. Por el contrario se trata de problematizar los factores de acceso, regulación y transmisión. Reconocemos que hay variedad de significados y experiencias de la práctica escolarizada de las Personas Con Discapacidad que demuestran ser



segregativas y exclusoras, derivándolas hacia el circuito de la “educación especial” lo cual conlleva a que debemos explorar las relaciones de poder, política y control social. Estas realidades han generado que múltiples organizaciones cuestionaran la existencia de discriminación institucional por ser una violación de los derechos humanos individuales. El pensamiento educativo debe centrarse en la inclusión, no en la competencia, la selección ni la exclusión.

Desde la UNESCO (2005:15) se han presentado cuatro elementos clave de inclusión que ofrecen un resumen útil de los principios que sustentan la práctica inclusiva:

La inclusión es un proceso. No es una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos, sino un trabajo continuo de búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a educar con la diferencia y en la diferencia, a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia.

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Siendo una convicción informada de prácticas discriminatorias y excluyentes en la actualidad, utilizando la información relevada para estimular la creatividad y resolución de problemas.

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado. “Asistencia” se refiere al lugar y porcentaje de presencia; “participación” hace referencia a la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela e incluye la opinión de los/las propios alumnos/as; y “rendimiento” se refiere a

los resultados escolares de los alumnos a lo largo de su trayectoria educativa.

La inclusión implica garantizar el derecho a la educación de aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o vulnerables. Ello indica la responsabilidad de brindar los apoyos y medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Es necesario aceptar ciertas prácticas para favorecer el proceso de construcción de una educación inclusiva, como por ejemplo, la reorganización de los recursos y la ampliación de estrategias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando a su vez la interacción entre el alumnado. Reconocemos que todo proceso de aprendizaje está mediado por relaciones sociales y consideramos necesaria la participación del grupo familiar y de la comunidad. Buscamos un cambio hacia la sociedad de la inclusión con un enfoque de derecho para incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad de modo simultáneo, procurando disminuir y eliminar los procesos de exclusión (Booth, 1996).

Como cierre de dicho módulo se solicitó la intervención a través de ejemplos de experiencias educativas de Personas Con Discapacidad, sean estas relacionadas a la exclusión, segregación, integración o inclusión, y que luego reflexionen sobre formas posibles de efectivizar el derecho a la educación inclusiva. Algunas de las intervenciones hacían referencia a experiencias vividas en el núcleo familiar, contando de que manera sus seres queridos transitaban por las escuelas especiales y como sufrieron la exclusión, situación que se agudizaba cuando se producían recorridos esporádicos al interior de las escuelas comunes, la cual no permitía dar continuidad a la escolarización. A su vez pusieron en cuestionamiento la relación entre los circuitos educativos y la calidad educativa, resaltando la importancia del acompañamiento familiar y social para efectivizar los derechos de las Personas Con Discapacidad.

El módulo 4, “Familias y comunidades: promoción, protección y defensa de los derechos de las personas con discapacidad”, tuvo como prioridad fomentar la capacitación de los familiares de las personas con discapacidad, sobre cómo ejercer la defensa de los derechos.

En el primer punto de este módulo se remarcó la importancia del rol que cumplen las familias, pudiendo ser el trampolín hacia la vida independiente de sus familiares con discapacidad o el declive al aislamiento y la exclusión, y se brindaron algunas estrategias para facilitar el ejercicio de los derechos

de las PCD ante algunas situaciones, como pueden ser la inscripción del niño o niña en escuela común, la solicitud de una prestación ante la obra social o un espacio inaccesible que se interpongan en el ejercicio del derecho a la educación inclusiva y la vida independiente.

En el segundo punto de este módulo dimos cuenta que la forma de conseguir cambios que favorezcan la vida independiente y la educación inclusiva (para que se mantengan en el tiempo e impliquen un avance en la inclusión a la comunidad de las personas con discapacidad) es mediante algunas acciones que sólo las familias nucleadas en organizaciones pueden llevar a cabo. Las organizaciones tienen la posibilidad de ser más fuertes y efectivas que una familia aislada para obtener cambios que son difíciles de realizar por la resistencia social a la que se enfrentan. En estas organizaciones, los familiares guiados por la persona con discapacidad, junto a otras familias y profesionales (de la educación, los derechos humanos o las ciencias de la salud) se asocian para ejercer acciones sobre los diferentes niveles del Estado y conseguir cambios en las políticas educativas. A su vez, esto permite el intercambio de información y experiencias y construye un interlocutor más digno de escuchar para los centros de decisión.

Como actividad les propusimos que identifiquen qué organizaciones o grupos de familiares o de personas con discapacidad se encuentran en sus comunidades y/o cercanos éstas, cuáles son sus propósitos, líneas de acción (o propuesta de trabajo) y con qué otras organizaciones articulan. Asimismo, les pedimos que nos cuenten si el curso les permitió conocer nuevas organizaciones de o para personas con discapacidad o si les brindó la posibilidad de avanzar sobre la idea de acercarse y/o construir redes. En los intercambios los/as participantes recalcaron la importancia de la familia como lugar donde se inicia el camino hacia la vida independiente y reconocieron al mismo tiempo el valor de algunas organizaciones, aunque en algunos casos hicieron referencia a la ausencia o invisibilización de éstas en sus ciudades.

Reflexiones finales

Como cierre de este relato no queremos dejar de presentar cuáles han sido algunas de las fortalezas y debilidades que hemos ido identificando en el devenir del curso, ligadas a cuestiones organizativas, al contenido y la dinámica, y otras que tuvieron más que ver con las características de las insti-

tuciones intervinientes. Creemos que tanto el diseño como la implementación del curso nos enriqueció profesional y personalmente, dado el esfuerzo y la dedicación de todo el equipo de trabajo respecto al diseño de los módulos, las condiciones de accesibilidad y la organización de los materiales. El intercambio con los cursantes habilitó a que resignificáramos nuestros posicionamientos y propuestas y pudiéramos articular los marcos referenciales con las experiencias, tratando de abordar las situaciones por las que atraviesan las PCD y su grupo social en toda su complejidad. Si hablamos de debilidades, debemos reconocer que el corto plazo que obtuvimos para difusión, dificultó la posibilidad de acercar esta instancia formativa a un público amplio y diverso. La mayor parte del equipo y de los participantes estaba conformado, principalmente, por grupos de la Universidad e integrantes de asociaciones civiles, ligadas a Personas con Discapacidad. Esto, si bien permitió un mayor acercamiento a representantes del movimiento y la conformación de redes de acción colectiva, generó como contrapunto que el sentido de pertenencia dificulte en cierta forma la objetividad. En el plano del contenido y a través de los foros de intercambio, hemos notado que aún se evidencia una clara desarticulación entre políticas, discursos y prácticas. Lo que implica que si bien ha habido avances en cuanto al reconocimiento de derechos, aún no podemos hablar de una inclusión social y educativa total. Creemos en la importancia de replicar el curso el año próximo, para llegar a otros colectivos, educadores y personas interesadas/os en conocer para transformar. Tenemos la posibilidad de conformar parejas pedagógicas de personas con y sin discapacidad, para supervisar la información y materiales de trabajo en el espacio virtual y orientar a quienes participen, a fin de que puedan adquirir las herramientas que son necesarias para continuar con esta lucha política.

Bibliografía

- Acuña, Carlos; Bulit Goñi, Luis (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago, 2004; pp. 305335.
- Foucault, Michel (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.

- _____ (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. EN: Foucault, Donzelot, Grignon, de Gaudemar, Muel, Castel. *Espacios de Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? En: Barton, L. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. España: Morata Colección Manuales.
- Vallejos, I.; Kipen, E.; Almeida, Ma. E.; Spadillero, A.; Fernandez M. E.; Angelino, A.; Lipschitz, A.; Sánchez, C.; Zuttió, B. (2005). La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. En: Rosato, A.; Vain, P. (coord.) *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Documentos de trabajo

- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad, 2008.
- ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro”, Ginebra, 11 de Agosto, 2008.

Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha. El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa

Claudia Edith Calderón¹ y Rosana Claudia Gugliara²

De la letra de la ley a la realidad de la escuela

La Ley de Educación Nacional 26.206 plantea (art.27) la necesidad de ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones y brindar oportunidades igualitarias para la adquisición de aprendizajes significativos en los diversos campos del conocimiento.

En este sentido la letra de la ley pretende dar garantía efectiva al derecho a la educación para todos los niños y niñas.

La escuela primaria ha logrado construir un vínculo profundo y significativo con cada una de las generaciones que han transitado sus aulas. Durante décadas, fue altamente eficaz en constituir una experiencia común, transmitir un conjunto de saberes y valores, de incluir en un colectivo con un proyecto compartido. En suma, la escuela colaboró en constituir lo público como espacio de ciudadanía. Logró su eficacia en el marco de un Estado que ocupaba un rol protagónico en la vida social y cultural de nuestro país; de familias que legitimaban la labor educativa de los maestros y maestras por la confianza que la escolaridad generaba como modo de inclusión y ascenso social. Las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas han traído nuevos escenarios a la realidad educativa. Los modelos pedagógicos construidos durante una parte importante de nuestra historia demuestran hoy

¹ UTELEPA, Argentina. ccalderon10@hotmail.com.ar

² UTELEPA, Argentina. rosanagugliara@hotmail.com

su insuficiencia ante una realidad que se resiste a ser leída desde aquellos marcos en los cuales nos constituimos en alumnos. La experiencia común que la escuela supo construir, hoy se ve amenazada, los contratos entre escuela y familia alterados, la misma noción de infancia puesta en tela de juicio. En muchos casos estos procesos significaron un alto deterioro material y simbólico de los procesos de transmisión dados en la escuela y una profunda interrogación sobre las posibilidades mismas de educar a todos. La confianza en las posibilidades de la acción educativa como modificadora de destinos preestablecidos se resquebrajó ante una sociedad que sostenía la exclusión social ya no como una excepción sino como una realidad a aceptar. El Estado nacional reasumió desde el 2003 y después de décadas la responsabilidad por recuperar la escuela como espacio de enseñanza y revalorizar su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales, constructora de ciudadanía. Diversas acciones pedagógicas y socioeducativas se han puesto en marcha para reconstituir las condiciones necesarias para que todos los maestros puedan enseñar y todos los niños puedan aprender. Hoy nos encontramos ante desafíos que suponen fortalecer aún más estas acciones de manera de consolidar políticas pedagógicas y socioeducativas de mediano plazo. Por otra parte las desigualdades sociales y personales muchas veces se convierten en barreras al aprendizaje, esto motiva que las Modalidades del Sistema educativo que atienden a alumnos del Nivel primario desarrollen hoy su labor específica entendiendo que participan de las políticas definidas por el mismo para garantizar el derecho a la educación a todas las infancias. A la vez, las nuevas tecnologías, el papel de los medios de comunicación, el lugar de una gran parte de los niños y niñas como consumidores privilegiados, el acceso que los mismos tienen a la información; la realidad de otros que aún no han ingresado al mundo de los medios y las nuevas tecnologías, interpelan una vez más las formas de enseñar y sus sentidos. Sin desconocer las dificultades que estos escenarios nos plantean, consideramos que la escuela primaria sigue siendo hoy un espacio de oportunidad y lugar de encuentro cotidiano entre las generaciones. Como institución formadora merece de nuestros mayores esfuerzos para que la experiencia escolar que en ella se construye sea la más igualadora y enriquecida posible. La sociedad continúa valorando nuestra escuela primaria por recuerdo de lo que fue y por esperanza de lo que puede ser.

En este marco histórico político se inscriben varias políticas socioeducativas entre las que se encuentran los Centros de Actividades Infantiles (CAI), espacio que estamos poniendo en debate.

Los C.A.I

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) ,los CAI son la expresión de una política socioeducativa integral orientada a ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de los niños y niñas que se encuentran en los contextos de mayor vulnerabilidad social y requieren de mayor apoyo y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. El proyecto se propone contribuir a alcanzar la inclusión plena en el nivel y parte de un supuesto que relaciona la inclusión social y educativa. Como lo señalan los estudios que abordan el problema de las dificultades en las trayectorias escolares y educativas de los niños/as, las intervenciones que se requieren para dar respuesta a este problema son socio-educativas. En este marco el Proyecto es parte de las políticas del nivel, y al mismo tiempo aspira a tener alto nivel de desarrollo en la comunidad educativa, a generar intervenciones que involucren a las familias, a las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. En este sentido los CAI se constituyen en un dispositivo institucional que busca abrir, hacer o renovar el “lugar” para las infancias que por distintos motivos han visto interrumpida su trayectoria escolar y han tenido que abandonar la escuela, o nunca han ingresado.

Los CAI ofrecen a los niños/as la posibilidad de acceder y participar en actividades culturales, artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas u otras que se consideren relevantes en cuanto significan una forma de inclusión social e integración ciudadana. Para ello, en los CAI se desarrollan diferentes talleres que en su conjunto forman parte del proyecto socioeducativo del mismo. Asimismo en los CAI los niños/as cuentan con un apoyo y acompañamiento a la escolaridad a través de las actividades que promueve el/la maestra/o comunitaria/o ligadas a la propuesta escolar. El/la maestra comunitaria/o promueve actividades especialmente diseñadas con el objetivo de fortalecerlos en su trayectoria escolar. En este sentido “aprovecha” ser parte del CAI para presentar nuevas oportunidades de aprendizaje a través de propuestas de enseñanza alternativas que superen las dificultades que los niños encuentran frente a los formatos más tradicionales de la enseñanza.

Para ello, articulan sus intervenciones con las de los talleristas; asimismo estimulan y generan vínculos con las familias como así también con las escuelas a las que concurren los niños/as. En este sentido, la maestra organiza encuentros con los padres.

Los objetivos del Programa

Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar, ofreciendo propuestas potentes de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias que les permitan a los alumnos y a las alumnas mejorar su desempeño escolar.

Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas a través de la participación en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías y todas aquellas que se consideren relevantes en su entorno socio comunitario y que contribuyan a su inclusión social y cultural.

Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.

Pensar e interpelar la política educativa desde el Sindicato

Desde el año 2014 comenzamos a trabajar desde la Secretaría de Educación de UTELPa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) en una propuesta de análisis o mirada de las experiencias pedagógicas que se despliegan y se desarrolla en las distintas escuelas de la provincia, destinadas a fortalecer la inclusión de niñas, niños y jóvenes en los distintos niveles del Sistema Educativo.

Consideramos que el Estado tiene la responsabilidad ineludible de garantizar el derecho a una educación igualitaria. Una educación que propicie el acceso, la permanencia y la culminación efectiva de los estudios de todos los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país, que permita que todos se eduquen en las mejores condiciones materiales y humanas y accedan a aprendizajes sociales relevantes para desempeñarse como ciudadanos plenos.

Ahora bien, el ejercicio del derecho a la educación demanda condiciones de posibilidad que el Estado debe proporcionar, propiciar y garantizar y que los trabajadores de la educación debemos disputar.

En este trabajo apuntamos a interpelar desde el sindicato, el trabajo

desarrollado en los Centros de Actividades Juveniles (CAI). Observamos que el objetivo principal de este programa, es ampliar las trayectorias educativas y fortalecer las trayectorias escolares de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en contextos de vulnerabilidad.

Entendemos que este programa pretende ampliar y **construir** prácticas y sentidos educativos alternativos y complementarios a las propuestas de la escuela primaria, no de manera fragmentada sino integrada, pensando y construyendo propuestas socio comunitarias donde la relación familia, alumno, docente (Maestro comunitario), se intensifica y genera nuevas maneras de aprender y enseñar que merecen ser miradas y pensadas.

En este sentido desde UTELPa observamos que como trabajadores y trabajadoras de la educación, desde la sanción de la Ley Provincial N° 2511/09 hemos avanzado de manera progresiva y con participación en política pública, en distintas dimensiones que hacen a la tarea educativa y especialmente a la tarea de educar con inclusión.

Hablar de inclusión desde la mirada del Sindicato implica complejizar la tarea de mirar, la forma como nos pensamos y asumimos como constructores de cultura, como planteamos inclusión educativa/calidad educativa, justicia social/justicia curricular.

En la provincia funcionan cerca de cincuenta CAI con una oferta variada de Talleres artísticos, deportivos y científicos, desplegando estrategias pedagógicas planificadas y consensuadas en equipo que apuntan a fortalecer la inclusión cultural y la participación social.

Desde el Sindicato comenzamos recorriendo las escuelas, relevando datos, entrevistando y trabajando con los docentes sobre distintas problemáticas que las atraviesan e interpelan como la conflictividad social, violencia social, y las posibles líneas de trabajo. A partir de estos datos sistematizados observamos que las propuestas pedagógicas alternativas, que se desarrollan en el marco de los CAI en primaria y PMI (Plan de Mejora Institucional) en Secundaria, son altamente significativas para los niños y niñas que participan, se convierten en espacios de trabajo y aprendizaje, generan sentido de pertenencia y vínculos positivos entre los docentes y los/as niños/as.

Dentro de los CAI, que son el espacio en el que venimos trabajando e interpelando con mayor énfasis, se destaca el rol del Maestro/a comunitario. Este actor institucional es fundamental para fortalecer las trayectorias escolares de

los alumnos y alumnas con mayor vulnerabilidad, ya que permite ampliar los espacios educativos, establecer un vínculo con el contexto familiar de las y los estudiantes, posibilitando así la construcción personal de aprendizajes.

El maestro/a comunitario/a diseña y selecciona propuestas didácticas que generan significatividad para las niñas y niños, elaboran instrumentos de seguimiento de los procesos de aprendizaje, ayudan a construir la manera de ser estudiantes, trabajando con los tiempos, la organización de las tareas, habilidades y competencias.

Desafíos pendientes

La importancia de la sistematización

A partir de este recorrido incompleto por el territorio podemos esbozar algunos rasgos sobre los que pensamos hay que horadar y en los que consideramos que nuestra tarea sindical puede aportar, demandando al Estado espacios pagos para analizar, debatir, interpelar y sistematizar nuestro trabajo.

Si bien los Centro de Actividades Infantiles poseen horas institucionales para el trabajo de análisis, elaboración de propuestas y estrategias pedagógicas, consideramos que es insuficiente ya que los/as docentes relatan en sus experiencias la imposibilidad de sistematizar, no sólo por falta de tiempo sino también porque no están formados/as o preparadas/os para tal tarea.

En este sentido reconocemos que las y los docentes solemos manejar mucha información acerca de las niñas y los niños que concurren a las escuelas en las que trabajamos, tanto respecto de sus procesos de aprendizaje con sus logros y dificultades, como de los aspectos sociales de su existencia: contexto comunitario en el que viven, configuraciones e historias familiares, vínculos, etc. Cada escuela va recepcionando y archivando, a veces -pocas- de forma material pero casi siempre oralmente, la información que proviene de esos ámbitos de la vida infantil, y la va transmitiendo entre las y los docentes que serán los y las responsables de la formación de las niñas y los niños que concurren a cada escuela. Pero es justamente la alta frecuencia del registro oral, lo que hace que la información vaya perdiendo pertinencia, pues cada transmisor va agregándole algún condimento de su propia cosecha: muchas veces esa información va entrecruzando los datos objetivos con las valoraciones que sobre ellos tiene quien se hace cargo de la transmisión. Por eso, muchas veces también, dos o más transmisiones simultáneas sobre un mismo niño o una misma niña, coinciden en poco, cuando no

se oponen. Por otra parte, en esas transmisiones –y quizás como producto de la situación planteada– el conocimiento sobre el desempeño académico se articula con los acontecimientos de la vida social de niñas y niños, pero de manera caprichosa, y también –debemos decirlo–, bajo criterios originados en el prejuicio y en perspectivas poco alentadoras para la infancia y para sus familiares. Podríamos decir que la escuela familiariza ese archivo, cuando sería preciso que lo tratara como algo público, con los criterios con que debe tratarse la res pública. En ese sentido, una práctica constante sería la del análisis crítico permanente de los datos que, sobre cada niño y niña, va recibiendo, por un lado, y se van construyendo, por otro, en la escuela, pues la información académica es una construcción escolar, es decir: en su elaboración participan la infancia y la adultez institucional, educandos/as y docentes. Ese análisis crítico debe extenderse también al relato que se configura con la articulación que se hace –a veces colectivamente, a veces de modo personal– con y de esos datos.

Desde nuestro rol como representantes de los trabajadores y trabajadoras de la educación, pero también como trabajadores/as comprometidos/as con la escuela pública, con la inclusión como eje de la política socioeducativa y comprometidos/as con una educación de calidad, no podemos dejar de **disputar** estos espacios para lograr que se conviertan en herramientas que la escuela logre institucionalizar, que el Estado regule a través de resoluciones o leyes garantizando así que no se convierta en un parche sino en parte del proyecto educativo nacional y en cada jurisdicción, como espacio que amplíe la escuela y fortalezca las trayectorias escolares.

Disputar es tarea de los trabajadores y trabajadoras organizados en los Sindicatos, por eso nosotros estamos poniendo en marcha desde UTELPa distintas líneas de trabajo para afianzar los logros conseguidos e ir por más.

En esta disputa estamos poniendo de relieve que respaldamos los esfuerzos del Estado Nacional y también del Estado provincial por desarrollar estrategias de inclusión de este tipo, pero no podemos dejar de denunciar que las condiciones laborales de quienes trabajan y desarrollan estos programas, son de precariedad laboral.

Estas condiciones ponen de manifiesto que el Estado debe redoblar esfuerzos para fortalecer las políticas públicas generando trabajo registrado, salario digno, régimen de licencias, etc., así con trabajadores/as en condiciones estables las estrategias y herramientas se potencian y fortalecen, generando

una sociedad más justa, una escuela pública más fuerte y un Estado presente.

La institucionalización del Programa

Con respecto a la institucionalización nosotros desde el Sindicato sostenemos que tiene que ver con las condiciones laborales y la regulación del trabajo, pero en la recorrida por algunas experiencias desarrolladas en la provincia y charlando con compañeras que trabajan en estos programas, queda manifiesto que la escuela donde se desarrolla el CAI, debe afianzar la vinculación del Programa con el Proyecto Institucional y entrelazar las necesidades de los niños y niñas que concurre a la escuela y al CAI.

Hoy aparece desconectada la experiencia en los Centros de Actividades Infantiles con la realidad diaria de la escuela formal y esto genera fragmentación del proceso de enseñanza/aprendizaje, fragmentación en la articulación de estrategias pedagógicas y desvinculación entre los procesos formales y estos espacios.

Acciones y estrategias

La mirada de los compañeros y compañeras sobre los procesos que desencadenan estos proyectos que los tienen como protagonistas muestran algunas singularidades o particularidades de las experiencias pedagógicas.

La llegada del CAI a la escuela, a cada escuela, constituye una novedad. Las escuelas reciben en su espacio material y simbólico el arribo de diferentes programas. En general son intervenciones que definen acciones para ser llevadas a cabo en el espacio y tiempo escolar, y a cargo de los directivos y docentes. En el caso del CAI no ocurre lo mismo.

Un CAI es “una organización dentro de una organización”. Hasta se podría pensar y decir que es “una escuela dentro de una escuela”. Y quizás sea ese el sentido –uno de los sentidos– de lo que venimos repitiendo desde el inicio: el CAI es más escuela. Esta frase va generando más y diferentes sentidos a medida que avanza la experiencia-CAI, cada vez que se actualiza, es decir: cada vez que se pone en acto, se inaugura, en cada jurisdicción, en cada sede escolar o comunitaria.

El CAI, necesariamente, redobra la experiencia escolar, pero –también necesariamente– no la repite. El CAI no es una instancia especular de la escuela, es decir: no la duplica, por el contrario es la oportunidad de que la

escuela dé –se dé a sí misma– una vuelta de tuerca más. La novedad es que, para poder realizar esa vuelta de tuerca, se constituye un equipo diferente del equipo escolar habitual, que funciona en tiempos y espacios diferentes, y con estrategias diferentes.

Estrategias diferentes:

Acciones pedagógicas específicas que van desde el trabajo con una niña, un niño o un joven a la organización de pequeños grupos de aprendizaje, como sucede en los espacios que organizan las/os maestras/os comunitarias/os, donde se trabaja en relación con aspectos que las y los estudiantes o bien necesitan volver a considerar o bien deben construir para que, paradójicamente, puedan desempeñar el rol de estudiantes.

También incluimos aquí a otros actores y las acciones a ellas y ellos destinadas:

Los adultos familiares, que no son desconocidos para la escuela ni mucho menos nuevos, pero que es necesario volver a visitar el vínculo que se ha establecido con ellas y ellos, pues -por múltiples motivos- han quedado a distancia de la vida institucional. Muchas veces, muy lejos, en virtud de procesos de invisibilización que en algunas oportunidades se originan en los mismos ámbitos privados, pero muy a menudo –y esto es lo que más preocupa o debería preocupar desde las instancias del Estado–, en prácticas institucionales que debemos revisar y, hay que decirlo, sustituir a la mayor brevedad posible por otras prácticas de inclusión.

Los adultos institucionales, que son los directivos, docentes y auxiliares de la escuela. Aquí consideramos las estrategias que articulan la tarea de estos adultos con la de los y las adultos/as del CAI, sobre todo porque es a través de esas acciones que se construye e institucionaliza un diálogo en el que Escuela y CAI pueden organizar el “pensar «entre varios”, para elaborar las situaciones de las y los estudiantes cuyas trayectorias escolares y educativas requieren atención y, también «entre varios», definir diferencial y complementariamente sus acciones, en el marco de proyectos cuya finalidad es garantizar los derechos educativos de la infancia.

Complejidad, conflicto y tensión

Miradas de los/as protagonistas

Ninguna relación nueva es fácil, en consecuencia, el arribo del CAI a una

Escuela, está marcado, caracterizado por la complejidad.

Los nativos, los que ya están en la Escuela, deben hacer lugar al que llega, al 'otro', al extranjero, al nuevo, al CAI. Y quien llega, debe considerar los modos y las regulaciones preexistentes. Pero ninguna de esas acciones es sencilla. No es sencillo transitar la tensión que se produce entre lo instituido y lo instituyente, mucho menos cuando esas instancias son consideradas fuera del dinamismo que integran, es decir, cuando no se comprende que lejos de ser aspectos antagónicos de la vida institucional, son –como señalamos–instancias de un mismo dinamismo presente en los procesos de cualquier organización social.

Cuando el clima es el del autoritarismo, el par instituido/instituyente se convierte en la expresión de un conflicto peligroso, pues el segundo término aparece como amenaza que es necesario erradicar. Surgen así, entonces, la resistencia o directamente el rechazo a lo nuevo. No es difícil reconocer los motivos de la impermeabilidad institucional a propuestas renovadoras. Una vez que ciertos principios y regulaciones logran establecerse las instituciones y sus actores pueden reconocerse en una identidad y una cultura común que dan sentido a sus prácticas y los contienen, y configuran el marco de sus procesos de subjetivación y de vinculación intersubjetiva. No es extraño que esas condiciones se naturalicen, que se conviertan en un aspecto mítico, permanente, duradero e inmodificable, y se pierda, en consecuencia, la conciencia de que son pura construcción histórica, transitoria, evaluable y reemplazable. La llegada de cualquier elemento por fuera de esa ilusión de completud, es vista como una amenaza a la totalidad, pues hace visible su vulnerabilidad original. Las posiciones se polarizan, y la dupla instituido/instituyente se rompe para transformarse en una oposición de términos rivales, e incluso enemigos. La consecuencia es la indiferencia y a veces la expulsión del 'otro', de lo nuevo, del extranjero, sin advertir que en esa exclusión se disuelve, también, algo propio.

Si, en cambio, la democracia –o la democratización de la cultura institucional– es lo que prima, el conflicto inherente al dinamismo instituido/instituyente es tomado como la posibilidad de instalación de un diálogo estructural y estructurante de lo institucional en general, y de la especificidad de la tarea educativa en particular como sucede en nuestra situación de Escuelas-CAI. La dupla (instituido/instituyente) y el diálogo que se habilitaría, permiten

deshacerse de aquellas cuestiones de lo instituido que han perdido vigencia e incorporar de lo instituyente lo que permite interpretar adecuadamente lo actual. Pero eso también significa que algo de lo instituido permanece y algo de lo instituyente debe esperar. Sólo el diálogo argumentativo, despersonalizado y público, que entiende los conflictos de la convivencia como instancias de crecimiento, da lugar a poder definir y ajustar qué se mantiene, qué ingresa, qué se incorporará más tarde. Entonces, no da lo mismo que el vínculo Escuela-CAI se instale en un proceso de diálogo y construcción de un lugar común, o que lo haga en el marco de un antagonismo que expresa la disputa por un lugar único. En el primer caso es posible pensar en que un encuentro o algo de él tendrían lugar, que Escuela y CAI ingresarían a un espacio de transformación mutua, que algunas novedades podrán conmover a ambas instancias educativas. Por otro lado, el rechazo abierto o solapado en argumentos resistenciales que constituyen la segunda opción, determinan un camino por el que el vínculo se dirige a un desencuentro, caracterizado a veces por la confrontación, otras por modos evasivos, en muchos casos por la indiferencia. Oportunidad

Creemos con firmeza que entre la Escuela y el CAI es posible un encuentro, que ese encuentro no es natural sino una construcción ardua, de logros y obstáculos, de avances prometedores y de momentos en los que es necesario detenerse para elaborar las condiciones y las estrategias oportunas que no siempre están a la mano. Un proceso en el que la tradición y el cambio discuten con pasión, y en el que es necesario que cada uno, cada una, pueda respetar al ‘otro’ cuando sus argumentos sean irrefutables, y pueda ceder cuando la mejor razón quede en poder de los demás.

En ese sentido creemos que la potencia del encuentro posible entre Escuela y CAI es, sin lugar a dudas, la oportunidad irrefutable de volver a enseñar y a aprender, para todas y para todos, niñas, niños, jóvenes, adultos familiares, adultos institucionales.

Conclusiones

Construir políticamente, diríamos nosotros, implica construir una habitación política, un modo de estar allí, y eso requiere pensamiento. Solo los agentes del Estado podemos pensar la especificidad en tanto agentes del Estado. Si nosotros no pensamos y no producimos pensamiento, nadie lo hará por

nosotros. En el amor y en la política se proyecta, y con ello se interrumpe un destino preexistente para producir otro. (Cantarelli, 2005:)

Pensarnos como agentes políticos que construimos a partir de nuestra tarea intelectual y cultural, tanto en nuestro rol como docentes en las escuelas o como representantes de nuestros/as compañeros/as en el Sindicato nos da la posibilidad de pensar en lo común, pensar en lo estatal disputando y construyendo políticas públicas.

Bibliografía

- Cantarelli, Mariana (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. *Cuartas jornadas NOA-NEA*. Chaco, 2005, p.6.
- Cuadernos de Trabajo - Serie Política Educativa - Módulo 1: Nuestra Escuela. 2013. Ministerio de Educación de la Nación – Consejo Federal de Educación.
- Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI. ·
- Terigi, F., (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, OEA.

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs¹ en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

Cecilia Julieta González Porcella² y Graciela F. Pereira³

Introducción

A partir de la implementación en Argentina de la Ley Nacional de Educación 26.206/06 y la Ley Provincial de Educación 13.688/07, en donde se plantea la educación secundaria obligatoria para todxs lxs ciudadanxs, se instalan en la agenda pública muchas discusiones acerca de lo que implica la inclusión, no sólo por parte de lxs estudiantes, muchxs provenientes de sectores tradicionalmente excluídxs por la vieja secundaria, sino también qué sucede, en este marco, con las condiciones del trabajo docente. Trabajamos en escuelas secundarias y en espacios barriales y observamos diariamente las transformaciones que provoca la obligatoriedad, el desajuste entre la propuesta normativa, curricular y la realidad de las instituciones, lxs alumnx y lxs docentes. Todo esto nos exige “repensar”, entre otras cuestiones, los formatos escolares tradicionales e históricos, las relaciones pedagógicas que se entablan entre docentes y estudiantes y, lo que nos interesa desarrollar acá, las condiciones de trabajo docente.

Elegimos trabajar desde la educación de jóvenes y adultxs (EDJA), ya

¹ En este trabajo se usará “x” para dar cuenta del femenino y del masculino en una sola palabra que no excluya a ninguna de los dos. Usar la X en vez de “o” es una forma de romper con el lenguaje sexista, que solo nombra y escribe en masculino. Desde el lenguaje es necesario incluir diversas identidades de género. Si bien hay mucho por cambiar, esto también es necesario.

² Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gracielafpereira@yahoo.com.ar

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares que la educación secundaria de adultxs, y sus reformas, siempre estuvieron en los márgenes del sistema educativo, o en términos más coloquiales podríamos decir es la hermana pobre del mismo⁴. Un nuevo formato aparece en escena desde la implementación de las leyes antes mencionadas que se difundió de manera masiva muy rápidamente: el Plan FinEs 2 Secundaria (en adelante Plan FinEs).

En este sentido Finnegan y Brunetto plantean que:

El estado es responsable de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos, en el marco de recuperar el principio de igualdad social y educativa y busca extender la obligatoriedad escolar. En Argentina y en América Latina, la Educación de Jóvenes y Adultos se ha resignificado en este contexto, después de años de subalternización y desinversión, y hoy se propone transformar los efectos que en la educación ha dejado la implementación de políticas neoliberales a fines del siglo pasado (Finnegan y Brunetto, 2015: 379).

Nos interesa relatar la experiencia de las condiciones de trabajo docente en este formato y también la experiencia de otro formato que es precedente al FinEs en la EDJA y continúa: los Bachilleratos Populares (de aquí en adelante BP).

Para este relato de experiencias se realizaron durante los meses de junio y julio del año 2015 observaciones de clases, entrevistas a docentes, coordinadoras y estudiantes en dos sedes FinEs (A y B en adelante) y un BP que funcionan en distintos barrios periféricos de la ciudad de La Plata y están a cargo de diferentes organizaciones sociales y/o Municipio.

Desarrollo

Los planes FinEs 2 Secundaria son una política conjunta de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (D.G.C. y E.) y los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social de la Nación, orientada a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa de la población mayor de 18 años, considerada joven adulta.

⁴ Y si damos un paso más podemos decir que es la hermana pobre junto con Primaria de Adultxs y los Centros de Formación Profesional.

Es así como en el ámbito del Consejo Federal de Educación (C.F.E.), se creó el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, se formó la Mesa Federal de EDJA y se aprobaron los lineamientos curriculares nacionales para la EDJA. Este es el contexto en el cual surge el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, concertado en la Mesa Federal, creado por Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y aprobado por Resolución 66/08 del CFE, concebido como una propuesta de terminalidad educativa de alcance nacional a implementarse en articulación con otros ministerios y organizaciones del mundo de la producción y del trabajo. Para su implementación se consideraron dos etapas: FinEs 1, iniciada en 2008, destinada a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y no obtuvieron la titulación por adeudar materias; y FinEs 2, destinado a quienes no habían iniciado o completado los niveles primario o secundario a culminarlos en el marco del Plan (Finnegan y Brunetto, 2015: 383).

En la Provincia de Buenos Aires (PBA) desde la D.G.C. y E., el Plan FinEs se originó en el Convenio N° 299/08, suscripto con el Ejecutivo Nacional, y su implementación se enmarcó en las políticas de terminalidad educativa preexistentes, organizadas en torno a las sucesivas versiones del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Resoluciones N° 1422/08 y 3536/09)⁵.

En ese marco de políticas, en el año 2010 se aprueba en la provincia –por Resolución N° 3520/10– el Plan FinEs Secundaria (FinEs 2S o “Trayecto educativo”), dirigido a jóvenes y adultxs mayores de 18 años, con el objeto de “construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario” (Resolución N° 3520/10 de la D.G.C. y E.).

Se trata de una política masiva que se concreta en una oferta educativa de carácter presencial, dotada de un régimen académico específico y organizada

⁵ Plan FinEs: Destinado a estudiantes que hayan finalizado sus estudios adeudando materias, de gestión estatal y privada, de todas las escuelas del país.

Plan Vuelta a la escuela: Sólo para estudiantes de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, no escolarizados y que adeuden materias de 1° a 5° año de la Secundaria o su equivalente.

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares en base al plan de estudios del Bachillerato para Adultxs (Resolución N° 6321/95 de la D.G.C.y.E). Actualmente, el FinEs 2S es regulado por la Resolución N° 444/12, que da continuidad a la implementación del “Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios”, coordinado por la Subsecretaría de Educación.

Varios documentos oficiales plantean que la educación permanente de jóvenes y adultxs es considerada una modalidad destinada a atender las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población mayor de 18 años de edad. Su organización curricular e institucional debe estar basada en criterios de flexibilidad y apertura que acrediten saberes y permitan la movilidad laboral. Este plan se caracteriza por su adaptabilidad y capacidad de articulación entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil que permiten generar condiciones de universalidad en la educación de jóvenes y adultxs, pero además, su cercanía con el territorio posibilita cubrir la demanda efectiva de la población a atender. Estas dimensiones constituyen las principales fortalezas para el desarrollo del plan.

Según datos de la página web de FinEs en la provincia de Buenos Aires funcionan 1133 sedes. En la ciudad de La Plata existen 360 sedes (según Coordinadora FinEs B).

Acerca del surgimiento de una de las sedes⁶ del plan FinEs relevadas para este trabajo su Coordinadora nos cuenta: Este FinEs (A) surge como una demanda que había entre lxs compañerxs que forman parte del movimiento en las asambleas. Muchxs no habían terminado la escuela, ni primaria ni secundaria, y bueno, algunxs de nosotrxs, que somos docentes, estábamos haciendo la experiencia del FinEs en otros lugares y empezamos a conocer cómo funcionaba y viendo la posibilidad de que a lo mejor en nuestros barrios podíamos hacer funcionar un FinEs para ayudar a que lxs compañerxs puedan terminar la escuela. Empezamos a averiguar y no había demasiadas trabas: nos pedían un listado de 25 alumnxs por sede, unx referente de esa sede y bueno, un montón de documentación de lxs estudiantes. Eso es lo que más costó conseguir, y ahí arrancamos [...]. Yo estaba tomando horas de

⁶ Las sedes FinEs pueden ser: escuelas primarias, secundarias y de adultxs, organizaciones comunitarias, bibliotecas populares, comedores, clubes, sociedades de fomento, parroquias y cualquier institución barrial que posea un lugar adecuado para las clases, sindicatos y empresas, organismos públicos.

lengua y literatura en Ensenada y acá en La Plata en FinEs y preguntamos: yo estoy en un comedor, nos gustaría abrir uno, ¿qué hay que hacer? Nos dieron ahí lo que hay que hacer (Coordinadora FinEs A).

La coordinadora del FinEs B ya poseía trayectoria con el movimiento en el que participa en otras sedes en otros barrios para cuando se abre la sede elegida: Cuando yo me acerco a trabajar acá, la responsable del espacio me decía: tenemos que abrir un FinEs. Después hicimos una inscripción y comenzamos con un grupo que venía haciendo el sistema de primero, segundo y tercer año. Nosotros ya veníamos con una inscripción de principios de año, teníamos una matrícula muy baja porque era la primera vez que veníamos al barrio, hasta que el espacio se hizo conocer, ahora hay 46 alumnos, pero cuando se inició eran 12. Después cada uno se fue sumando con lo que tenía, en el segundo, y ahora algunos en el tercer año. Y ellos egresan este año (Coordinadora FinEs B).

El dispositivo de cursada del Plan incluye dos clases presenciales por semana de cuatro horas cada una. En una jornada, se cursan dos materias de dos horas y, en la otra, tres materias de ochenta minutos. ¿Pero quiénes dan estas clases? Aquí aparecen varias cuestiones ligadas al trabajo docente, empezamos por el acceso de lxs docentes a estos espacios: Al FinEs llegué por el movimiento, conozco a lxs compañerxs, primero con toda una situación de desconocimiento y prejuicio con respecto al FinEs y me contacto con lxs chicxs, y me sale esta oportunidad de venir a trabajar acá, fue uno de mis primeros sueldos, el de FinEs, en conjunto con una suplencia que hice en la escuela pública (Profesora FinEs A, estudiante).

La otra profesora entrevistada, que es Trabajadora social, plantea algo parecido sobre su acercamiento al espacio: Empecé a dar clases por mí cercanía con la organización que coordina el espacio, por un trabajo conjunto con lxs compañerxs para poder dar clases desde una perspectiva crítica en la implementación del programa y para tener la experiencia, conocer, aportar. Me atrajo que eran compañeras (las estudiantes), cercanas a la asamblea, con inquietudes distintas al ámbito académico, doy la misma materia que en la facultad, pero con la impronta del barrio (Profesora FinEs A).

La Coordinadora de esta sede nos dice que: El plantel docente fue variando. Al principio lo que siempre tratamos fue garantizar que fueran personas conocidas de nuestro entorno, o militantes de la organización, o compañerxs

de confianza, amigxs, que sabíamos que se iban a comprometer porque no es fácil ir a dar clases al barrio. Tenemos la experiencia de que cuando no fue así y tomó gente X, que no conocía ni el territorio ni a lxs estudiantes, renunció o fue una vez y no fue nunca más y nos dejaron en banda. [...] También tratamos de darle una vuelta a lo que es contenido, las materias, poder laborarlo más políticamente [...] En realidad hay que presentar un proyecto a FinEs e ir a los actos públicos, lo que sucede es, como nos pasó este año concretamente, que estábamos con el año muy avanzado y había muchas materias que teníamos sin cubrir y no tomaba gente en nuestras sedes. Lo que hicimos fue escribirle a la inspectora contándole esa situación y diciéndole que teníamos un plantel docente posible, que no habían presentado proyecto este año pero que estaban con ganas de dar clases, que si había que presentar un proyecto lo armábamos pero que tenían el título habilitante [...] y me dijo que sí y ahí mandé el listado de todxs lxs profes de las materias que podíamos, algunas no, algunas las tomaron en acto público, no pudimos cubrir todo [...] Lxs docentes presentan un proyecto en general, no por sede, no necesariamente tiene que estar vinculadx a alguna sede y se arma un orden de mérito, “similar a los de los actos públicos de escuelas tradicionales pero más informal (Coordinadora FinEs A)

La Coordinadora rescata que: “El plantel docente que hay actualmente está muy bueno porque es de mucha confianza y por ahí trabajan en parejas pedagógicas, se han unido materias muy similares, entonces dan las dos materias entre dos compañerxs”.

Un Profesor FinEs B, que también trabaja en escuelas públicas, plantea que el acceso es diferente: Me comentó un amigo que estaban necesitando profesores. La primera vez fue a través de la Municipalidad de La Plata. Presenté proyecto en la Municipalidad, había dos cargos vacantes y empecé. Fue en abril del 2013. El FinEs es por proyectos y en las escuelas es por acto público y depende del puntaje. Igualmente el proyecto no se defiende, sólo lo presentás. En alguna instancia alguien los evalúa. Instancia como complicada, realmente poco clara, y además se evalúan los proyectos que presentás a través de Educación de Adultos. Si es por la Municipalidad o por alguna agrupación, muchas veces no reciben evaluación, con que completes lo básico está [...]. La mayoría de la gente que trabaja en los FinEs no tienen título docente, son personas que se están iniciando en la docencia. Yo estuve en una

charla. Necesitás lo mínimo para entrar a la docencia aunque sea en el listado 108 B, la mitad de una carrera que te habilite a dar alguna cosa, seas docente o no. Por ejemplo: mucha gente que estudia abogacía pero no profesorado en derecho, se anotan con más de la mitad de la carrera y dan clase en el FinEs. Requisito mínimo para ser provisional o suplente (Profesor FinEs B).

Otra profesora comenta su experiencia: Llegué a este FinEs por una convocatoria por mail, fue al azar, no fue por acto público. Por una presentación de proyecto, lo llevé a la Municipalidad. Este es mi primer año dando clases en el FinEs, Lengua [...] Como fue una de mis primeras experiencias me vino genial, pero el acceso es súper arbitrario, informal. El hecho de la convocatoria por mail. Yo después me enteré que hay actos públicos para la convocatoria a FinEs. [...] Ahora se está haciendo de manera distinta. Ahora en el segundo cuatrimestre ya los de las sedes van a elegir los profesores que quieren. A mí me pasó en la otra sede donde estoy trabajando (Profesora FinEs B, Estudiante).

Sobre el tiempo de clases, lxs docentes entrevistadxs coinciden en que el tiempo es muy poco y son ellxs quienes organizan los contenidos y los ejes, jerarquizando prioridades: En particular el material es muchísimo menos, inevitablemente. La carga horaria es mucho menor, si la comparás con la secundaria común o con una secundaria de adultos, porque a ver, la secundaria común tiene 6 años 4 horas por semana, dos cuatrimestres al año, o sea tienen 12 cuatrimestres de 4 horas (...) Acá tenemos gente que hace 10 años que no estudia, gente que viene del secundario ahora, gente que por algún motivo llegó al fracaso escolar y cayó en el FinEs y nunca entendió nada y está muy atrasada y terminás con mucha repetición de temas. Entonces terminás tratando de enseñar poquito pero bien, lo mejor que puedas y no llegás ni por casualidad ni a los contenidos mínimos, ni siquiera los planteás, por eso la propuesta de FinEs es un planteo de lo que uno piensa y no en la práctica lo que se da (Profesor FinEs B).

En relación al contacto con otrxs docentes, tanto para la organización de actividades, clases, plan de lucha, etc., lxs entrevistadxs comentan diferentes situaciones, desde que no tienen contacto a que se dan estrategias de planificación conjunta. No existen espacios de intercambio o vinculación, aunque a veces la municipalidad sí organiza. A mí desde inspección de adultos nunca me llamaron para hacer una jornada, tal vez haya y yo no me enteré. Para

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

docentes de FinEs y para los que están nucleados en la Municipalidad sí. Todos los años hubo jornadas de reflexión, instructivos. Han tratado de hacer a pulmón como les ha salido y yo he ido. Ha ido gente de Dirección de Escuelas, del sindicato también a informarnos, fue bastante pobre. Me acuerdo que una vez habían invitado a 200 docentes y eran 40 ó 50, no sé. Por ahí porque eran todos docentes nuevos. Levantaban la mano y el 80% era toda gente de primera vez en la docencia (Profesor FinEs B).

Con la docente que da clases antes muy poco porque ella no es del movimiento, me llevo muy bien, pero no es que acuerde con ella propósitos pedagógicos o de trabajo, pero sí con otras dos compañeras, esto es reciente. Estamos pensando recién ahora de integrar ciertos temas porque nos damos cuenta de que nuestras materias se pisan en contenidos. Entonces la idea es reunirnos y tener ciertos objetivos más o menos comunes. Las otras dos chicas no son específicamente del movimiento pero son parte de otra organización social con la que tenemos vinculación (Profesora FinEs A).

A la pregunta por cuestiones salariales, derechos, etc. aparecen conceptos que hacen referencia a cierta desinformación y a la precarización frente a ciertos derechos como la contratación, cobrar en tiempo y forma y la obra social. Lxs profesorxs manifiestan: El tema acá es que te pagan cuando terminás, también medio azaroso porque a veces, los casos que conozco todavía estamos así, bueno cobraremos en septiembre y todo junto y empezamos en abril. Tengo compañeras que no es el primer año pero también les costó cobrar (Profesora FinEs B).

Otro comentario: En el FinEs hay sólo provisionalidades por tiempo determinado, con inicio y fin. Suplencias no hay. Nunca supe que alguien se enferme y le manden un reemplazo. Generalmente renuncian (Profesor FinEs B).

Sobre derechos laborales existen contradicciones y confusiones: Somos docentes de la provincia de Buenos Aires por lo tanto derechos tenés los que vos quieras. Te dicen que no podés faltar, a mi me lo dijo la Inspectora anterior y faltar es un derecho y si estoy enfermo voy a presentar un certificado médico y estoy cargado como provisional y me voy a plantar en eso [...] Lo que pasa es que nunca te cargan hasta el final, entonces el problema es que estás en una situación endeble, es ridículo, por ahí pasan meses sin que te carguen, entonces estás meses sin derechos. No existís porque no estás cargado. Cargan todo junto en el sistema cada dos meses, juntan toda la documentación, la mandan

a contralor y cargan todo [...] En la escuela firmás la asistencia y si faltás, llevás el certificado médico a reconocimientos médicos, te dan el papelito y lo llevás a la escuela. ¿Acá a quien le vas a justificar? Lo que no hay es un respaldo, estás solo. No tenés preceptor, no tenés secretaria, no tenés quién te defienda y quién te dé una solución.

No hay directivo. La gente que coordina FinEs coordina como puede y también está en una situación endeble.

Yo en la escuela enseño 2 cuatrimestres y el año tiene 52 semanas, a mí la escuela me paga 52 semanas y en el FinEs a mí me paga 2 cuatrimestres y las semanas que enseño que son 16 ó 18 en cada cuatrimestre. En resumen en una escuela yo cobro 52 semanas al año y en el FinEs cobro 32 ó 36 semanas. Por lo tanto hay una situación de un montón de diferencia [...] Vacaciones es proporcional, pero proporcional no es lo mismo de 32 que de 52. Ni proporción de vacaciones, de aguinaldo, ni nada. Hay un montón de diferencia (Profesor FinEs B).

Así lo señalan también las docentes del FinEs (A). En cuanto a los derechos: Eso creo que no existe nada. Hay que cumplir 18 clases. Yo consulté por el tema de las vacaciones de invierno y me dijeron que en FinEs no se contemplan. Hay que dar clases hasta el 30 de julio para completar. Después propuse dar dos veces por semana para llegar a las 18 clases, porque muchxs empezaron muchísimo más tarde y no llegan. Es complejo ese tema porque no se reconoce poder faltar, ni por un paro. El gremio docente me parece que no reconoce al docente de FinEs como trabajador de la educación. Hoy está en discusión, entonces no es que vos te podés afiliara a un sindicato ni nada por el estilo, si sos sólo profesora de FinEs no lo podés hacer. Eso está en discusión todavía. Después al interior cada sede decidirá si se adhiere o no a un paro. Eso tampoco afecta porque no hay un registro, no es que alguien te toma asistencia [...] va a figurar obviamente en el libro de temas porque supuestamente no podés faltar [...]. Si se han enfermado lxs profes me avisan y les digo: fijate cuándo puedes recuperar las clases, arregla con lxs estudiantes, dejales tarea, pero es tan corto, que es difícil. No se pueden tomar licencias. [...] Es bastante complicado, porque es tan cortito, 18 clases no es nada [...] Cuando empezás a dar clase en FinEs ya te avisan que no vas a cobrar mes a mes, que se cobra llegando al final, no como un atraso sino como una lógica propia (Coordinadora FinEs A).

Sobre la obra social ambas Coordinadoras entrevistadas plantean que la particularidad en el FinEs es que se renueva cada cuatro meses.

Incluimos la perspectiva de lxs estudiantes frente al trabajo docente, ya que las condiciones de trabajo inciden en la relación pedagógica con algunas características que son propias de la educación para adultxs: “Acá los profesores son copados, me gusta la forma de dar clases porque cuando no sé algo, pregunto, y ellos están dispuestos a enseñar bien o a repetir lo que nosotros no sabemos”. Otra estudiante de la misma sede dice: “antes los profesores eran exigentes y acá son más buenos, te dan más posibilidades” (Estudiante FinEs A).

Otra estudiante (del FinEs B) plantea que no hay diferencia entre los profesores de una secundaria común y los del FinEs. Una segunda estudiante plantea que: Acá es mucho más fácil, te dan más posibilidades. En los otros te tomaban examen y si no aprobabas, no aprobabas, acá te dan más oportunidades. También en la convivencia, es diferente a lo que es el secundario. Acá hay más respeto, no sé si tiene que ver con las edades, entre compañeros, profesores, es diferente. La enseñanza está buena, te tienen más paciencia, se puede seguir más el ritmo individual, aunque somos un montón. Empezamos siendo 46 (Estudiante FinEs B).

El aspecto de la convivencia y la contención para lxs jóvenes y adultxs también lo resalta la Coordinadora del FinEs B.

En un acto de apertura de otra sede FinEs, lxs vecinxs, madres de lxs chicxs, educadorxs del hogar, eran: metas y sueños [...]. Todxs flamantes alumnx. Un docente, al hablar de su experiencia, utiliza las palabras “oportunidad” y “desafío”:

El proyecto busca el protagonismo de lxs estudiantes para un crecimiento grupal. Propone una educación con otras lógicas y con una construcción mucho más cerca de las realidades que se viven en los sectores que quedaron totalmente postergados en su formación educativa. El FinEs es educación, desde el barrio y para el barrio, para lograr una verdadera transformación educativa (Entrevista Docente FinEs Casa Joven, Revista La Pulseada).

Como ya planteamos más arriba incluimos el relato de experiencia de un BP de de la región ya que es un formato escolar de secundaria para adultxs que precede a los FinEs.

Los BP surgen en el marco de una reconstrucción de lazos de solidaridad por parte de nuevas organizaciones sociales –movimientos de desocupadxs, sindicatos, centros culturales, movimientos campesinos, fábricas recuperadas– insertos en barrios populares. Sus tareas varían mucho, entre ellas se pueden destacar la organización de comedores, apoyo escolar, cooperativas, etc. Construyeron alternativas a la crisis sociopolítica e institucional en Argentina en el año 2001, fueron días de disturbios, represión y muertes que culminaron con la renuncia del presidente⁷.

En el proceso de construcción, con y en el barrio, las organizaciones sociales empezaron a manejar datos acerca de la población de jóvenes y adultxs expulsada del sistema educativo tradicional. Todo esto sucedía por múltiples variables que las podemos unificar bajo el concepto de condiciones socioeducativas: abandono de los estudios secundarios por la necesidad de trabajar (dentro del mercado formal o no formal), cuidar lxs hijxs, trayectorias interrumpidas, sobreedad, desfasaje entre los aprendizajes y el año que cursan o simplemente no tener los recursos para llegar a la escuela.

Dentro de este contexto empiezan a aparecer experiencias llamadas: Bachilleratos Populares, experiencias político-pedagógicas de escuelas secundarias para adultxs, pensadas por organizaciones sociales.

Los BP surgen a partir del año 2003. El primero de ellos en la fábrica IMPA, seguida por Maderera Córdoba y luego Chilavert, fábricas pertenecientes al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Fueron impulsados también por agrupaciones sindicales y por movimientos sociales de carácter territorial. Actualmente son alrededor de 80 los BP que funcionan en la Provincia de Buenos Aires y en Capital Federal⁸.

En un primer momento estas experiencias funcionaban sin reconocimiento oficial hasta que comienzan un recorrido que surge de una necesidad concreta: la de un título oficial para el mundo del trabajo y/o la continuidad

⁷ Como punto de inflexión más importante son los sucesos del 19 y 20 de diciembre que, como saldo más significativo dejó más de 30 muertxs, un presidente renunciando y yéndose en helicóptero, la consigna: “que se vayan todxs”, consigna de ciertos sectores de clase media que salieron a las calles con sus cacerolas, y junto a los movimientos piqueteros tuvieron otra consigna: “piquete y cacerola la lucha es una sola”.

⁸ Según un relevamiento del Observatorio Social de sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas (OSERA), sólo en el Área Metropolitana de Bs. As. para el año 2012 existían 77 Bachilleratos Populares (54 en la Pcia. y 23 en la CABA).

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares de los estudios superiores. Entonces aparece en escena la exigencia al Estado (en Ciudad de Buenos Aires y en Provincia de Buenos Aires) de la oficialización de estos proyectos pedagógicos y también el respeto por el principio de autogestión educativa que tienen estas organizaciones.

Sobre la historia del BP relevado para este trabajo una de las Coordinadoras nos cuenta la trayectoria del espacio y cómo acceden lxs docentes: El BP arranca en el 2010 con talleres de formación y diagnóstico que hace un grupo de docentes militantes sobre el barrio para evaluar la posibilidad de abrir una escuela de adultxs y jóvenes con la particularidad de un BP. Efectivamente una vez que se hace el diagnóstico, se elige la orientación y se ve la posibilidad de la oferta educativa que había en ese barrio (hasta ese momento no estaban los FinEs o por lo menos insertados de la manera que después se insertan en el barrio). Deciden abrir el BP para jóvenes y adultxs con una carga horaria accesible para esxs sujetos. Se empieza con talleres de formación para lxs docentes porque todo BP tiene particularidades. Lxs docentes que se agrupan en organizaciones políticas buscan sus propias herramientas para formarse. En este caso empieza en el 2010 y en el 2011 se abre la primer camada de estudiantes. [...] Entonces, se sigue sosteniendo la escuela, con la organización particular que implica un trabajo en asamblea de docentes, en asambleas con lxs estudiantes, con coordinaciones para llevar lo más operativo de la escuela.

En este relato se puede observar una particularidad de este espacio: no existen jerarquías como en otras escuelas para adultxs (no existe un equipo directivo), existe un espacio de coordinación en la que participan profesores que dan clases en el BP y a su vez existen asambleas de discusión y de toma de decisiones que funciona con la participación activa tanto de docentes como estudiantes en todo lo que hace al proceso educativo, entendido como un proceso integral que incluye desde el mantenimiento y mejoramiento del espacio hasta la formación en educación popular y educación de adultxs, y la relación pedagógica: Nos organizamos en asambleas y ahí se toman las decisiones entre todxs lxs docentes, desde lo más operativo hasta lo más político. Después se realizan asambleas con estudiantes y docentes donde sale un temario propuesto por lxs estudiantes o lo que sale de la asamblea de lxs docentes que estamos viendo qué es lo que no está funcionando o qué funciona y queremos potenciar [...] con respecto al espacio o a cuestiones incluso más

políticas, en término más estructurales. Por ejemplo temas de oficialización del BP o plan de lucha o algo por el estilo. Se decide en asambleas con lxs estudiantes (Coordinadora BP).

Al preguntarle a la coordinadora del BP sobre la composición de lxs docentes y como se acercan al espacio, ella nos cuenta: En general se hace una convocatoria abierta con talleres de formación sobre educación popular y de adultxs. A partir de esa convocatoria lxs interesadxs que se quedan, son un gran porcentaje. Otrxs se acercan porque conocen el bachillerato, ya tiene cinco años, conocen otros espacios de vinculación más militante, se quieren meter en el bachillerato para experimentar esta práctica particular. Esas son las dos formas [...] La minoría somos docentes, hay una gran mayoría que no está recibida pero tiene un futuro laboral en la docencia y éste es su primer acercamiento a ella, y otro porcentaje que no tiene ni siquiera un futuro cercano laboral en la docencia pero que se acerca al espacio por diferentes motivos, entre ellos querer trabajar en espacios más comunitarios, más de organización política.

Sobre el acceso, lxs propixs docentes nos cuentan cómo se acercaron: Yo siempre tuve ganas de participar de un BP, ya conocía la experiencia de éste. Me sumé porque tenía ganas de seguir dando clases y no podía seguir viajando a Capital (daba clases en un terciario autogestionado en Villa 31). Entonces me vine para acá (Profesora 1, Estudiante de medicina).

Un amigo de la infancia empezó a participar en el BP; me comentó la experiencia, me gustó y me sumé (Profesor 2, Historia).

Lxs profesorxs se forman reflexionando constantemente acerca de su práctica a través de la teoría, entablando una relación intrínseca entre ambas, preparando clases, discutiendo en asambleas, reuniones por áreas, interdisciplinariamente. Sobre la organización y la relación con sus compañerxs, lxs docentes entrevistadxs nos dicen: Ahora empezamos a activar más, en las asambleas vamos a empezar a hacer las últimas dos horas de talleres o reflexión de las prácticas de forma obligatoria porque después tal vez hacés un taller y no van y [...] La asamblea mensual es obligatoria (Profesor 2 BP).

Todas las semanas nos juntamos a planificar en parejas pedagógicas. El BP tiene una lógica autogestiva, tanto lxs estudiantes como lxs profesorxs tenemos nuestras asambleas mensuales, y nosotrxs semanalmente tenemos una reunión de profes para todo lo administrativo o algún caso particular de lxs estudiantes, problemas propios del BP o de lxs profes [...] Generalmente

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

son los lunes, vamos lxs que podemos, no es obligatoria, después una vez por mes hay que garantizar la presencia en un encuentro (Profesora 1 BP).

Sobre la relación pedagógica con lxs estudiantes, dos de ellas nos dicen: En otros colegios esto no lo encontrás, no tienen tanta paciencia como nos tienen acá los profesores. Son muchos profesores para cada materia, cada uno tiene su paciencia, algunos más, otros menos, siempre están equilibrados [...] En el otro colegio cuando no entendías algo, era el rechazo o el “ya te lo expliqué”, acá te lo vuelven a explicar unas 20 veces más... y es más fácil. Me gusta estar acá (Estudiante 1 del BP).

Otra continúa: “Acá se comunican más con los alumnos y tienen más paciencia en todo, en la explicación, en todo. Me gustaría que les paguen, vienen gratis, pobres, que puedan tener su sueldito” (Estudiante 2 del BP).

A fines de 2007 los BP de la Provincia de Buenos Aires que funcionaban hasta ese momento (siete), tras años de lucha⁹, obtuvieron el reconocimiento de las agencias estatales. En marzo de 2010, se logró un “Convenio de Cooperación Técnica” que incluía los salarios para lxs docentes de las escuelas reconocidas en el 2007. Aunque todavía, en 2015, hay muchos BP en la Provincia de Buenos Aires sin reconocimiento (es el caso del BP analizado en este trabajo) y esto significa que lxs docentes no son reconocidos como trabajadorxs de la educación y sus actividades las realizan ad honorem pero exigiéndole a las agencias estatales la oficialización y el salario para lxs docentes, ya que ellxs se reconocen militantes y trabajadorxs de la educación¹⁰.

Entendemos que aquí es fundamental la experiencia de lxs docentes de los BP, y su mirada militante y de organización asamblearia.

Conclusiones

Frente a estas experiencias nos resulta difícil pensar una conclusión cerrada y única. Nos surgen una serie de interrogantes. Tampoco queremos dejar un final abierto, un no decir. Consideramos que existen numerosas tensiones a repensar.

⁹ Los BP toman los métodos de lucha de las organizaciones sociales post 2001, en las que se incluyen movilizaciones, clases públicas, etc. y así van consiguiendo reuniones y mesas de trabajo con diferentes funcionarios de las agencias estatales.

¹⁰ Estas son las principales reivindicaciones que acordaron los BP que participan de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha.

Una primera tensión sería en relación al debate sobre la inclusión, que parece un debate inagotable. Creemos que falta transitar un largo camino. Si el formato que funciona hasta este momento se encuentra colapsado, agotado o no da respuestas a la obligatoriedad en secundaria – como señala Dubet (2006), la institución se ha quedado sin guión–, es posible pensar que si algo cae es para dar lugar a otra cosa cuya forma desconocemos, como proponen Aguirre y Duschatzky (2013).

Una segunda tensión, relacionada con la anterior, es la situación actual e histórica de la educación para adultxs en nuestro país, que como dijimos, es la hermana pobre del sistema educativo.

Dentro de toda relación en tensión hay aspectos negativos y positivos, y hay que considerarlos a la hora de pensar estas experiencias.

Podemos mencionar entre los negativos, la situación de precarización laboral docente.

En FinEs el contrato es por 4 meses, sin estabilidad, salario básico sin ninguna bonificación, no se ingresa por orden de mérito, tampoco hay antigüedad. Esto sería un reconocimiento parcial por parte del Estado como trabajadorxs de la educación. Otro aspecto negativo es la falta de información que tienen lxs docentes y coordinadorxs en lo concerniente a la fecha de pago y a cómo son evaluados sus proyectos.

En relación a los BP el aspecto negativo fundamental es que no son reconocidos como trabajadorxs de la educación por parte del Estado (salvo los BP oficializados).

A este cuadro habría que agregar la situación de desigualdad que se genera entre el colectivo docente de FinEs y BP, entre docentes reconocidos en FinEs por contratos cuatrimestrales, y en BP según realicen sus actividades en sedes reconocidas que adquieren todos los derechos de trabajadorxs de la educación y en BP que no están reconocidos, esto podría aumentar las tensiones entre compañerxs.

También existe una mirada estigmatizadora sobre la calidad educativa, lxs estudiantes y condición de lxs docentes en estos formatos. Existe una desinformación generalizada en ámbitos escolares o no.

Algunxs proponen la eliminación inmediata de estos formatos porque consideran que se deprecian las condiciones de trabajo docente, por la decadencia en la calidad educativa, porque es una falsa inclusión, o porque

El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares

privatizan el sistema educativo corriendo al Estado de su rol.

No acordamos con aquellxs que plantean el cierre de estos formatos, ya que tanto los FinEs y los BP están entre nosotrxs y dan respuestas que otros formatos no dan.

Los aspectos positivos de estas dos experiencias son que dan respuesta a necesidades de la población, tanto laborales (para lxs docentes) como educativas y de acreditación (para lxs estudiantes). Además ponen en la agenda del debate a la educación de adultxs con dos formatos novedosos que posicionan a lxs docentes en un lugar de creatividad interesante.

Para Montes hay una necesidad de revisar el diálogo que la escuela debe tener con el mundo contemporáneo, no solo en términos de renovación de sus contenidos o de la incorporación de nuevas tecnologías de trabajo sino también en línea con la ampliación del reconocimiento y respecto de derechos de adolescentes y jóvenes (Montes, 2010) y en este contexto de adultxs. Los países, sus sociedades y sus gobiernos enfrentan la necesidad de responder a demandas diversas, por tener ante sí problemas [...] que, al estar alojados en los sectores más postergados de la población, se convierten en un desafío aún mayor, por tratarse de hogares y personas que deben ser atendidos con estrategias múltiples y complementarias a través del desarrollo de políticas alimentarias, de salud, de educación, de trabajo (Montes, 2010). También de género agregaríamos.

Entonces frente a este contexto nos preguntamos si estas experiencias podrán institucionalizarse a futuro, gestionar modelos más híbridos y si estos modelos podrán incluir con calidad.

Nuestra propuesta es la construcción de un espacio con la participación de todxs lxs actores, tales como sindicatos, docentes, estudiantes, funcionarixs, organizaciones sociales, etc, estudiando a fondo estas experiencias para poder dar un giro a la educación secundaria obligatoria en general y a la educación secundaria de adultxs en particular, rescatando lo bueno de cada uno. Consideramos que estas experiencias son fundamentales ya que nos desafían como militantes de la educación, en palabras de Freire, “Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde” (Freire, 2007: 52).

En palabras de lxs actores de los formatos analizados: “oportunidad” y “desafío” para docentes; “metas” y “sueños” para lxs estudiantes.

Bibliografía

- Dubet, Francois (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, Silvia y Aguirre, Elina (2013) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Finnegan, F y Brunetto, C (2015) Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de educación de jóvenes y adultos: el plan FinES Secundaria en Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. En: Pereyra, A. [et.al.]. Ed. Gonet. UNIPE Editorial Universitaria.
- Freire, Paulo (2007) *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Luna, Martín y otros (2015) DelFines en Casa Joven. Revista *La Pulseada*, 14(128), 42-44
- Montes, N (2010). Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible. Revista *Propuesta Educativa* Nro. 34, Buenos Aires.

Otras formas de pensar la inclusión en la escuela

*María Alejandra García¹,
Mayra Cecilia Monti² y Samanta Solomita Banfi³*

Introducción al problema

A través del tiempo cambios sociales, políticos, económicos y también tecnológicos han abierto nuevas perspectivas en relación a la Educación y al trabajo docente. Las instituciones fueron configurándose de diversas maneras mostrando otras formas de organización diferentes a las que estábamos acostumbrados. La escuela ha permanecido con formatos y modalidades de trabajo similares durante muchos años.

Por tal motivo, sostenemos que debemos pensar en actualizar la mirada sobre las prácticas educativas, los formatos escolares, posibilidades y limitaciones, derechos, igualdad y justicia curricular. En relación a esto nos interesa retomar a Skliar cuando hace mención a la necesidad de interrumpir el pensamiento, cuando éste se ha dejado llevar dócilmente por ideas a medida y ya no se agita, no se contorsiona, no se mueve. Lo plantea así el filósofo Braudillard: “la interrupción es filosóficamente necesaria para un pensamiento acostumbrado”. Por eso interrumpir puede crear una pausa, una detención, un paréntesis. Y es, de ese modo, un acto pedagógico concreto y rotundo. Deberíamos interrumpir y ser interrumpidos para crear una demora, un ensanche, una hondura en lo que pensamos. (Skliar)

Creemos que es momento, de pensar con más libertad, qué movimientos debemos de emprender, qué transformaciones debemos empujar, dentro y fuera del aparato escolar, si queremos que la experiencia de la relación de la infancia y la juventud con los adultos tenga más sentido y posibilidades para ambos.

¹ ENS N° 36 Mariano Moreno, Rosario, Argentina. marialegarcia1@hotmail.com

² ENS N° 36 Mariano Moreno, Rosario, Argentina. montimayra@gmail.com

³ ENS N° 36 Mariano Moreno, Rosario, Argentina. samantasolomita@gmail.com

Desarrollo

Consideramos que la cotidianeidad de las escuelas suele estar llena de sentidos, pero muchas veces por la rapidez de los tiempos resulta difícil detenernos y analizarlas. Mil y una escenas hacen de la escuela una narrativa compleja, que complica su eficacia cada vez que insistimos en posiciones hipnóticas o desesperadas, que sólo postergan el reconocimiento de lo real, de la escena.

Cada vez que esperamos que la escuela sea aquella escuela “armónica” donde el funcionamiento de sus engranajes sea el “ideal” y “perfecto”, sentimos que ya no hay escuela. Sin embargo, hay escuela y acordamos con Silvia Duschatzky, en que las escuelas hoy sólo pueden describirse, nombrarse, inscribirse en alguna línea de pensamiento en la medida que nos aproximemos a concebir las formas reales en que sus habitantes la transitan y configuran. Pero ¿cuáles son estas “formas reales”? “Estar” en la escuela no equivale a habitar la experiencia educativa, porque este habitar debe ser aprehendido en las actuales coordenadas de destitución social, lo que exige un trabajo subjetivo inédito de forjar nuevos recursos y procedimientos. Al mismo tiempo que asistimos a una deconstrucción actual de las viejas instituciones y figuras socializadoras, surgen nuevas posibilidades de construir –y nominar– la escuela y los modos de composición (es decir, del modo en que las piezas sueltas, lo disperso, puede entrar en relación configurante) que en ella podría verse envuelta. Es decir, la composición implica el trazado de relaciones, de vínculos, a los que ya no podemos dar por supuestos. Es necesario este pensamiento de la composición como proveedor de recursos para mapear e intervenir en escenas escolares concretas. (Sztulwark D, 2012).

Por tal motivo, consideramos que hoy se trata de ponernos a pensar en el modo de vivir, producir y pensar la experiencia escolar y juvenil, por eso nos preguntamos ¿con qué representaciones sobre lo que deberían ser, miramos y escuchamos a los niños, jóvenes y adultos que transitan hoy la escuela? ¿Qué aspectos posibilitan o dificultan el sostenimiento del vínculo pedagógico? ¿Cómo nos posicionamos los docentes para entender cuáles son las formas en que estos sujetos construyen sus relaciones y nuevos modos de estar? ¿cómo las instituciones posibilitan u obstaculizan los vínculos?

En relación a esto es que sostenemos la necesidad de reconocer la escena en la escuela pero ¿por qué pensar en las escenas educativas? ¿qué buscamos en las escenas? Leer y aprovechar su capacidad de producimos a partir de un

acontecimiento que nos afecta, nos concierne, nos conmueve. Pensar el movimiento, de modo de distinguir qué fuerzas y operaciones generan potencia y “habitabilidad” y cuáles aumentan el malestar. Cuando relatamos, cuando narramos escenas, no buscamos decir qué es una escuela, sino pensar cómo se la habita. El relato de una escena, su testimonio, da cuenta de los modos en que es transitada y los efectos que se producen en ese tránsito”. (Duschatzky, Farrán y Aguirre: 2010)

Como dice Arendt “la educación es la morada de la transmisión de la cultura, que otorga a los “recién llegados” posibilidades de ser, singulares y colectivas que subjetivizan y forjan comunidad”. Por eso, creemos que las escenas habilitan la experiencia y a una lectura renovada, pero como dice Sandra Nicastro,

para que la experiencia tenga lugar, para que la subjetividad se despliegue, se hace indispensable la producción de una cierta configuración de lo sensible, es decir, que se trata de llevar adelante unas maneras de estar y de habitar muy concretas, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los otros, de dirigirse a los otros, de acompañar, de mantener un diálogo. Se trata de un pensamiento estético que pone en relación un pensar y un hacer”. (Nicastro, 2009)

El ejercicio de pensar nos llevó a recordar a Julio, un alumno que nos ayudó a encontrarnos con este pensamiento de la composición. Han pasado muchos Julios y seguro muchos más pasarán, a veces cuando contamos esta u otras experiencias, nos dicen: “uy que problema un alumno así mejor que no me toque a mí porque yo no me controlaría”, “no te digo, los pibes están re violentos”. Sí, Julio fue un problema, pero en el sentido que nos llevó a encontrarnos con un afuera de nuestro pensamiento.

El tercer día de clases en un 1º año, un estudiante llamado Julio se levantó, caminó hacia la puerta y se fue, la profesora ya había imaginado cuál era la intención, por eso adelantándose le dijo que no saliera del salón. Y así fue, Julio caminó hacia la puerta con total libertad, desinterés, mientras se le advertía que ni se le ocurriera salir del salón, pero salió y la docente detrás llamándolo. En el pasillo con tono más decidido la docente lo llamó y él se detuvo, giró, se acercó y dijo “yo salgo cuando quiero y hago lo que quiero”, la docente respondió “yo

también hago lo que quiero, no me desafíes” (pensando en todas las amonestaciones que le iba a poner), él se rió y se mantuvo bien frente a la docente mientras se acercaba el preceptor quien atinó a decirle: “Julio, anda tranquilo, yo hablo con la profesora”.

La sensación de la docente de sentirse en medio de una doble situación, por un lado un alumno que hacía lo que quería y por el otro el preceptor que no solo le daba ese lugar sino que lo sostenía. La sensación de furia y humillación se apoderaron de la docente que no sabía de qué manera volver al aula y que los otros estudiantes no se burlaran o rieran. Pero la sorpresa estaba en el aula, al entrar todos esperaban en silencio y a la vez sorprendidos por la situación. La docente continuó con el desarrollo de la clase y al terminar se dirigió a la preceptoría y a la dirección para “tomar medidas” al respecto.

El director escuchó y dijo que lo pensara, que tal vez no fuera lo mejor debido a que no conocía a Julio. Resultó ser que Julio estaba acostumbrado a resolver todos sus problemas de manera violenta, ya tenía muchas entradas en la cárcel y todos lo conocían como “el loco”. Por todo eso, Julio estaba acostumbrado a hacer lo que quería porque por miedo “nadie le llevaba la contra” o le ponía un límite o simplemente lo escuchaba.

Estas actitudes del director como de los preceptores y también de docentes, nos hicieron pensar y reflexionar en lo que Rossana Reguillo Cruz llama “desafiliaciones aceleradas juveniles” haciendo referencia a los distintos momentos en que jóvenes o adultos son “descolgados” del sistema, abandonados a sus propias fuerzas, teniendo que resolver en forma individual la propia biografía. Y pensamos ¿cuánto hacía que Julio estaba siendo abandonado por esta institución? ¿por qué volvía?. Reguillo Cruz dice que “por un lado, domina la escena el triunfo de un programa de vida delincencial, de una enorme voluntad de muerte; del otro lado, se hace evidente la necesidad de estos jóvenes o adultos de pertenecer y construir una familia de contención, de ser sometidos a un programa disciplinario”. Ahí recordamos la imagen de Julio atravesando el salón para salir y comprendimos su desafío.

Al día siguiente la docente se dirigió al aula, le pidió salir y conversar de todo un poco... sobre todo de cómo seguir adelante, tampoco se la iba a hacer fácil poniéndole amonestaciones, quería ir a trabajar sin miedo y tampoco le iba a permitir que abandonara, es decir, que hiciera lo que quisiera en ese espacio.

Nos interesa rescatar la idea de que si bien aparece en el relato en un

principio la cuestión respecto a un repensarse como docente percibiéndose destituida en relación a la “autoridad”, no fue ese hecho lo que nos dejó pensando y reflexionando sino ¿cómo pensar nuevos modos de intervención pedagógica en el sentido de posibilitar a niños/as jóvenes y adultos volver a ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no se queden sujetos a ninguna etiqueta? ¿Cómo pensar y reconocer los “nuevos” modos de habitar de nuestros alumnos? ¿Qué pensamos de sus modos de hacerlo? La lectura de esa situación es que Julio estaba queriendo decir algo, en lugar de ver sólo falta de respeto. Pensamos que la palabra, la reflexión y el vínculo debían y deben ser los protagonistas.

Por esto es que consideramos necesario poder empezar a pensar lo que Isabel Asquini y Graciela Nejamkis proponen acerca de una “práctica entre varios” que

implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo no es tomar uno solo a su cargo un problema de violencia, ni es sustituir a otro anulando la posición de un colega, tampoco es pedir ayuda allí donde otro no puede. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto. Si ese campo da lugar al sujeto, evita la violencia, cuyo origen en muchos casos es la amenaza que se cierne sobre el sujeto de perder su lugar. De este modo hacer campo es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas. (Asquini y Nejamkis, 2007)

De este modo “la práctica entre varios” se asienta sobre eslabones que se articulan y forman una trama de sostén que funciona como articuladora del trabajo en la escuela. Entonces, intentar crear condiciones para habilitar una práctica entre varios sería crear otro lugar de vida,

otra atmósfera vivible para los niños/as, jóvenes y adultos que necesitan volver a ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no queden sujetos a ninguna etiqueta, pero sí sujetos a un horizonte donde la educabilidad no quede, parafraseando a Ricardo Baquero, “bajo sospecha”.

Consideraciones finales

Esta experiencia pedagógica reflejó una intervención en el sentido de tratar de hacer que las cosas cambien que se produzca una diferencia en la mo-

dalidad establecida, automática, cómoda o (temerosa). Julio estaba entre que lo dejaran hacer cualquier cosa (porque le tenían miedo) y que lo sancionaran o expulsaran. En los dos casos, Julio desaparece, no se lo busca ni se lo quiere, ni se lo interpela. Así, Julio sigue estando en el mismo lugar de “loco”, ese lugar en el que todos lo ponen. La docente nos comentó lo bueno de introducir una diferencia, una alternativa, una cuña, generó que él estuviera ahí, y que la tuviera en cuenta: lo sacó del lugar en el que siempre estaba o lo ponían, le permitió ir más allá de él mismo, y para eso también ella tuvo que salir de las opciones conocidas, establecidas y cómodas. Le pareció que la idea de mapear e intervenir en la experiencia fue la clave. Porque le permitió leer que él estaba queriendo decir algo. No sólo es que Julio la puso a prueba, sino que tomó la situación como una intervención, como desafío, como un momento único, que exigía pensar, sentir, inventar, y poner el cuerpo. Como diría Larrosa,

la experiencia no es otra cosa que nuestra relación con el mundo, con los otros, y con nosotros mismos. Una relación en la que algo nos pasa. La experiencia, por tanto, es ese modo de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos en la que eso que llamamos realidad adquiere esa validez, esa fuerza, esa presencia, esa intensidad y ese brillo. El sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto, es decir, receptivo, abierto, sensible y vulnerable. Lo real no es lo que está enfrente, lo que está ante nosotros, sino lo que nos afecta, lo que nos pasa. (Larrosa J.)

Queremos rescatar la necesidad de un diálogo entre generaciones, a partir de desnaturalizar los avatares cotidianos de la vida en las escuelas, de mirar, escuchar, reconocer y aprender sobre aquello que nos convoca. Sentimos que ésta puede ser una buena herramienta, que agregue valor al ejercicio permanente de mapeo con el que vamos trazando la cartografía de nuestra tarea docente. De lo que se trata es de ir en busca de los lugares practicados por nuestros estudiantes, proponiendo un trabajo colectivo y colaborativo entre docentes que permita desarrollar la capacidad de observación, menos en un sentido del control y evaluación y más en el sentido de la indagación, del descubrimiento, y de la posibilidad de conocer aquello que está o permanece invisibilizado en la escuela.

Referencias

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2007) ¿Por qué vale la pena una práctica entre

- varios?. En: AAVV *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Itinerario en siete estaciones. CePA
- Duschatzky, S. (2012) Seminario 2: Clase 3: Notas sobre pensamiento y problemas, en *Especialización en Gestión Educativa*.
- Larrosa, J. Deseo de realidad. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa.
- Nicastro, S. (2009) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Reguillo Cruz, R. Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. *Propuesta Educativa* N° 28. Buenos Aires: FLACSO.
- Sztulwark D. (2012) Seminario 1: Clase3: Pensar la Composición, en *Especialización en Gestión Educativa*. FLACSO.
- Sztulwark D., Ibaló C., Buckart M., Duschatzky S. y Farran G. (2012) Seminario 2: Clase 2: Testimonios sobre itinerarios de investigación, en *Especialización en Gestión Educativa*. FLACSO.

Escuelas de Reingreso: orígenes, propósitos, reformulaciones

Néstor Rubén Rebecchi¹

Introducción

Luego de describir el contexto político-social-pedagógico en el cual se crean las Escuelas de Reingreso en la CABA, y de desarrollar las características particulares de las mismas en tanto portadoras de un formato novedoso y de culturas institucionales inclusivas, se da visibilidad a las actuales exigencias de las autoridades de educación para estas escuelas. Exigencias que carecen de fundamentos consistentes y que caen en contradicciones si se comparan con otras propuestas educativas, no obstante podrían representar una posibilidad de cambios para mejorar estas escuelas si se incorporan las voces de los docentes y directivos, muchos de los cuales vienen transitando un recorrido de más de una década en Reingreso.

Escuelas de Reingreso: contexto en el que son creadas

Jóvenes a la deriva, hijos de padres a la deriva es la secuela más dramática del neoliberalismo de los 90.

Los adultos fueron víctimas de la perversión del sistema que sentenciaba que “había que ganarse el pan con el trabajo” y al mismo tiempo cerraba fábricas y restringía el ingreso al empleo.

Desde la marginación cada uno buscó subsistir como pudo.

Muchos de los jóvenes de hoy son víctimas de aquella situación: son los hijos de los expulsados del sistema, de los que sufrieron la violación de los derechos sociales en los 90, son los hijos de los que quedaron atrapados en la maraña neoliberal que determinó quienes quedaban dentro del sistema y quienes no.

¹ CTERA, Argentina.

Paradójicamente, en esa nueva década infame, las escuelas se llenaron de niños y adolescentes, a los que en algunas circunstancias, cuando se los contuvo fue en detrimento de la enseñanza, y cuando se repitieron las estrategias de enseñanza tradicionales, se los terminó excluyendo. Algunos pensadores sostienen que la escuela de los 90 en Latinoamérica incluyó para excluir, en un acto reproductor de las desigualdades. Pero a las intenciones de los Gobiernos se contrapuso la tarea de muchos educadores que, sabiendo por donde iba la cosa, contuvieron y enseñaron, dando lugar a la integración y a la rebeldía.

Muchos de los jóvenes de hoy padecieron, como sus padres, la violación de derechos sociales, sobre todo el derecho a la educación. Toda persona que no tiene acceso a ejercer un derecho experimenta, en cierto modo, una situación de esclavitud. El derecho social a la educación, a diferencia de otros derechos, es violado en silencio y se potencia con la violación: el que no lo puede ejercer ignora que no lo puede ejercer. Lo dicho no implica caer en un “fundamentalismo pedagógico” que sobredimensiona los alcances de la escolarización: si no hay inclusión social difícilmente haya inclusión educativa. Y si bien es toda la sociedad la que debe bregar por la integración, no podemos negar que desde las escuelas queda mucho por hacer. Porque en definitiva, no sólo debemos reconocer como logro de una sociedad democrática la expansión de su red escolar, sino también “el grado de justicia educativa que esa sociedad es capaz de construir, contrarrestando los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad que se producen no sólo fuera, sino también en el interior del sistema escolar”² Con todo, que un joven en edad escolar esté en la escuela, más que un acto de inclusión es un acto de justicia. Y es ese acto de justicia el que nos permite no ser funcionales a una nueva perversión del sistema capitalista: la que sostiene que vivimos en el “mundo del conocimiento” y por otro lado busca impedir el acceso universal a la educación. La escuela nos sitúa en un plano de igualdad. Y todo lo que atente contra esa conquista, estaría desvirtuando el propósito que le dio origen. Dice Pablo Gentili: “*Poner lo común bajo sospecha, identificando toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, esto es, lo público, como la causa de todos nuestros males y penurias, ha sido una de las mayores victorias del liberalismo...La derrota de lo público, de lo común, ante la efervescencia supuestamente creativa del individualismo*

² Gentili, P. (2012) *Pedagogía de la igualdad: Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI

egoísta se ha gestado en el plano de las ideas y se ha consolidado en el plano político al imbricarse estrechamente en la vida cotidiana de nuestras sociedades... Cuestionar lo común ha creado condiciones para promover políticas de desprestigio y de debilitamiento de una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspire a sustentarse en la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación”³

No obstante, si de escuelas secundarias se trata (nivel que me interesa abordar particularmente en este escrito), muchas de ellas en nuestro país siguen aferradas al mandato fundacional signado por la selectividad y el disciplinamiento e incomodadas por la irrupción de jóvenes a los cuales el derecho a la educación les había sido vedado.

En La inclusión como posibilidad, Carina Kaplan sostiene: “Hasta hace un tiempo relativamente corto era impensable asociar, sobre un mismo joven, categorías como las de “delincuente” y “alumno”, las que se presentaban como excluyentes dentro del imaginario social”. Y agrega: “.la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes (es decir: se era estudiante o se era trabajador; se estaba en la escuela o se estaba fuera de ella trabajando), devino en mutua imbricación en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes”.⁴

En un trabajo de UNIPE titulado “El dilema del secundario” se recogen opiniones de especialistas y educadores donde se puede observar que la irrupción de estos jóvenes genera desconcierto (y por que no malestar):

“La secundaria no está preparada para la inclusión, porque los docentes trabajamos con una concepción de estudiante medio” (Daniel Filmus)

“La secundaria es una institución destinada históricamente a la selección, fue siempre para un grupo reducido de población. Cuando incluí heterogeneidad sociocultural, no aguanta esa embestida, no tiene capacidad de adaptación” (Guillermina Tiramonti)

“La escuela no está preparada para la inclusión en términos de infraestructura, de cantidad de bancos, pero tampoco simbólicamente” (Myriam Southwell).⁵

³ Gentili, P. *ibidem*

⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

⁵ UNIPE (2011) *Cuadernos de discusión #1 El dilema del secundario*. La Plata, UNIPE: edi-

Recuerdo que en los 90, cuando trabajaba como “profesor” en la Villa 31 de Retiro, y decía que trabajaba como profesor, los interlocutores me corregían: “profesor no, serás maestro”. No se concebía la posibilidad de una escuela secundaria para los pobres. Para esos jóvenes se les reservaba como máxima aspiración, la “primaria completa”.

Y si algo cambió, no fue lo suficiente. No son pocos los que siguen asociando pobreza, marginación, con cierta incapacidad intelectual de los sectores vulnerados, cuando en realidad, muchas veces nos sorprende el despliegue de capacidades asociadas a lo más profundo de los humanos, su subsistencia. El determinismo social (aunque también el biológico) persiste y se observa en aquellos docentes que:

- .niegan la posibilidad de una escuela masiva de calidad.
- .sostienen que si no hay familia no se puede.
- .sintetizan el para que de las escuelas secundarias en la transmisión de conocimientos.
- .asocian el aprendizaje con el displacer.
- .naturalizan que una escuela secundaria comience con 10 divisiones en primero y termine con una en quinto.
- .afirman que la escuela secundaria no es para todos.
- .incurren en calificaciones perimidas.
- .llamándose educadores entran en la paradoja de exigir que los jóvenes que ingresan a las escuelas lleguen educados.

Pero yendo a los extremos de la estigmatización, nada iguala la condena a los jóvenes en tanto jóvenes. Antes de la condena social, se debe tener en cuenta que estos adolescentes no hicieron esta sociedad sino fue esta sociedad la que les dio “vida”, en tanto agente constructor de subjetividades.

Kessler en Sociología del delito amateur se ve obligado a aclarar en su prólogo:

“En primer lugar, estudiar el delito juvenil contra la propiedad no implica creer que se trata del principal problema nacional, como parece sugerirlo parte de la opinión pública, olvidando que otras formas de delito –la corrupción, la evasión fiscal, la contaminación del medio ambiente, el no respeto de las leyes laborales y de los derechos de grupos vulnerables, la violencia

policial, entre otras- constituyen problemas de enorme importancia.”⁶

En una sociedad que aceptó que el 52% de la población este por debajo de la línea de pobreza, con experiencias locales que aprobaron el gatillo fácil, que reivindicaron la violación de menores, y donde, hasta hace muy poco tiempo, tenía alta aceptación el linchamiento, la escuela está llamada a instalar discursos contrahegemónicos, contraculturales.

La docencia no es neutra. Nos obliga permanentemente a definirnos. Paulo Freire decía que la docencia es un acto de amor revolucionario, y en tanto acto de amor es un acto de valor. Esta valoración llevada a extremos dicotómicos nos permite afirmar que estamos con los explotadores o con los explotados, formamos seres sumisos o seres autónomos, dignificamos o humillamos, liberamos u oprimimos, educamos para una sociedad solidaria o para una sociedad individualista, en definitiva, amamos u odiamos.

Está naturalizado que los sectores medios y altos, se inserten en el mundo laboral o que continúen estudios superiores. Los que trabajamos con sectores vulnerados (en mi caso hace más de veintitrés años), podemos comprobar la movilidad social que se genera desde la escuela. De estas comunidades y de nuestras escuelas egresaron jóvenes que luego se recibieron de abogados, contadores, licenciados en ciencias de la educación, profesores, maestros, radiólogos...aunque estas realidades no adquieran visibilidad. Y también, quizás por aquello “de educar para la resistencia”, delegados barriales y militantes políticos dispuestos a asumir un compromiso ético con su comunidad.

Sólo reconociendo que no lo sabemos todo, que no lo podemos todo, la realidad se configura en la principal interpeladora de nuestro trabajo. En tal sentido, más allá de las elaboraciones personales, las escuelas deben generar espacios que permitan pensar respuestas en conjunto, como asimismo instalar nuevos interrogantes.

Los equipos de conducción, o en su defecto el Director, tienen un grado importante de autonomía en la construcción de la cultura institucional de la escuela que les toca dirigir. Y esa construcción está atravesada por:

- .cuestiones ideológicas, políticas, pedagógicas
- .condicionada por cuestiones materiales y contextuales.

Las primeras inciden en la autopercepción como trabajador y sobre todo del Estado, siendo deseable que consciente de su potencial transformador,

⁶ Kessler, G. (2010) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós

asuma una responsabilidad ética en el ejercicio de su trabajo. Y esto atañe no sólo a las conducciones sino a todos los docentes.

Por lo tanto, los cambios culturales resultan más complejos que los materiales, porque no sólo concierne al plano pedagógico, sino fundamentalmente al político-ideológico. Y en tal sentido, la definición del Estado Nacional, en tanto propiciador de “una escuela para todos”, involucra a los trabajadores de la educación en el llamado “debate cultural”, les exige definiciones y acciones en consecuencia.

Si la cultura, al decir de Clifford Geertz, es un mapa que cada sociedad dispone para alcanzar sus objetivos, es necesario que los docentes en tanto cartógrafos, encuentren nuevos caminos, habiliten nuevas rutas y puentes, evalúen la posibilidad de asfaltar o no los caminos de tierra, generen espacios que les permitan resignificar la cultura junto a los alumnos y la comunidad toda.

Me animo a afirmar que en las escuelas es imposible abordar las individualidades sin establecer un marco cultural (cultura institucional) que los contenga a todos, donde la trasgresión de los límites merezca un abordaje contextualizado.

Si los replanteos actuales en materia educativa están dados en el “qué, cómo y para qué enseñar”, en la resolución del para qué se estarían estableciendo los pilares de las culturas institucionales.

Se suele escuchar a menudo que la escuela debe formar para los estudios universitarios, para el trabajo y (no tan a menudo) para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Freire proponía objetivos más elevados, para él “la educación debe elevar en dignidad”. Sólo reconociendo la dignidad del otro podemos generar un entramado de relaciones que den lugar a culturas institucionales inclusivas.

En tal circunstancia el docente va a acompañar al joven en la construcción de un proyecto de vida dignificante. Desafío que no es menor para los adolescentes, y sobre todo para aquellos que por primera vez dentro de sus historias familiares, tienen acceso a estudios secundarios. Nietzsche sostuvo que “el que tiene un para qué, soporta cualquier cómo”.

Me gustaría mencionar brevemente cuáles son, a mi criterio, las características de las culturas institucionales inclusivas que permiten a los sectores vulnerados, estar en condiciones de aceptar todo proceso de enseñanza-aprendizaje, en contextos áulicos y extra-áulicos. A saber:

- .la consideración de los jóvenes como sujetos de derecho
 - .la democratización de las decisiones y la resolución de los conflictos.
 - .la reivindicación de la autoridad en oposición al autoritarismo
 - .la adopción de posicionamientos éticos más que morales
 - .la estimulación del pensamiento
 - .el abordaje del conocimiento desde su poder transformador
 - .la activación de las potencias
 - .la predisposición a la escucha.
 - .la reinstalación de la confianza
 - .la aceptación de la cultura juvenil
 - .la socialización en contraposición al disciplinamiento.
 - .la concertación de límites
 - .el reposicionamiento de los adultos como referentes
 - .la atención a las necesidades específicas de la comunidad
 - .la evaluación permanente del marco pedagógico que da sentido a las prácticas educativas y de enseñanza.
- .la concepción de la docencia, en sentido freiriano, como un acto de “amor revolucionario”.

Es imposible de generalizar hacia que tipo de escuela vamos. Si puedo afirmar, que son muchos los docentes y las escuelas que experimentan cambios en tal sentido. Implementando también nuevos formatos, nuevos modelos organizacionales, que respondan a las necesidades actuales, superando la fragmentación curricular y laboral. Resistiendo el embate neoconservador de los que pretenden una escuela selectiva y disciplinada. Las Escuelas de Reingreso son una de ellas.

Las Escuelas de Reingreso: características

En el año 2004 se crearon en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las primeras seis Escuelas de Reingreso, y en el año 2006, las últimas dos, introduciendo en este caso, la particularidad que el ciclo lectivo se extiende de agosto a agosto. La creación de estas escuelas podemos contextualizarla como la respuesta a un relevamiento realizado durante al año 2003 por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad, que detectó que 16.000 jóvenes, entre 16 y 18 años, se encontraban fuera del sistema educativo. Se decidió entonces, la apertura de estas nuevas escuelas, con el objeto de canalizar el interés

de dicha población, siendo requisitos para ingresar a las mismas, tener entre 16 y 18 años y no haber estado escolarizado el último año.

Las novedades que introducen las Escuelas de Reingreso pueden sintetizarse en los siguientes ítems:

- Son escuelas que otorgan el título de Bachiller a partir de la aprobación de cuatro niveles.
- La cursada no es por año, sino por materias, permitiendo a los alumnos armar sus propios trayectos escolares a partir de la orientación de los Asesores Pedagógicos y de los Tutores. La asistencia y aprobación es, también, por materia.
- El Trayecto Personalizado permite al alumno: cursar simultáneamente asignaturas de distintos niveles, avanzar en sus estudios sin repetir, permanecer en el sistema escolar.
- La caja curricular se compone de materias anuales y cuatrimestrales.
- La mayoría de los profesores son designados por cargos denominados TP4. Teniendo asignadas horas frente al curso, horas para planificación y horas para apoyo escolar.
- Los alumnos cuentan con la posibilidad de participar de Talleres optativos.
- Las Escuelas disponen de 11 horas de PPC (Proyecto Pedagógico Complementario) por cada grupo de alumnos. Estas horas se utilizan para cubrir apoyos, planificación, talleres y tutorías.
- Los profesores, junto a los funcionarios de Planeamiento, participaron en la organización curricular.
- Los directores de estas escuelas, en función de sus trayectorias como educadores, fueron seleccionados a partir de entrevistas efectuadas desde la Secretaría de Educación del G.C.A.B.A.

No obstante representar un avance, algunas de las innovaciones ameritan ser analizadas:

- En primer lugar que se hayan abierto escuelas cuyo período escolar van de agosto a agosto es un acierto. Muchos jóvenes que ingresan a estas escuelas provienen de hogares sustitutos o instituciones de encierro, y los egresos de las mismas no suelen coincidir con el comienzo del ciclo lectivo de las

escuelas tradicionales que se lleva a cabo en marzo. Asimismo, jóvenes contratados legal o ilegalmente en trabajos precarios, no pueden proyectar su vida a corto plazo, por lo que las escuelas de agosto a agosto les abren una posibilidad.

- El hecho de permitirles a los alumnos avanzar por materias y no por año, hace que estas Escuelas tengan un régimen similar al universitario. Pero lo más importante es que el alumno, de alguna manera siempre progresa, permitiéndoles superar la estigmatización que genera la repitencia. No obstante debemos trabajar sobre aquellos estudiantes que se empantanar con materias que no les permiten avanzar y se convierten en alumnos “crónicos”. Así mismo, suele suceder que los alumnos que aprobaron materias de cuarto nivel, si adeudan una o dos materias, dejen de cursar, dado que les estaría impidiendo ingresar al mundo laboral. Muchos lo hacen teniendo en cuenta la posibilidad de rendir las asignaturas a las que no asistieron como alumnos libres-regulares, pero en realidad, cuando inician otra actividad se les hace muy difícil preparar los exámenes. Esta situación es una de las causas que incide en el abandono de los alumnos que alcanzaron el último nivel, y en el número de egresados. La cursada por materias, además, está regida por un sistema de correlatividades. Esto hace que un alumno no pueda cursar una asignatura del nivel superior si no tiene aprobada la del nivel anterior. Si bien estas escuelas no fueron pensadas como “bachilleratos acelerados” y entendemos que estos jóvenes necesitan de una escuela que deje marcas desde su trabajo cotidiano, se deberían buscar alternativas para que el alumno pueda articular los tiempos escolares con otras instancias necesarias de su vida. Algunas escuelas ya están implementando Planes de Terminalidad, para aquellos alumnos que no obtuvieron sus títulos por adeudar materias.

- En cuanto a las materias cuatrimestrales, a pesar de haberse implementado distintas estrategias, no se las considera “obligatorias” por parte de los alumnos. Se ha comprobado que muchos estudiantes, después de haber terminado de cursar todas las materias anuales, adeudan las materias cuatrimestrales, lo que les estaría alargando la carrera. Algunas escuelas modificaron sus grillas, corriendo las materias cuatrimestrales de los días viernes para intercalarlas con las anuales. No se conocen los impactos de esta modificación que tiene ventajas y desventajas.

- Dos cuestiones en relación a la designación por cargos de los profesores. El hecho de que no todos los docentes sean designados de la misma

manera (algunos por cargo y otros por horas cátedras) genera en principio ciertas tensiones internas entre los docentes. En segundo lugar las horas que los docentes no están frente al curso, fueron pensadas como reconocimiento a la tarea individual pero no se desde una mirada institucional, por lo que se hace muy difícil generar espacios de encuentros. Si bien se estipula en la reglamentación que es el Director quien designará en que momentos se cumplirán esas horas, lo cierto es que los horarios fueron prefijados por las autoridades de educación antes de que el profesor asuma el cargo, observándose el criterio antes mencionado. Asimismo es muy importante que los alumnos puedan contar con docentes que le pueden brindar apoyo cuando existan dificultades en alguna asignatura.

- Los talleres optativos varían según las posibilidades y lecturas de cada escuela. Son importantes en tantos espacios habilitados para la expresión y como estrategias para la inclusión educativa. Algunas escuelas vienen implementando parejas pedagógicas con talleristas vinculados con la expresión artística y docentes curriculares, siendo la evaluación de las mismas altamente positivas.

- Las Horas de Proyecto Pedagógico complementario (PPC) son asignadas por los directivos para apoyos, planificación, tutorías y talleres optativos, dentro de los límites horarios para cada una de las acciones, establecidos por Resolución. Si bien se pueden dar casos de arbitrariedades, en la práctica no se observaron acciones que merezcan la reprobación de los docentes. Las horas de PPC deben responder al proyecto institucional de la escuela, y, la validación de los profesores en relación a las asignaciones es lo que le proporciona legitimidad.

- Que los docentes hayan participado en la elaboración de los contenidos conjuntamente con los funcionarios del Estado, es altamente positivo y responde a ciertos reclamos históricos de parte de los trabajadores de la educación.

- Por último, que los directores de estas escuelas hayan sido seleccionados a partir de sus trayectorias, y evaluaciones realizadas a partir de coloquios por parte del Ministerio de Educación, abre el debate de cómo se deben efectuar las designaciones de los directores. Los concursos para cargos directivos parecen no responder a las demandas actuales, al menos para determinados contextos. Cabe aclarar que la situación laboral de los directores de estas escuelas es incierta, ya que no está pautada su continuidad llegado el

momento de los concursos para titularizar en el cargo.

Estas escuelas no sólo resultan innovadoras en cuanto a formatos escolares, sino que también buscan permanentemente construir culturas institucionales inclusivas con las características antes mencionadas. No obstante es imposible hablar de las Escuelas de Reingreso de Reingreso de manera uniforme. En parte por lo manifestado en los párrafos anteriores. Cada escuela introdujo modificaciones y realizó una utilización de los recursos en función de la consideración de las necesidades primordiales a satisfacer. De hecho hay escuelas que abrieron jardines maternos por considerarlos necesarios para la permanencia de sus alumnas, y otras no. Hay escuelas que consideran importantes los talleres como estrategias de inclusión, y otras no. Asimismo las culturas institucionales se conformaron de manera distinta en función de las variables que se describieron en el primer punto, si bien en tal sentido, podemos sostener que de alguna manera hay concordancia en las acciones a seguir para que dicha cultura institucional pueda considerarse inclusiva.

Pero hoy se abre un interrogante con las escuelas de Reingreso. Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación para la Nueva Escuela secundaria, “obliga” a estas escuelas a realizar una adecuación curricular, como a definir Orientaciones. Docentes y directivos de estas escuelas se encuentran trabajando sobre las reformulaciones, tratando de ampliar los consensos para presentar un proyecto definido a las autoridades del área educativa del gobierno de CABA.

Una nueva escuela que ya es vieja: reformulaciones de las escuelas de Reingreso en función de la Nueva Escuela Secundaria. Contradicciones. Posibilidades.

Hace aproximadamente unos cuatro años, los directivos de las Escuelas de Reingreso a partir de una lectura realista del funcionamiento de las mismas elevaron a la Dirección de Escuelas Medias del Gobierno de la Ciudad, una serie de propuestas para modificar la reglamentación original, con el objeto de mejorar la inclusión, la retención y el egreso de los alumnos. Las modificaciones que se solicitaron tendían, entre otras cosas, a: flexibilizar los requisitos de ingreso al suprimir “el año fuera del sistema educativo”, acelerar el egreso permitiendo cursar las materias del cuarto nivel sin haber aprobado las correlativas, ampliar las facultades del Director para:

a) determinar los niveles a partir de pruebas de nivelación en aquellos casos no contemplados en las resoluciones que reglamentan estas escuelas

b) asignar las horas de proyecto pedagógico complementario en función de las necesidades de cada escuela, dado que las mismas se encuentran acotadas en la Reglamentación.

Si bien se mantuvieron reuniones con autoridades de educación, estas sugerencias no fueron tenidas en cuenta.

Pero hoy estas escuelas deben enfrentar otra coyuntura, que es la adecuación a las Resoluciones del Consejo Federal. Algunas consideraciones al respecto, resultantes de deliberaciones de docentes y directivos de estas escuelas:

1°. Resulta por lo menos contradictorio que a las escuelas de Reingreso se les exija la adecuación a las Resoluciones del Consejo Federal, cuando las mismas son tomadas como referencias en las distintas Resoluciones en tanto escuelas que introdujeron cambios sustantivos en los formatos institucionales. Da la sensación que a las escuelas tradicionales se las habilitó a desplazarse un “poco” hacia la izquierda y a Reingreso se le exige un desplazamiento “muchísimo mayor” hacia la derecha para confluir en un formato común. Esta exigencia desvirtúa el sentido de Reingreso, convirtiéndolas en escuelas tradicionales, con las mismas asignaturas, la misma cantidad de horas y de años de cursada. La NES viene a interpelar a una escuela de 100 años y no a una escuela de 10 que, por otra parte, fue introduciendo modificaciones a lo largo de su existencia.

2°. La demanda de incrementar la cursada en un año (llevarla de 4 a 5) no hace a la calidad, como queda evidenciado en los distintas ofertas educativas que cuentan con menos horas cátedras que Reingreso. Por otra parte Reingreso correría con desventajas en relación a dichas ofertas que apuntan a la misma franja etaria:

a) En la provincia de Buenos Aires, por citar un ejemplo cercano, se habilita a los jóvenes de 16 años el ingreso a los CENS de tres años de duración. Lo que puede derivar en el futuro, que la lógica de pases (de Reingreso a CENS) se invierta (CENS a Reingreso)

b) Los jóvenes de 18 años que cursan el Plan Fines, tienen la misma acreditación cursando dos días por semana.

c) La franja etaria para ingresar a primer año de las Escuelas de Rein-

greso es de 16 a 18 años. Estas escuelas reciben estudiantes que cronológicamente deberían estar terminando la secundaria tradicional. Por lo que, si se le reconoce un bagaje de conocimiento a los jóvenes de 18 años que ingresan a un CENS de tres años (aunque reitero, en muchas jurisdicciones el ingreso es a los 16 años) se le debe considerar el mismo reconocimiento a los jóvenes de 16 para que terminen en Reingreso en cuatro años.

3°. Hoy por hoy, las Escuelas de Reingreso que cuentan con un Régimen Académico propio, **aún sin modificaciones**, son superadoras de otras ofertas educativas que se implementan en el resto del país.

Oras cuestiones importantes surgieron a la hora de deliberar en relación al tipo de reformas que amerita Reingreso, que vale aclarar, no cuenta con parámetros formales preestablecidos para su reformulación, dado que la adecuación tal como lo demandan las Resoluciones, sería su desaparición.

Uno de los temas que se discutió entre los docentes de estas escuelas, fue el traspaso al Área de Adultos. Dicho traspaso les quitaría a Reingreso el beneficio de estar dentro del ámbito de cobertura que brinda la obligatoriedad de la escuela secundaria, especialmente en lo que refiere a la llegada de recursos por la responsabilidad de los Estados que las asiste (subsidios, entrega de net, PMI que, en los casos de los CENS es selectivo, Programas como alumnas madres, etc.).

Transcribo una argumentación consensuada en una de las Escuelas de Reingreso:

“Y si bien es atendible la argumentación de la autonomía (muchas veces utilizada por la derecha más recalcitrante para bajar la edad de inimputabilidad), entendemos que la misma no se ajusta a parámetros cronológicos ni legales. De hecho hay compañeros que solicitan se incrementen las horas tutoriales (si bien nos resulta paradójico que sean los mismos compañeros que instalan el tema de la autonomía de los estudiantes). No se debe perder de vista que a nuestras escuelas asisten jóvenes de 15 años como excepción, jóvenes provenientes de CBO, jóvenes de instituciones de rehabilitación de adicciones, judicializados, y extranjeros en pleno proceso de adaptación, y no se nos ocurre en función de una autonomía preconcebida, decirles, por ejemplo, que hagan la secundaria virtual. No nos mueve un espíritu paternalista como se suele sostener, sino nuestra manera de concebir nuestro trabajo pedagógico basado en la comprensión de las necesidades del otro. Esto no

implica que exista en nuestra población distintos grados de autonomía, y que algunos jóvenes puedan manejarse en la vida prescindiendo de un adulto, pero entendemos que nuestra tarea atender la diversidad.” (de la Asamblea realizada en la Escuela de Reingreso N°2 DE4)

Asimismo se deliberó sobre la Orientación, llegando a un acuerdo inicial, que todas las escuelas tengan Orientación en Ciencias Sociales, dado que la misma no altera la caja curricular, y al ser una única Orientación para todas las escuelas de Reingreso permite realizar pases de alumnos sin mayores dificultades.

También los docentes debatieron en relación a la cuatrimestralización de algunas materias, la incorporación de las horas de PPC a la POF, la creación de cargos.

No obstante lo expuesto, y a pesar de la falta de una definición clara de lo que se pretende de Reingreso, los trabajadores de la educación de estas escuelas presentaron una grilla con modificaciones curriculares que básicamente tiene como objetivo reconocer parte del trabajo que se viene realizando en las mismas (o por lo menos en algunas de ellas). Es por ello que se propone:

a) Sistematizar los conocimientos que devienen de la articulación comunitaria para que los mismos puedan acreditarse como asignatura.

b) Sistematizar los conocimientos resultantes de la articulación con las instituciones de estudios superiores (Tecnaturas, IFD, Universidades) con igual propósito que el punto anterior.

c) Lo mismo, con las articulaciones con el mundo del trabajo.

d) La creación del cargo de Referente Académico.

e) Que las tutorías sean orientadas en DDHH y ESI para los primeros niveles y en función de los estudios superiores y el mundo del trabajo para los niveles superiores, con el propósito que sean acreditables para los alumnos.

f) Que los conocimientos resultantes en parejas pedagógicas donde se relaciona lo artístico con lo científico tengan doble acreditación.

Para finalizar. Los trabajadores de la educación de las escuelas de Reingreso no consideran que las mismas constituyen “lo óptimo” del sistema educativo, y que quizás en estas circunstancias se pueden introducir modificaciones para mejorarlas.

Lo que no se concibe es una reformulación meramente cuantitativa, por el contrario, lo que se espera es que las modificaciones también resulten innovadoras como en su momento lo fueron estas escuelas.

También los docentes entienden en su mayoría, que es necesaria la realización de jornadas institucionales con la participación de la comunidad educativa, para tratar los cambios en las Escuelas de Reingreso, en función de la adecuación de las mismas a las Resoluciones del CFE para la NES, tal como se realizó en las escuelas tradicionales. De más está decirlo que dichas jornadas deberán realizarse con otras lógicas y metodologías, ya que los resultados de las jornadas NES, a la fecha, siguen generando controversias.

En este momento de incertidumbre lo más importante es que los docentes están dispuestos a decir su palabra

Estrategias de inclusión en el curso introductorio a las carreras en Inglés (UNLP). Evaluación de los resultados de su implementación desde 2010

Paola Soledad Rosica¹, Erica Elena Scorians² y Mercedes Vernet³

Introducción

El ingreso a una carrera universitaria implica un desafío muy grande para los egresados del colegio secundario debido a los cambios que deben afrontar, que van desde cuestiones académicas y formales propias de la carrera que han elegido hasta aspectos relacionados con la organización de horarios, la obtención del material y la ambientación al nuevo espacio físico.

En lo que respecta a las carreras de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el desafío es doble ya que, además de adaptarse al nuevo entorno, los ingresantes deberán contar con un cierto dominio de la lengua extranjera que deseen estudiar, ya sea francés, inglés o portugués, ya que esta no solo es el objeto de estudio, sino que además se convierte en el medio de comunicación entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí durante las clases.

A la diversidad que caracteriza cualquier aula, marcada por los diferentes procesos de escolarización previa, las características personales y sociales de cada individuo, se suma la heterogeneidad palpable en el desempeño de cada estudiante en lengua extranjera. Esta disparidad se hace visible en los resulta-

¹ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. paolarosica@yahoo.com.ar

² FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. escorians@gmail.com

³ FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mercedesvernet@yahoo.com.ar

dos obtenidos por los estudiantes al finalizar el curso: si bien aproximadamente un 30% de los ingresantes alcanza los objetivos mínimos, hay un 40% que presenta dificultades para cumplir con los requisitos de ingreso a las materias dictadas en lengua extranjera en primer año. Esto se debe a que se espera que los alumnos tengan un nivel B2 en el manejo de la lengua inglesa de acuerdo al Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Esta dificultad ha generado en la población estudiantil que no alcanza los objetivos del curso una sensación de fracaso y frustración que traen como consecuencia la deserción, ya sea en el corto o mediano plazo. Debido a esto, se han implementado a lo largo de los años diversas estrategias que han facilitado el ingreso y la permanencia en la facultad de los alumnos que no alcanzan dichos objetivos.

El Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas elabora las estrategias de ingreso todos los años con el fin de implementar cambios e introducir mejoras en los cursos introductorios. En cuanto al curso introductorio a las carreras de inglés, las estrategias más significativas que se han implementado desde 2010 son las siguientes:

- El reemplazo de un curso introductorio de un mes de duración por un curso cuatrimestral, que se desarrolla desde el mes de febrero hasta el mes de julio.
- El incremento en la carga horaria semanal en el trabajo por comisiones en los meses de abril a julio (6 horas semanales de clase en lugar de 4 horas).
- La implementación de talleres de ambientación a la vida universitaria, entre los cuales se incluyen talleres con el Centro de Estudiantes, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, charlas informativas del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, y charlas académicas con profesores de otras cátedras de la carrera.
- Más instancias de evaluación y de práctica de la lengua extranjera separadas del dictado de las clases regulares por comisión, a saber:
 - Talleres de escritura, lectocomprensión, uso de la lengua y oralidad;
 - Práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas de la facultad;
 - Tareas de autoaprendizaje en el campus virtual de la facultad.
- La modificación paulatina de los materiales del curso. En 2010 se utilizaba un solo libro de texto que se complementaba con material de práctica extra seleccionado de diversas fuentes. Actualmente, se trabaja con un cua-

dernillo en cada etapa del curso, que están diseñados con material extraído de numerosas fuentes y con material de elaboración propia, por ejemplo, con preguntas de análisis de las respuestas de alumnos a consignas de actividades o exámenes de años anteriores.

- Acciones para la retención de alumnos, como el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), orientado a alumnos que no alcanzan los objetivos del curso en el mes de julio, y el Taller AOM, orientado a los alumnos que aprueban el curso en julio.

- La utilización del campus virtual como herramienta de estudio y medio de comunicación del equipo coordinador y docente con los alumnos.

- Más instancias de evaluación, como trabajos prácticos obligatorios y entrega de tareas a la coordinadora y las jefas de trabajos prácticos para su corrección.

El propósito principal de estos cambios ha sido facilitar la apropiación de los contenidos abordados durante el curso y la adquisición de las estrategias necesarias para que todos los alumnos sean capaces de lograr un dominio de la lengua que sea suficiente para poder desenvolverse sin dificultades mayores en las materias de primer año de la carrera en inglés que hayan optado. Para ello, ha sido esencial contemplar la diversidad de niveles y de experiencias educativas de los ingresantes y atender estas diferencias.

Cabe mencionar que la puesta en práctica de estas estrategias no ha sido una tarea fácil, no solo por la carga de trabajo de elaboración de materiales, búsqueda de docentes, armado de horarios y demás cuestiones referidas a la organización de un curso más extenso y completo, sino también porque ha demandado un seguimiento más individualizado de los alumnos por parte de los docentes y del equipo de coordinación. Esto se debe a que, como se establece en la estrategias de ingreso, la única condición para ser alumno de la facultad es haber cumplido con los requisitos obligatorios de un 75% de asistencia a clase y haber realizado los trabajos prácticos obligatorios, lo cual nos conduce a hacer un relevamiento pormenorizado de la situación de cada alumno y establecer instancias de compensación que faciliten la permanencia en la carrera y en la facultad.

El objetivo principal de este trabajo es hacer un análisis crítico de las estrategias implementadas y sus resultados para poder diseñar posibles acciones futuras destinadas a avanzar en el proceso de democratización del acceso a la educación superior.

En conclusión, con nuestro relato queremos demostrar que, a pesar de que es muy laborioso y demandante, es posible hacer un seguimiento de los alumnos para minimizar el número de alumnos que abandonan la carrera, garantizando la inclusión y permanencia en la institución a través de estrategias académicas relacionadas estrictamente con la lengua o los contenidos de la carrera elegida y a través de instancias de comunicación y talleres de ambientación a la vida universitaria.

El inicio de una carrera universitaria en lengua inglesa y sus desafíos

El primer contacto de los egresados de la escuela secundaria con el ámbito universitario está caracterizado por los desafíos que los estudiantes deben aprender a afrontar durante el primer año de vida universitaria, caracterizada por el tránsito de la cultura de la educación media a la cultura de la educación superior. Esta última requiere el manejo de conocimientos implícitos, tales como la organización de horarios, la obtención del material académico y la ambientación al nuevo espacio físico.

Esa trayectoria se inicia cuando los alumnos se inscriben en la carrera elegida. Desde ese momento comienzan a construir el “oficio de ser estudiante universitario”, proceso que se afianza durante el curso introductorio, ya que este colabora en el aprendizaje y la internalización de las pautas, los gestos y el lenguaje común a los miembros, condiciones necesarias para adquirir el oficio (González Caviedes y Martínez, 2010: 25). El equipo docente está dispuesto a asistirlos en lo que necesiten para aclarar esas dudas, superar esos miedos y resolver cualquier inconveniente con el fin de que logren tener más confianza en sí mismos y puedan, de a poco, ser más independientes.

Los docentes y los recursos de estudio que brinda el curso introductorio pueden ayudar a los estudiantes a atravesar la primera etapa del proceso de transición identificada por el etnógrafo francés Alain Coulon (1997). Se trata de una fase de extrañamiento, caracterizada por la ruptura entre el mundo familiar de la educación secundaria abandonado y el mundo nuevo al cual ingresan con reglas diferentes. Esta etapa es seguida por una de aprendizaje, cuando los estudiantes se adaptan progresivamente a las nuevas reglas, y finalmente, por la etapa de afiliación que está marcada por el dominio de las nuevas reglas. A cada una de las etapas les corresponde una condición de estudiante, de quien

se espera que progrese desde la de novato hasta la de *aprendiz* para convertirse más adelante en la de *miembro afiliado* (Casco, 2007: 2).

Dadas las dificultades planteadas por el tránsito entre el momento de extrañamiento hacia el de aprendizaje, que debe estar acompañado por el afianzamiento del ejercicio de la autonomía, creemos que los cambios paulatinos en las estrategias de ingreso que describiremos más adelante son ejemplo de una fuerte intervención institucional que busca favorecer la sistematización de la información necesaria para avanzar en las cursadas y evitar así el abandono de las carreras por parte de quienes no logran ajustarse a esta nueva cultura, especialmente durante el primer año de cursada cuando se producen los índices más altos de abandono (Vestfrid, 2007).

El desafío de alcanzar la afiliación institucional en los ingresantes a las carreras de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se potencia por la necesidad de contar con un cierto dominio de la lengua extranjera que deseen estudiar, ya sea francés, inglés o portugués, debido a que esta no solo es el objeto de estudio, sino que además se convierte en el medio de comunicación entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí durante las clases. Más específicamente, los estudiantes de inglés deben alcanzar un nivel B2 del Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, lo cual implica que los aspirantes se desenvuelvan con independencia y competencia en las cuatro macro-habilidades comunicativas (lectocomprensión, redacción, comprensión oral y producción oral).

A la diversidad que caracteriza cualquier aula, marcada por los diferentes procesos de escolarización previa, las características personales y sociales de cada individuo y las diferentes culturas de los inmigrantes, se suma la heterogeneidad palpable en el desempeño de cada estudiante en lengua extranjera. Esta heterogeneidad genera grandes desafíos para el equipo coordinador y docente, quienes deben diseñar una variedad de estrategias destinadas a la apropiación efectiva de los conocimientos y habilidades, y para los alumnos, que muchas veces se encuentran muy por debajo del nivel requerido.

La dificultad del dominio de las habilidades comunicativas junto con la ambientación a la nueva institución ha provocado en la población estudiantil que no alcanza los objetivos del curso una sensación de fracaso y frustración que traen como consecuencia la deserción, ya sea en el corto o

mediano plazo. Por este motivo, se han implementado a lo largo de los años diversas estrategias que han facilitado el ingreso y la permanencia en la facultad de los alumnos que no alcanzan dichos objetivos, buscando así una verdadera inclusión. Estas estrategias no generan los cambios por sí solas, el proceso de aprendizaje de los ingresantes está asistido por los profesores, los jefes de trabajos prácticos y el/la coordinador(a), que guían y acompañan a los estudiantes en cuestiones lingüísticas, académicas, institucionales y de desarrollo personal.

La problemática del ingreso

Como mencionamos, no todos los ingresantes están igualmente preparados para enfrentar los desafíos del curso introductorio. Si bien aproximadamente un 30% alcanza los objetivos mínimos en marzo, hay un 40% que presenta dificultades para cumplir con los requisitos de ingreso a las materias dictadas en lengua extranjera en primer año.

Hemos notado en algunos grupos de ingresantes la dificultad de comprender las consignas de trabajo, una carencia de hábitos de estudio o la ineficacia de los hábitos de estudio utilizados por ellos y la falta de motivación y compromiso de muchos de ellos. Por eso, es conveniente fomentar el interés en la lengua extranjera y la adquisición de estrategias de aprendizaje y de hábitos intelectuales que serán necesarios para el éxito de los estudiantes en la carrera elegida. Otra cuestión preocupante ha sido la comprensión insuficiente o inadecuada de textos escritos y orales, correspondientes al nivel deseado, por parte de los ingresantes y su dificultad de generar ideas o expresarlas de forma organizada y clara, por varias razones, entre ellas, el dominio limitado o impreciso de vocabulario o estructuras gramaticales en dicho nivel y por la dificultad de encadenar ideas de un modo lógico y bien fundado.

Estas dificultades se traducen en los resultados obtenidos al finalizar el curso introductorio en marzo-abril, los cuales no han variado significativamente entre los años 2006-2011. Los objetivos mínimos son alcanzados por aproximadamente un 30% de los aspirantes, mientras que un 40% no lo logra. Hay que tener en cuenta que el 30% restante no cumple con el requisito de asistencia, por lo que vemos que el índice de deserción es elevado ya desde el primer contacto de los aspirantes con la vida universitaria. Las estrategias de ingreso están destinadas a trabajar cerca de

estos dos últimos grupos tratando de brindar herramientas que los ayuden a superar la frustración.

Diseño de estrategias efectivas para alcanzar la inclusión

El Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (DLM), que trabaja según los resultados obtenidos por los ingresantes año a año y los aportes del equipo docente, elabora y rediseña las estrategias de ingreso anualmente con el fin de responder a la problemática aludida anteriormente y acortar la brecha entre quienes alcanzan los objetivos mínimos y están en condiciones de apropiarse de los contenidos académicos de las materias en lengua inglesa de primer año y quienes deben seguir buscando las herramientas efectivas para alcanzar el nivel B2.

A continuación describiremos brevemente las estrategias más significativas que se han implementado desde 2010 en las carreras en lengua inglesa de la FaHCE.

Prolongación del curso introductorio hasta el mes de julio

Atentos a la necesidad de considerar que el dominio de las habilidades comunicativas de los aspirantes es muy difícil de alcanzar en muchos alumnos en solo un mes y medio, en 2010 se introduce una nueva modalidad en el curso introductorio.

Hasta ese año, el curso introductorio a las carreras de inglés consistía en un curso intensivo de 20hs de clase semanales, que se desarrollaba en febrero y marzo. Luego de las evaluaciones, los alumnos que no alcanzaban los objetivos del curso podían comenzar a cursar el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE), en el cual se los dividía en dos grandes grupos, de acuerdo a sus calificaciones: Dificultad 1 y Dificultad 2. El primero estaba compuesto por los alumnos que obtenían entre 40 y 55% de la nota total y el segundo, por quienes obtenían menos del 40%. Esta división ya, en su nombre, implicaba un estigma para el alumno que sentía una sensación de fracaso por haber sido ubicado dentro de un grupo de alumnos con dificultades. La carga horaria semanal era de 4hs y se trabajaba con material específico para ayudarlos a desarrollar más y mejores estrategias para el aprendizaje de la lengua.

Los resultados no eran los esperados, ya que si bien un alto porcentaje de estudiantes aprobaba el curso denominado PEOE D1 (70% en 2007 y 62%

en 2008), aprobaban muy pocos alumnos el curso PEOE D2 (27% en 2006 y 37% en 2008) y una gran cantidad de aspirantes no cumplía con el requisito de asistencia (34% en 2008 y 2007). La naturaleza opcional del curso repercutía sobre el número de alumnos que abandonaban la carrera o que preferían concentrarse en las materias en español. Cursar las materias de español de primer año parecía (y parece actualmente) darles un mayor sentido de pertenencia a la carrera y a la facultad a los alumnos.

En 2009, el DLM rediseña el curso introductorio al formato que, con algunas variaciones, está en marcha actualmente: un curso extendido en el tiempo que trajo como consecuencia muchos beneficios para los alumnos y sus trayectos de ingreso. El curso se establece de la siguiente manera:

Etapa 1: se desarrolla durante la segunda y tercera semana de febrero y consta de 12hs semanales de clases regulares a las que se suman 2hs semanales de talleres optativos, 1 hora de práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas de la facultad.

Hacia el final de esta etapa se toma una evaluación diagnóstica. Los alumnos que la aprueban esta evaluación con una calificación de 7 a 10 puntos en los componentes oral y escrito quedan eximidos del curso y pueden comenzar a cursar todas las materias de primer año de la carrera, es decir, materias en inglés y en español.

Etapa 2: está destinada a los alumnos que obtienen entre 4 y 6 puntos, quienes a pesar de haber aprobado pueden continuar desarrollando estrategias de aprendizaje en la lengua extranjera, fortalecer hábitos de estudio eficaces y familiarizarse con la rutina y características de la vida universitaria. Hacia el final de esta etapa los alumnos rinden la evaluación que los habilita a cursar todas las materias de primer año de la carrera.

Aquellos alumnos que no alcanzan el resultado esperado en las evaluaciones **pueden** cursar las materias en español y **deben** continuar con la Etapa 3 del curso. La continuidad del curso y la obligatoriedad de esta etapa ayudan a evitar la deserción de alumnos y no crea la sensación de fracaso generada por el D1 o D2, ya que estos son redistribuidos en comisiones para mantener un número parejo en cada una, sin tener en cuenta sus calificaciones.

Etapa 3: se desarrolla de abril a julio y consta de 6hs semanales de clases regulares a las que se suman 2 o 4hs semanales de talleres obligatorios y 1 hora de práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas.

La modalidad de trabajo es similar a la de la Etapa 2, pero las comisiones son menos numerosas, lo cual permite un trabajo más personalizado con los alumnos. Al final de esta etapa se repiten las evaluaciones y aquellos alumnos que alcanzan los objetivos pueden comenzar a cursar una materia en lengua inglesa en el segundo cuatrimestre (Gramática Inglesa 1). Por su parte, aquellos alumnos que desaprobaban las evaluaciones pueden cursar el PEOE.

Este formato se mantiene hasta el año 2014 en el cual, debido a la mudanza de la FaHCE al nuevo predio, se retrasa el comienzo de los cursos introductorios. A partir de ese año se unen las Etapas 1 y 2 en una sola y se elimina la prueba diagnóstica. Cabe aclarar que la eliminación de la prueba diagnóstica también se debe a otros factores: por un lado, muy pocos los alumnos superan los 7 puntos en cada una de la partes para alcanzar la eximición, generándose así cierto descontento; por otro, se crea cierta confusión entre los alumnos que obtienen entre 4 y 6 puntos, quienes manifiestan sentir que era lo mismo que desaprobado.

La extensión en la duración del curso obligatorio y la incorporación de más horas de clase brindan a los alumnos la posibilidad de encontrar un espacio apto para desarrollar sus habilidades, acompañados por el mismo equipo docente y de coordinación. De esta manera, se preparan más eficazmente para transitar la etapa de aprendizaje identificada por Coulon, orientada a alcanzar la afiliación intelectual, que implica el dominio del discurso lingüístico específico.

La implementación de un eje de ambientación a la vida universitaria

Teniendo en cuenta las dificultades que plantea la incorporación de los conocimientos implícitos de la vida universitaria, se establece la creación de un ámbito específico donde aprender y plantear interrogantes. Se incluyen talleres con el Centro de Estudiantes (CeHCE), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE), charlas informativas del DLM y charlas académicas con profesores de otras cátedras.

Antes de 2010 estas charlas se ofrecían quizás un poco desordenadamente con ingresantes de otras carreras y en horarios a contraturno, por lo que no todos asistían y, por tanto, no se informaban de cuestiones importantes de la vida universitaria.

A partir de 2010 se establece una hora semanal obligatoria a continuación

de las horas de clase regular para que los alumnos asistan a estos talleres. Esto redundará en un mejoramiento de la asistencia y en un aprovechamiento del espacio de encuentro, ya que estas charlas se ofrecen a cada comisión por separado y los alumnos se sienten más cómodos para hacer preguntas y participan más activamente de las charlas.

CeHCE y SAE: Qué es un centro de estudiantes y qué es el bienestar estudiantil son algunos de los interrogantes que se responden en estas instancias de diálogo con los alumnos. El objetivo principal de los talleres del CeHCE es que los alumnos se familiaricen con el funcionamiento de la facultad como espacio democrático y el Régimen de enseñanza y promoción. La SAE brinda una charla informativa respecto de becas, beneficios y servicios para el bienestar estudiantil.

Charla del DLM: Tiene como objetivo principal explicar qué función tiene el departamento dentro de la facultad. Además, se explica a los alumnos cómo será su primer año en la facultad y se muestra y describe el plan de estudios y el sistema de correlativas. Esta charla también los ayuda a organizar sus horarios de cursada al momento de inscribirse a las materias. A diferencia de la escuela secundaria, en la facultad deben armar sus propios horarios, lo que muchas veces les genera dificultades.

Charlas académicas con profesores de otras cátedras: Con el objetivo de que los alumnos tengan un primer encuentro con la lengua inglesa en otros espacios y para que trabajen con otros temas, se han organizado charlas y talleres a cargo de otros profesores de la carrera. Los contenidos de las charlas varían según quiénes las dicten y han ofrecido un recorrido histórico-cultural de la lengua inglesa a través de canciones, series, películas y literatura, una reflexión sobre la necesidad de incluir cuatro literaturas en el plan de estudios y un acercamiento al Alfabeto Fonético Internacional, entre otros.

Más instancias de práctica de la lengua extranjera

Como complemento de las clases teórico-prácticas, se han diseñado nuevas instancias de trabajo con la lengua extranjera para facilitar la internalización de sus reglas, la cual puede alcanzarse con la práctica intensiva.

Tareas de autoaprendizaje en el campus virtual de la facultad

A partir de 2011 se comienza a utilizar al campus virtual de la FaHCE, el cual no solo facilita la comunicación entre la coordinación, los profesores, colaboradores alumnos y alumnos, sino que también se genera otra instancia de práctica para los alumnos a través de las tareas de autoaprendizaje que se publican allí con cierta regularidad. Algunas de estas tareas son de carácter obligatorio y otras, opcional. En general, comprenden guías de trabajo extra, actividades de escucha con videos o *podcasts* y participación en foros. Si bien muchas de estas tareas son opcionales, se alienta a los alumnos a que las realicen, de modo tal de generar otro espacio de práctica de la lengua, cuyo objetivo principal es desarrollar estrategias de aprendizaje independiente en los alumnos.

Otra de las funciones del campus virtual es la orientación en la utilización del amplio material de referencia disponible en línea. Hay secciones dedicadas a presentar enlaces a diccionarios, gramáticas o listas de vocabulario que pueden ser útiles para los aspirantes. Si bien cada alumno es responsable de aprovechar al máximo estos recursos, los profesores y coordinadores remiten periódicamente al uso del campus.

Talleres de escritura, lectocomprensión, uso de la lengua y oralidad

A partir de la Etapa 2 de 2010, de forma a paralela a las clases regulares, se comienzan a dictar una serie de talleres para enriquecer la formación de los estudiantes, que tengan más exposición a la lengua y principalmente para que trabajen la lengua desde un abordaje diferente al de dichas clases. En febrero y marzo, los talleres son opcionales debido a la gran cantidad de alumnos que realizan el curso. Para que el taller como estrategia de aprendizaje funcione, debemos garantizar un número reducido de alumnos, lo que requiere de una inscripción previa. Esto se logra a partir de las Etapas 2 y PEOE, cuando los talleres son de carácter obligatorio para todos los alumnos.

Hasta 2013 los alumnos debían inscribirse a través de la SAE a un horario de taller (de conversación o de escritura) e intentar mantenerlo. Si bien la asistencia a los talleres no era la esperada, los alumnos que asistieron reconocieron que estos los ayudaron mucho a trabajar sobre cuestiones puntuales de escritura y oralidad.

A partir de la Etapa 2 de 2014, se han brindado una mayor variedad de

talleres, con énfasis en las macro-habilidades que cada alumno debe mejorar: escritura, lectocomprensión y escritura, lectocomprensión y uso de la lengua, y conversación. El taller de conversación está destinado a todos los estudiantes, mientras que la asignación de los alumnos a los talleres restantes está a cargo del equipo de coordinación según los resultados de las evaluaciones de la etapa anterior.

Los cambios introducidos traen paulatinamente como consecuencia un incremento notable en la asistencia y un mejor rendimiento en los exámenes. Además, los alumnos saben de antemano cuáles son sus puntos débiles y qué estrategias de aprendizaje necesitan desarrollar para obtener mejores resultados.

Práctica de audiocomprensión en el laboratorio de idiomas de la facultad

Los aspirantes a las carreras en lengua extranjera pueden utilizar el laboratorio de idiomas de la FaHCE desde su primer contacto con la universidad. Allí, pueden realizar tareas de audiocomprensión en un ámbito que favorece la concentración en la tarea. Así, los alumnos conocen el espacio donde desarrollarán muchas de sus clases prácticas en asignaturas como Fonética Inglesa y se van preparando para el manejo del equipo.

A pesar de ser un requisito de aprobación del curso, muchos de los alumnos no cumplen con esta práctica y deben completarla hacia el final de la etapa a modo de compensación. Sin embargo, en los últimos dos años, un mayor número de alumnos ha cumplido con esta práctica. Por ejemplo, en la Etapa 2 de 2015, solo 2 alumnos de un total de 127 que finalizaron la etapa no completaron toda la práctica.

Selección de material de práctica autónoma

También les brindamos a los aspirantes la posibilidad de seguir practicando en forma independiente para desarrollar la lectura comprensiva y el uso de la lengua. Se espera que aborden el material en sus casas y comprueben sus respuestas a las diferentes tareas. Si bien buscamos fomentar la autonomía y la generación de hábitos de estudio, tenemos presente que ellos todavía pueden necesitar asistencia.

Un grupo de alumnos avanzados de las carreras en inglés son seleccionados antes del inicio del curso para brindar clases de consulta, donde los aspirantes plantean los interrogantes surgidos al resolver tareas de uso de la

lengua o del material de referencia.

También pueden acercarse a las clases de consulta con el equipo de coordinación para conversar sobre tareas de lectocomprensión, justificar las respuestas de elección múltiple y obtener una devolución de las respuestas que requieren de la producción escrita. Si bien estas instancias de consulta no son obligatorias dada la gran cantidad de ingresantes, muchos aprovechan estos encuentros en grupos muy reducidos, donde se les puede brindar mayor atención a sus necesidades.

La modificación paulatina de los materiales del curso

Los materiales del curso se han ido modificando gradualmente. En 2010 se trabajaba con un libro de texto, que se complementaba con material de práctica extra seleccionado de varias fuentes. El cambio más significativo fue en 2014 cuando se comenzó a utilizar un cuadernillo en cada etapa del curso y PEOE, organizado alrededor de una unidad temática, con material extraído de diversas fuentes, no ya de un solo libro de texto, y con material diseñado por el equipo coordinador y docente, que incluye modelos de pruebas anteriores con ejemplos de respuestas de alumnos para analizar, clases diseñadas por docentes del curso y tareas de redacción similares a las de las pruebas.

Esta estrategia ha sido eficaz en cuanto a que se comienza a abordar un mismo tema desde distintas perspectivas, según el enfoque de cada fuente seleccionada, durante un tiempo más prolongado, lo cual les permite a los alumnos adquirir también vocabulario específico para tratar el tema. El conocimiento que construyen clase a clase lo pueden aplicar directamente en las evaluaciones y pueden familiarizarse con los criterios de corrección del curso al analizar las respuestas de alumnos a consignas de actividades o exámenes de años anteriores. Cada cuadernillo cuenta, además, con secciones de referencia que orientan la producción escrita a través de la exposición a modelos y consejos y también de reglas gramaticales, explicadas con ejemplos y contextos de uso.

Acciones para la retención de alumnos

El DLM cuenta con el PEOE, orientado a alumnos que no alcanzan los objetivos del curso en julio, que tiene una duración de aproximadamente 4 meses (agosto-noviembre) y una carga horaria de 8 o 10hs semanales obli-

gatorias: 4hs de clases regulares, 2 o 4hs de talleres obligatorios, una hora de tareas de autoaprendizaje en el laboratorio de idiomas o campus virtual y una hora destinada al eje de ambientación. Este curso tiene como objetivo entrenar a los estudiantes en el tipo de tareas que se requieren en las evaluaciones, promover la sistematización y práctica de los contenidos necesarios y contribuir al desarrollo de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje eficaces.

La modalidad de trabajo es muy similar a la de la Etapa 2, pero con la ventaja de que las comisiones son más reducidas y el trabajo con los alumnos es aún más personalizado.

El DLM también brinda un taller AOM, orientado a los alumnos que aprueban el curso en julio, que tiene como objetivo principal que continúen trabajando con la lengua de manera integral. Estos alumnos solo pueden cursar Gramática Inglesa 1, que, si bien los ayudará a mejorar determinados aspectos de la lengua, no abordará el análisis de la lengua como discurso escrito y oral. En consecuencia, la lengua de estos alumnos podría desmejorar hacia el comienzo del siguiente ciclo lectivo.

Al igual que en el curso de ingreso y el PEOE, el material es de un nivel B2 y consiste en material seleccionado por el equipo de coordinación y los docentes a cargo del taller.

La utilización del campus virtual como medio de comunicación

Además de ser una herramienta de estudio para los estudiantes (véase 3.1), el campus virtual de la FaHCE es el medio de comunicación virtual del equipo coordinador y docente con los alumnos. Allí se publica toda la información sobre el curso, por ejemplo, el material de trabajo, los requisitos de aprobación, las lecturas obligatorias para las primeras clases, la asignación de alumnos a comisiones y talleres, los resultados de las evaluaciones y, además, las notificaciones de último momento, por ejemplo, un docente se comunica con sus alumnos por un cambio de aula. También, el campus ha sido muy útil para que los alumnos hagan consultas a todos los integrantes del curso o profesores o al equipo coordinador en particular y aclaren dudas sobre cuestiones administrativas o académicas de forma casi inmediata. En numerosas oportunidades, los alumnos se han respondido entre ellos, lo que también ha generado cierto sentimiento de pertenencia y compañerismo, que los ayuda en el proceso de afiliación institucional.

Más instancias de evaluación

Con el fin de hacer un seguimiento más pormenorizado del progreso de cada alumno, se han diseñado más instancias de evaluación desde 2013. A partir de la fecha se implementan trabajos prácticos (TP) correspondientes a los componentes de las evaluaciones escritas y orales. Estos son obligatorios y se toman durante el horario de clase. Si bien son evaluados, su aprobación no es requisito para alcanzar los objetivos de cada etapa del curso, por lo que los alumnos se enfrentan con el desafío de realizarlos de manera más distendida. Los TP son corregidos por los docentes de cada comisión y, en algunos casos, supervisados por el equipo de coordinación. Consideramos que esta devolución es enriquecedora, ya que los orienta sobre qué objetivos han alcanzado y qué aspectos deben continuar trabajando para lograr aprobar en las siguientes evaluaciones.

La entrega de tareas de escritura al equipo de coordinación se implementa desde 2014, al observar la necesidad de brindar, no solo más instancias de práctica, sino también una devolución más detallada de las producciones escritas a cargo de quienes supervisan las evaluaciones. Asimismo, este equipo se enriquece al conocer las dificultades específicas de cada alumno y observar su evolución durante el transcurso de cada etapa y tiene, así, la posibilidad de aconsejar e intervenir más activamente en el proceso de aprendizaje.

Continuidad del cuerpo docente

A pesar de que esta continuidad es algo difícil de lograr, dada la poca estabilidad del trabajo docente en el curso introductorio, desde 2014 los estudiantes pueden mantener la comisión de trabajo de la segunda etapa durante el PEOE. Esto redundará en beneficio de los alumnos porque se fortalecen los vínculos con sus compañeros y profesores. Estos últimos, a su vez, están mejor preparados para orientarlos desde el inicio mismo del curso porque conocen sus fortalezas y debilidades. Esta medida contribuye a la continuidad de trabajo y al fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo.

Alcances de las políticas de inclusión en las carreras en lengua inglesa

Si bien la implementación de las estrategias ya detalladas no causan

mejoras inmediatas, se han obtenido resultados positivos que impactan favorablemente en los índices de retención y aprobación. Lamentablemente, no causarán que la problemática del acceso a la educación superior desaparezca. La mayoría de los cambios importantes en la estructura del curso introductorio comienzan en 2010 y 2011, pero aún hay un alto porcentaje de alumnos que no cumplen los requisitos de asistencia. Tampoco se observa un crecimiento sustentado de aprobados etapa a etapa porque resulta imposible controlar todos los factores que intervienen en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, queremos destacar algunas instancias que prueban que los porcentajes históricos de desaprobados y desertores puede mejorarse con trabajo continuo. Por ejemplo, durante el PEOE 2014, de un total de 118 alumnos, 46 alcanzaron los objetivos mínimos (39%), 28 no alcanzaron estos objetivos y 44 no cumplieron requisitos, de los cuales 12 no comenzaron el curso. Estos resultados indican que el curso sostenido a lo largo de todo el año permitió el dominio de las habilidades necesarias para cursar a las materias en inglés y también que este año debemos intensificar el seguimiento individual de los alumnos, ya que 32 de 118 alumnos (27 %) no cumplieron la asistencia, y seguir desarrollando nuevas estrategias para lograr la retención de más aspirantes.

Las etapas desarrolladas entre febrero y marzo no varían significativamente en los porcentajes de alumnos que alcanzan los objetivos mínimos. A modo de ejemplo comparamos los porcentajes 2013 y 2015. En 2013, el 25% alcanzó objetivos, mientras que en 2015 lo hizo el 31%. El número de alumnos que no lograron alcanzarlos se redujo de un 47% en 2013 a un 40 % en 2015. El avance es muy pequeño para que podamos estar completamente satisfechos con los logros. Cabe destacar que en la primer etapa de 2015, el número de alumnos que abandonaron los estudios fue del 29%, lo que también requiere de nuestra atención, aunque es cierto que el 19% lo hizo antes del comienzo de la cursada. Estos datos indican que aún debemos fortalecer la difusión de nuestro plan de estudios y de las condiciones necesarias para enfrentarlo. Todos los años nos sorprenden alumnos que creen que están comenzando un curso de inglés y no tienen conocimientos previos requeridos para la carrera universitaria.

Las diferencias en los resultados alcanzados en abril-julio también muestran la eficacia de las estrategias puestas en marcha. En 2013 y 2014, solo el 18% alcanzó el nivel B2 necesario para iniciar la cursada de Gramática Ingle-

sa 1, mientras que en 2015 el 37 % de un total de 165 estudiantes lo lograron. También se redujo el porcentaje de alumnos que abandonaron el curso, de un 30% en 2014 a un 23% en 2015. Necesitamos, de todas maneras, seguir buscando estrategias de retención de los ingresantes.

El análisis de estas estrategias y sus resultados es muy útil para poder detectar las áreas que requieren de nuestro mayor esfuerzo y diseñar posibles acciones futuras destinadas a avanzar en el proceso de democratización del acceso a la educación superior.

Reflexiones finales

Es muy importante que el curso introductorio y el PEOE les brinden a los ingresantes posibilidades de inserción en las carreras de inglés y de una mejor adaptación a la vida universitaria, de modo tal que haya una mayor retención de los aspirantes y que se genere un mayor interés por la lengua y por convertirse en alumnos activos de esta institución educativa. Estos objetivos guían nuestro trabajo docente año a año. Nuestro relato demuestra que es posible colaborar activamente tanto en los procesos de afiliación institucional como intelectual a través de un seguimiento de los alumnos para minimizar el número de alumnos que abandonan la carrera, garantizando la inclusión y permanencia en la institución a través de estrategias académicas relacionadas estrictamente con la lengua o los contenidos de la carrera elegida y a través de instancias de comunicación y talleres de ambientación a la vida universitaria.

Como mediadores o facilitadores de dicho proceso, los docentes debemos, desde el comienzo del curso, “estimular el aprendizaje autónomo y la motivación para aprender con el fin de que el alumno pueda conducir su propio aprendizaje de un modo reflexivo en forma permanente” (Dewey, en Davini, 2008:45).

Si podemos lograrlo, estaremos más cerca de alcanzar nuestro objetivo de ampliar la matrícula de los estudiantes capaces de cursar la totalidad de las materias en lengua inglesa durante el primer año de estudios, lo cual a su vez disminuiría la deserción estudiantil. Esta búsqueda guía constantemente la innovación y el rediseño de las estrategias de ingreso. No podemos dejar de admitir que los resultados aún no son completamente satisfactorios. El camino hacia una inclusión verdadera es largo. Sin embargo, se ha avanzado algunos pasos durante los últimos años en este proceso de democratización

de los estudios universitarios en lengua inglesa.

Bibliografía

- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “*La universidad como objeto de investigación*”. Tandil, Argentina
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (parte 1, cap. 2). Bs. As.: Santillana.
- González Caviedes, F.J. y Martínez, L. (2010). El oficio de estudiante: un estudio etnometodológico sobre las estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/3780586132G643.pdf>
- Vestfrid, P. (2007). Entrevista a Claudia Bracchi: El Centro de Documentación e Información Educativa y su labor como facilitador del acceso a la información pública del campo educativo en la provincia de Buenos Aires. Revista *Question*. Número 13. Verano 07. Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior13/nivel2/editorial.htm. Fecha de consulta: febrero 2010.

Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes

Andrea Laura Guerini¹ y Patricia Mónica Vales²

Introducción

La experiencia que aquí relatamos tuvo lugar en la Dirección de Educación Permanente de la Universidad Nacional de Lanús y consistió en la puesta en marcha de una propuesta de Formación docente permanente denominada “Sensibilización y Formación docente para la inclusión educativa de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.”

Esta propuesta se llevó a cabo en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, cuya estructura está compuesta por dos componentes. El primero es institucional, situado, obligatorio y en servicio; el segundo organizado para destinatarios específicos de cada nivel educativo y organizado en ejes, entre los que se encuentra el denominado: Inclusión de la población infantil con discapacidad. Diversas instituciones como institutos superiores de formación docente y/o universidades nacionales podían presentar sus proyectos de trabajo.

La inscripción a las mismas se realiza on-line y de manera personal, por lo tanto cada docente que se inscribe es responsable de su decisión y su participación.

¹ Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. alguerini@gmail.com

² Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. pmvales@gmail.com

Este relato de experiencia intenta dar cuenta del proceso reflexivo que realizaron las participantes, así como de quienes estuvimos a cargo de las clases de la misma en el período de noviembre -diciembre 2014. Para organizar la información disponible hemos utilizado las categorías enunciadas por P. Jackson, para describir los procesos que tienen lugar en los diversos momentos de la enseñanza en las aulas: “Fases pre-activa, inter-activa y pos-activa.”

Etapas Pre-activa:

En el período (2006- 2014), se implementaron en nuestro país diversas políticas sociales y educativas orientadas a lograr la “ampliación de derechos” de las personas. Como consecuencia de éstas, emergieron nuevas oportunidades de estudio, de trabajo y fundamentalmente de inclusión social de todos/as los y las ciudadanos.

La sanción e implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, propició un cambio de paradigma en la Educación, la modificación de la conformación del Sistema Educativo Nacional y de la formación docente. En el artículo 2 plantea que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. “ En el 3 enuncia que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”

En el caso particular de la Formación Docente, en el artículo 76, propone la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que tiene como misión fundamental diseñar e implementar políticas de formación docente de manera articulada con las Provincias.

En cada una de las acciones enunciadas, hay una línea y/o política orientada a la promoción del Derecho de las Personas con Discapacidad al Acceso a la Educación, así como también a la formación de profesionales para la atención adecuada de esta población.

En la provincia de Buenos Aires, se implementó la carrera de Profesorado en Educación Especial en varios distritos y en el año 2009 se realizó la reforma del Diseño Curricular para la formación de Docentes de Educación Especial, para actualizarlo de acuerdo con los avances de las ciencias.

Esta propuesta, organizada con la metodología de taller, propició el análisis de la categoría discapacidad como un concepto que evoluciona, como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, tal como se definen el Artículo 1° de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007).

Así también el de *Inclusión*, desde un enfoque de educación basado en los derechos a una educación obligatoria, gratuita de calidad, de igualdad y de no discriminación. Considerando a la educación inclusiva como un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.

En el transcurrir del taller reconstruimos la figura del docente como central, como modelo de cómo *estar disponible para dar apoyos*, atento a la participación de todos, abierto a la escucha y a la mirada hacia el grupo. La inclusión se volvió un contenido a ser trabajado, problematizado, reflexionado en el aula, como estrategia de convivencia y mejoramiento de los vínculos grupales y personales.

Algunas reflexiones han sido plasmadas en las viñetas, elaboradas por las docentes participantes:

“Ser una escuela participativa e inclusiva es una experiencia enriquecedora ya que todos somos uno”

“ese alumno es de todo el jardín, no solo de la sección en que está inscripto”

“en los alumnos se notan actitudes de solidaridad y ayuda al otro, cediendo quizás juguetes o espacios que en otros casos no lo harían”

“Conocer más a cada alumno para enriquecer toda práctica docente, adaptándola a ese niño, pensando exclusivamente en sus posibilidades y no en sus limitaciones”

“Espero ser portavoz para mis docentes con todos los conocimientos que hoy me llevo de este hermoso curso”

“La integración por sí sola no garantiza la inclusión”.

“Tanto para el niño como para los papas más allá del destino que tenga la escolaridad futura, el haber pasado por la experiencia de integración en un jardín de infantes, el haber sido aceptado socialmente devuelve a los padres una imagen fortalecida de sí mismos, elevando la autoestima familiar y generando una visión más alentadora para la

toma de nuevas decisiones”

Nuestra preocupación como formadoras refiere a la construcción de un aspecto que denominaremos “el lado blando de la formación”. Nos gustaría definir esta dimensión en el marco de este proceso de trabajo a través de la construcción de una respuesta a la pregunta: ¿Por qué sensibilización en vez de capacitación?

En el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari Buruzko Ikasketa Institutua, definen que el alcance del área de sensibilización tiene como objetivo la difusión en la sociedad de los temas de desarrollo y cooperación, tratando de generar conciencia crítica y favoreciendo la movilización social. (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional).

En este sentido es que nos propusimos difundir en la sociedad este tema, a través de una contribución a la formación permanente de los /las docentes de nivel inicial. Sensibilizar, como generación de conciencia crítica sobre la realidad institucional en que se desempeñan los /las docentes. Para ello propusimos la estrategia de la observación crítica de la realidad cotidiana escolar para construir nuevos sentidos, nuevos significados para la tarea de incluir a niños y niñas con Discapacidad en el Nivel Inicial.

Es preciso destacar que estas propuestas se realizan sin conocer a los sujetos que participarán, por lo cual enunciamos el siguiente propósito general: “Sensibilizar a los /las docentes participantes acerca de la situación que viven las familias en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de sus pequeños hijos/as al sistema educativo.” Esta enunciación refiere a la primera parte de la definición es decir la difusión de esta problemática, pero con el devenir de los encuentros de trabajo fuimos construyendo la segunda parte que es sobre la cual quisiéramos compartir con Uds.

Fase Inter-activa

Cada encuentro estuvo signado por la imprevisibilidad que les imprimieron las diversas conformaciones de los grupos en cada sesión, debido a las ausencias y presencias de participantes en el grupo, versus los aspectos estables que consistieron en el equipo docente y la propuesta de enseñanza.

En cada sesión participaron entre veinte y veinticinco docentes de nivel inicial de los Distritos de Lomas de Zamora y Lanús de la Provincia de

Buenos Aires, que se desempeñaban en las “salas” de algunos jardines de infantes del partido de Lanús de Gestión Estatal.

Los contenidos que conformaron la propuesta de trabajo fueron: Los propósitos del nivel inicial, el Diseño de modelos de enseñanza basados en el Diseño Curricular del Nivel Inicial. La Diversidad como constitutiva del ser humano. Las concepciones de escuela inclusora. Los esquemas formativos orientados a promover la homogeneización, lo igualitario y lo normalizador para favorecer la comprensión del nuevo paradigma educativo, integrador y proclive a lo diverso. La integración escolar en el Nivel Inicial.

Las actividades de los encuentros consistieron en: la lectura de experiencias, video-debates, talleres vivenciales, exposiciones, juegos, expresiones plásticas y charlas a cargo de expertos.

El eje de la tarea consistió en la deconstrucción del concepto de Discapacidad como categoría diagnóstica y pedagógica, a través de “propiciar la reflexión de los /las docentes del nivel inicial sobre los conceptos de inclusión educativa y de integración escolar”. Para ello se diseñaron propuestas de enseñanza diversificadas y acordes a las necesidades educativas especiales de cada niño/a derivadas de la discapacidad.

Esto evidenció dos tensiones: la primera vinculada con los derechos de estos niños/as de concurrir al sistema ordinario de educación en el marco de las orientaciones político- educativas que son proporcionadas por el propio sistema a través de circulares y resoluciones versus la formación de los equipos docentes para abordar estas situaciones de manera integral.

A fin de promover la reflexión de las participantes, les solicitamos que llevaran un diario o registro de las experiencias vivenciadas en las sesiones del taller y de las actividades complementarias que realizaron de manera autónoma.

Las mismas fueron organizadas en una carpeta proceso o Portafolio compuesto por:

La construcción de un texto que diera cuenta de sus saberes previos acerca de estas temáticas, sus expectativas y alguna experiencia de trabajo previa en esta área. El dibujo de la figura humana para analizar las diversas formas de representar su cuerpo, la enunciación de las emociones provocadas por la lectura de textos: “rabia, desorientación, dolor, incomprensión, unión familiar, desamparo, bronca”.

Escritura de un texto sobre la propia trayectoria escolar, luego de parti-

cipar en una experiencia vivencial y corporal, para reconocer los esquemas de formación adquiridos, orientados a promover la homogeneización, lo igualitario, lo normalizador que funcionan como obstáculo epistemológico para la comprensión del nuevo paradigma educativo integrador y proclive a lo diverso.

Como actividad de cierre les propusimos diseñar una actividad e implementarla en la sala a cargo a partir de la observación de los videos: “El Cazo Lorenzo” y/o “Cuatro esquinitas de nada” y “La cebra Camila”.

Los ejes conceptuales trabajados que se ven reflejados en la carpeta proceso fueron:

- La diversidad como constitutiva del ser humano.
- Las concepciones de escuela inclusiva
- La integración escolar en el nivel inicial.
- La inclusión social y la integración escolar.
- Derechos de los/las niños/ niñas.

Al finalizar este proceso, se propuso un encuentro de evaluación cuya consigna era:

“Sintetizar los contenidos trabajados en el curso, una o dos palabras.”

Fase Pos- activa

Como reflexión a partir de esta experiencia podemos decir que los resultados obtenidos fueron mucho mejores de los esperados por las participantes y por nosotras. Las docentes identificaron y caracterizaron las prácticas educativas que promovían la educación inclusiva, lograron poner en marcha algunas de las actividades diseñadas en el curso en sus propios espacios de trabajo, las documentaron y fueron enriquecedoras y potenciadoras de los conceptos trabajados en los encuentros del taller.

Además, se pusieron en práctica intentos de un trabajo en equipo, un trabajo colectivo y compartido, donde se dialogó acerca de la necesidad de construir una responsabilidad conjunta a nivel institucional, y no sólo del docente a cargo del niño. El trabajo realizado en el taller, fue puesto en práctica por las docentes, quienes concluyeron que: “el pensar colectivamente en nuestra escuela, como un equipo nos permitió sentirnos mejor y reconocer que mi trabajo docente no era inútil”.

En el transcurso de los encuentros pudieron visualizar la importancia de los vínculos sociales, los juegos y los trabajos colectivos como medios para lograr una real inclusión. En los relatos, quedaba claramente expresado que “cuando los compañeros están atentos a las ayudas que los niños con discapacidad requieren pueden colaborar en las tareas escolares y participar en los juegos respetando al otro en su singularidad.”

Se construyó la idea “del mirar diferente” a esos niños, que la escuela puede y debe constituirse en un lugar, también para ellos.

Poco a poco se produjo un cambio en la autopercepción de su rol docente, como figura central que posibilita, que está atento a la participación de todos y abierto a la escucha.

Este cambio puede observarse en las expresiones vertidas por las docentes al finalizar el taller:

“el taller dio lugar a la reflexión, a la problematización de la integración en nuestras instituciones al momento de recibir, contener y educar a un niño “integrado”

“este espacio de formación desde lo vivencial permitió comenzar a ponernos en el lugar del otro, de ese niño que tanto espera de nosotras”

“este taller me ayudó a poder desenvolverme de manera diferente, a pensar no solo en el niño sino también en la familia”

“pude cambiar mi postura del no puedo, de temer quedarme paralizada, del no lo sé hacer, de darme la posibilidad de conocer”.

“me ayudó a mirar distinto, a no rotular, a entender y comprender y que puedo ayudar a otros (pares) que tienen la misma mirada que yo tenía antes”.

“Involucrarme desde otro lugar, conocer para poder intervenir mejor, responsabilizarme por el otro, ser flexible y atenta.”

Nos interesa destacar aquí el giro reflexivo que realizaron sobre la cotidianeidad escolar. A lo largo del taller se logró desmitificar el valor del *diagnóstico*/etiqueta como solución al problema planteado, para convertirlo en la gran pregunta que debe orientar el diseño de una estrategia de intervención docente de inclusión educativa, conformada en una propuesta de enseñanza que contenga la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que no equivale a la inserción en un proyecto de integración, como se lo denomina cotidianamente.

Consideramos que “una estrategia de intervención docente de inclusión educativa es una denominación más acorde a lo que queremos designar, conformada por la construcción de canales de información entre los actores involucrados, el diseño de una propuesta de enseñanza acorde a las necesidades de cada niño/a independientemente de que haya sido diagnosticado o no con discapacidad, la escucha permanente de las necesidades de las familias y fundamentalmente de las necesidades de los/las docentes en el marco de la institución en que se desempeñan pueden ser superadoras del concepto de integración escolar tal como se lo aplica cotidianamente.

A lo largo del taller hemos observado el cambio de mirada que fueron realizando las participantes, constituyéndose en un grupo de trabajo de tipo colaborativo, con proyecciones para continuar creciendo.

Esto despertó en nosotras la necesidad de reconstruir la experiencia de trabajo y de compartir el concepto que denominamos “el lado blando de la formación.” Es blando porque se puede modificar fácilmente, puede cambiar de forma, puede modificar-se.

En este sentido, hemos formulado la pregunta: “¿Por qué sensibilización en vez de capacitación? Y hemos construido una respuesta provisional: “Es una forma de llamar la atención acerca de la necesidad de difundir el conocimiento necesario para lograr la mejora de la calidad de vida de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Las instituciones de Nivel Inicial, constituyen el primer eslabón del Sistema Educativo. Un ingreso saludable y placentero puede ser el origen de procesos de aprendizaje significativos a lo largo de los años.

Colaborar en la formación de docentes requiere poner el cuerpo y practicar una escucha atenta, aceptar las diferencias y ser conscientes de nuestras propias limitaciones.

Bibliografía

- Ainscow, & Booth. (2000). *Index for Inclusion*.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Contreras, J. (2002) Educar la mirada y el oído. *Cuadernos de Pedagogía* N° 311, marzo.
- Coriat, S. (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos

Una experiencia de trabajo en el campo de la formación docente permanente para el nivel inicial y la inclusión social educativa: talleres de reflexión sobre las propias prácticas docentes

Aires: SEUBE-UBA.

Jacobo, Z. (2012). *La paradoja de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.

Jackson, P. (1970) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Litwin, E. (2010). Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas.
En: F. Par. Escuelas inclusivas. *Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*. (págs. 159-169). Buenos Aires: Fundación Par.

Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, Vol. 8.

Mamás lectoras: nuevos vínculos a través de la experiencia literaria

Lucila Del Cul¹, Cecilia Lucero² y María Marcela Ramírez³

Hablá que cuando hablás está menos oscuro.
Inhibición, Síntoma y Angustia, Sigmund Freud

Introducción

Nos reúne pensar en las alumnas que están embarazadas y que van a ser mamás. Nos encuentra la necesidad de buscar los modos de acercamiento desde la escuela. Nos moviliza ver cómo generamos intercambios en el trabajo colectivo para intervenir significativamente.

El relato de experiencia que compartimos sigue en gestación. Está dando sus primeros pasos, de allí la intención de advertir sobre tres aspectos que marcan la lectura. El primero responde a una cuestión de formalidad: al extrañamiento que puede producir al lector el uso del presente en esta experiencia, sin embargo atiende a la idea de mostrar la experiencia cercana y en proceso. El segundo, de carácter epistémico: la focalización en el aspecto teórico ya que consolida y justifica las decisiones; el tercero, el carácter provisional que se encontrará especialmente en las conclusiones, dado que como mencionamos, esta experiencia está en desarrollo de los dos modos de intervención pensados.

El inicio del recorrido

Esta experiencia comienza con el pedido de Asistencia Técnica del

¹ EES N° 4 - Paraje El Pino, Buenos Aires, Argentina. luciladc@yahoo.com.ar

² EES N° 4 - Paraje El Pino, Buenos Aires, Argentina. cecialucero28@gmail.com

³ ISFD N°17/Dirección de Formación Continua: ETR Prácticas del Lenguaje, Secundaria/Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, Buenos Aires, Argentina. mmramirezleniz@gmail.com

Equipo Técnico Regional de Prácticas del Lenguaje. La idea del equipo que la solicita es ver los modos posibles de intervenir con una alumna embarazada. La serie de encuentros revisa si es posible pensar desde una adaptación curricular, lo cual implicaría sumar a los intercambios al docente, o bien, pensar qué posibilidad más general puede dar respuesta la escuela. Optamos por esta segunda alternativa. Consideramos que la experiencia literaria que puede ofrecer como mamá a su bebé, inicialmente lector, responde a una práctica social que la resignifica en su vida cotidiana, promovida y justificada desde la institución escolar. Promovida porque se espera prepararla con lecturas pertinentes tanto literarias como bibliográficas que respalden esa experiencia ya que posibilita vínculos: afectivos, psicológicos, sociales, culturales. Justificada porque encontramos una posible y no única respuesta significativa al ejercicio de esa práctica cultural que tendrá lugar entre la alumna y su niño/a. Surgen entonces dos dispositivos: un proyecto de acompañamiento y a posteriori una serie de talleres que pensamos compartir en otras instituciones en las que haya alumnas mamás o alumnas embarazadas.

Nos reúne además en los encuentros la consideración del principio de continuidad pedagógica que refiere a la necesidad de que los distintos actores del sistema educativo provincial encontremos modos de garantizar el aprendizaje. También discutimos sobre inclusión lo que nos lleva a revisar normativas, como por ejemplo, el decreto 2299/11, art. 103 referido a la continuidad pedagógica. De este modo articulamos inicialmente a través del proyecto un modo de dar respuestas, y los talleres, como siguiente alternativa.

Acerca de nuestros diálogos con los marcos teóricos

Esta es una cuestión dinámica que crece con la lectura de los registros y en el avance de las experiencias. En él se conjugan nuestras historias de lecturas, los campos de proveniencia de cada una de las que participamos de esta experiencia y de la puesta en reflexión. Lleva sucesivos encuentros la lectura de fragmentos compartidos y su discusión. Brevemente enunciamos las obras de los autores que permiten este diálogo.

En el caso de las prácticas literarias, el primer punto es el aval que aportan los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires de Prácticas del Lenguaje, ya que el mismo concepto amplio de práctica habilita en los espacios institucionales la experiencia. Si la escuela promueve prácticas literarias, el y

la alumna son partícipes de comunidades de lectura, es decir, gestan vínculos.

La referencia innegable de Graciela Montes como sujeto de reflexión literaria, especialmente en el ámbito de la literatura infantil es clave. Dos textos de amplia circulación se releen en las claves que aspiramos. Referimos a *La gran ocasión* y *La frontera indómita*. En la primera, revisa la posibilidad de la escuela de conformarse en una comunidad de lectores: la literatura será una experiencia cultural que se entreteje con otras lecturas y prácticas culturales resignificadas en la institución para vivir el afuera. En la segunda obra, el concepto de frontera indómita se refiere justamente a una zona que comienza a construirse apenas el bebé ingresa al mundo: Montes la retoma para instalar allí la experiencia literaria, la cual no se debería domesticar y crece en relación con la posibilidad de tenerla.

Anne Marie Bonnafe en *Los libros. Eso es bueno para los bebés*, sostiene que las prácticas literarias desde temprana edad otorgan un lenguaje estructurado y necesario que se distingue del lenguaje del hacer, del meramente fáctico. La literatura colabora con la construcción de la subjetividad del pequeño/a y los vínculos con el otro.

Yolanda Reyes en *La casa imaginaria*, en la misma línea recorre desde la gestación de los bebés los aportes que la lectura literaria otorga a ese pequeño/a oyente que luego verá, palpará y pondrá todos sus sentidos y la construcción subjetiva mencionada en juego cuando la escena de lectura se vaya consolidando.

Con respecto a la constitución del marco desde lo psicológico, el primer autor que consideramos, Jacques Lacan, sostiene en diferentes escritos que somos seres atravesados por el lenguaje. Nacemos inmersos en un universo hablante que nos precede. Somos hablados aún antes de nacer. El deseo materno proyecta anhelos sobre el infans que está por arribar al mundo. La madre o quien hace las veces de sustituto, presta su significación para interpretar lo que expresa, demanda el niño a través de su llanto. Sin esta interpretación no sería posible ni la supervivencia física ni la constitución del psiquismo. La construcción de lo psíquico supone el vínculo al Otro, no es sin este Otro que presta su universo simbólico.

Piera Aulagnier manifiesta una postura similar en *La Violencia de la Interpretación*, conceptualizando la interpretación simbólica que debe hacer la madre del Infans para decodificar el mensaje que éste transmite en ausencia

de palabras, como violencia necesaria (violencia en tanto se impone más allá de la voluntad del pequeño, y necesaria en razón de que su supervivencia física y psíquica depende de ella).

Esteban Levin en *La Función del Hijo. Espejos y Laberintos de la Infancia* plantea que el niño no nace hijo: sólo ocupa este lugar simbólico en la cadena filiatoria a partir de la construcción del vínculo establecido con aquellos que se hacen padres en el acto mismo de nombrarlo y nombrarse. Posteriormente refiere a componentes fundamentales para la constitución psíquica del niño en su relación al Otro Materno, además del contacto físico: la mirada y la voz. La mirada es el primer espejo del niño, que marcará el primer diálogo gestual y escópico entre la madre y el bebé, que comienza a incorporarlo a la cultura. La voz es otro componente estructurante: las inflexiones y tonalidades sensibles de la voz del Otro ponen en escena el encuentro con la palabra, con el cuerpo en desarrollo del bebé.

Donald Winnicott en su obra *Realidad y Juego* introduce la noción de Espacio Transicional en tanto zona intermedia de experiencia entre la realidad interna y externa. Esta permite el desarrollo del pensamiento simbólico. Allí encuentra su refugio el juego del niño y aquello que en la vida adulta es inherente al arte y a todo aquello que deviene placentero y está exento de crítica o señalamiento.

Otra autora que nos aporta es Silvia Bleichmar, psicoanalista, quien ilustra la importancia de la voz, la mirada y el contacto con el Otro Materno a lo largo de su obra. Estos se tornan hitos fundantes en el proceso de estructuración psíquica, otorgando calidad afectiva al vínculo entre la madre y su hijo, lo que impacta significativamente en el devenir de la subjetividad del pequeño.

Aportando al marco que vamos constituyendo, nos interesa resaltar autores que remarcan la importancia del contexto social.

Berger y Luckman en *La construcción social de la realidad* plantean que el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con predisposición hacia la misma y luego se convierte en miembro. En esta dialéctica, tiene un papel primordial la familia del bebé, ya que se convierte en el primer agente socializador, permitiendo que el niño acepte roles y actitudes de los otros significantes que le servirán para construir su identidad. Otro concepto que tomamos es el de vida cotidiana, construcción en la cual se pone de manifiesto los procesos de interacción y comunicación que la familia mantendrá con el

niño. Por lo tanto, el lenguaje verbal y no verbal, será esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

Por su parte, Arnett, Maccoby, Grusec y Hastings definen a la socialización, en términos generales, como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales.

Estos autores seleccionados nos permiten en el transcurso de los encuentros intersectar la densidad de la escena de lectura. Los modos de intervenir para que la mamá la torne lo más significativa posible, dependerá de nuestras intervenciones. Esta dulce voz que arrulla, que estremece, que es fuente de vida, es al tiempo transmisora de Arte, en el marco de una Cultura que preexiste al retoño, a su madre y a la Comunidad que los cobija. La literatura en tanto componente artístico fundamental, atraviesa estos hitos históricos fundantes, dejando huellas en la constitución psíquica del incipiente sujeto, que con auxilio del relato filial podrá convertirse en amante de los intrigantes mundos que las letras dan a descubrir.

La elección del material literario

Los encuentros organizativos ponen en evidencia ciertos temas y algunos se tornan problemas a los que paulatinamente encontramos soluciones: conocer los libros, sugerir títulos a partir diferentes géneros y la concreción material de poseer ese corpus. El conocimiento de lecturas pertinentes para estas edades tan tempranas se comparte desde la experiencia social de tener niños y niñas pequeños en derredor hasta el específico de la especialización en el tema: qué se sugiere desde los géneros tradicionales, desde el libro- álbum. En esta primera instancia se recurre a varias fuentes: propias –ya sean materiales o en red–, bibliotecas municipales populares. Los recursos virtuales- textos leídos, recitados que se pueden leer a partir de tener acceso a computadoras- son considerados. El paso siguiente es conseguir articular con escuelas y jardines que hayan recibido los materiales para las bibliotecas escolares y de aula destinadas a primaria tales como Colecciones de Aula del MEN, sabiendo los fines que dichas colecciones poseen, pero consideramos que constituyen una primera instancia valiosa para avanzar. Estamos en tratativas con diversas bibliotecas

provenientes de diferentes entidades– universitarias, municipales, populares, provinciales– para saber si pueden ofrecer algún otro sistema alternativo que garantice el acceso a los textos.

Aquí entrará en juego la figura del bibliotecario, la cual desde hace algún tiempo comienza a ser valorizada. Este aspecto constituye un punto de inflexión para el desarrollo de los proyectos.

Acerca del proyecto

El proyecto apela a acompañar a la alumna mamá y siéndolo, ofreciéndole materiales de lectura para que comparta con su bebé; semanalmente se irán intercambiando los textos literarios con el apoyo y acompañamiento del Equipo de Orientación. Ese encuentro primero entre mamá y bebé se retomará como narraciones con las orientadoras, conversando sobre la escena de lectura: se registra y se recibe el registro de la alumna si voluntariamente acepta hacerlo, según su situación personal. Posteriormente, el intercambio con la capacitadora y las orientadoras permite pensar nuevas intervenciones para que los vínculos entre el texto, el/ la bebé y la mamá lectora puedan explorarse más desde los campos mencionados, y que puedan prolongarse más allá de este inicio de camino a recorrerse. El tiempo inicial de acompañamiento es desde que deja de asistir por la licencia hasta que retorne a la escuela, como primer plazo.

Acerca del contexto de la institución

La escuela secundaria está ubicada en una zona semi-rural, con una matrícula total de 120 alumnos. Los mismos provienen de los barrios cercanos a la institución como el Barrio Los Naranjos, El Pino y, de la ciudad de La Plata, de barrios como Villa Elvira, El Carmen, El Palihue, Villa Progreso.

La gran mayoría de nuestros alumnos, son repetidores y con importantes problemáticas sociales a nivel familiar. En muchas ocasiones, nuestros adolescentes no cuentan con adultos referentes en su seno familiar, por tal motivo, los agentes educativos nos convertimos en actores importantes en la vida de nuestros alumnos. Es una escuela secundaria en donde los docentes, se preocupan por las situaciones que atraviesan sus alumnos, se los escucha y se los contiene.

Con respecto al contexto social de la alumna mamá, pertenece a una

familia de bajos recursos: todos sus integrantes trabajan de cartoneros en la ciudad de La Plata. La adolescente vive con sus padres, pareja y sus 3 hermanos.

Los modos de acción

Todos los encuentros de las orientadoras son acompañados por registros que se desarrollan in situ. Además, se sugiere a la alumna que escriba un cuaderno que le ha sido proporcionado a tal fin para que pueda plasmar lo que va sucediendo en los intercambios que van logrando establecer en torno a lo literario con su bebé.

También se ofrece la opción de una escritura oralizada, es decir, que pueda decir lo que escribiría, grabándolo en el teléfono o proveyendo un pendrive. Su voz por escrito, que aún no tenemos, es necesaria. El registro que interpretamos proviene de las orientadoras y se presenta como una herramienta valiosa para el intercambio, la discusión y la toma de decisiones.

El primer registro

Cuando las orientadoras vamos al domicilio de la alumna indagamos sobre la lectura de los dos libros que le habíamos dejado.

En relación al libro *Maíces de Silencio*, lee el libro y selecciona algunos poemas como “¿Lo ves?”, “De sol “y “Mentira”. El bebé se muestra “tranquilo, escucha”, según lo expresa.

En cuanto a *Tomasito*, nos cuenta que su bebé la escucha y no llora. Le sirve (es el verbo empleado) para calmarlo y además se suma a la escucha su hermano adolescente, quien le pide que lo relea.

El análisis de los registros según la mirada literaria

Para la primera entrega de materiales literarios, seleccionamos un libro de poemas aportado por la capacitadora y otra a elección de las Orientadoras. Se trata en ambos casos de autoras argentinas ampliamente reconocidas: Ramos con su libro *Maíces de silencio* y Cabal con *Tomasito*. La elección poética, referimos al género poesía, especialmente, con el libro de Ramos, se decide como desafío y riesgo. Desafío al recibir un libro cuidado desde la edición, la ilustración y el texto mismo de poesías, pues es el género más afectado si la experiencia del mismo se reduce a la escolar, ya que aún hoy se torna complejo desinstalar el reduccionismo que frente a él se genera, relacionado

con el análisis temático, la métrica y la rima. Riesgo porque podría haber sido descartado en primera instancia por cuestión mencionada con antelación. Sin embargo, ambos textos literarios son aceptados.

El encuentro en el que se lee lo registrado vislumbra la gestación de lazos que surgen a partir de la lectura, instalada como escena aunque la misma aún no puede ser plenamente descripta y esto habilita modos de intervención de las orientadoras, ya que se percibe la dificultad material que se le plantea en relación con la manipulación del libro y del sostenimiento del bebé.

Con respecto a lo específicamente literario, llama la atención la elección de uno de los poemas que lee y que produce en su pequeño “un efecto de serenidad”. De todo el poemario elige para recitar o leer en voz alta uno de los textos poéticos más complejos “Mentira”. Si bien es una poesía narrativa, como la característica de la obra, su argumento y juego semántico es de alta densidad.

La segunda lectura, *Tomasito*, reitera el efecto descrito en relación con su bebé, y algo más sucede: se suma a la escucha su hermano adolescente, ampliando el vínculo, conformando una primera comunidad. El bebé no es entonces el único destinatario, y seguramente esto haya generado efectos por ella no visualizados pero que creemos que pueden haberse generado: el modo en que se lee, la direccionalidad de la mirada, el tono. La narrativa entonces, es aceptada por estos dos oyentes y el lector sumado pide otra lectura. Esto da muestra del interés que genera la escucha de narraciones, y la problemática de las etiquetas y de las clasificaciones etarias.

Acerca de los talleres

Los talleres, entonces responden a una instancia de acompañamiento que pensamos más articulada y extensiva.

La segunda propuesta, como mencionamos, es una serie de talleres concatenados y ofrecidos semanal y consecutivamente, de modo tal que a posteriori se comience con préstamos a las alumnas para que puedan ir conociendo y/o leyendo a sus bebés. Esos préstamos contarán con la ayuda de la biblioteca una vez que esté garantizado el corpus sobre el que podrán tener acceso las alumnas. También, para acompañarlas y acompañarse en este camino, se les pedirá que registren a su modo la experiencia escrita, como ya mencionamos, a través de la escritura oralizada o bien la propia escritura. Ambas podrán ser compartidas con el equipo conformado si ellas están y lo aceptan.

A continuación se describen los lineamientos de los talleres, comenzando por el literario, el que apunta a la focalización en lo psicológico y el que apunta a la mirada social, siempre en relación con la experiencia literaria.

El primer taller se centra en compartir lecturas literarias, en general pensadas para lectores pequeños pero leída para las mamás alumnas y futuras mamás en el inicio y el cierre del mismo, quien leerá será la coordinadora del taller. El propósito es que puedan visibilizar que la experiencia literaria es una práctica cultural valiosa que tiene efectos favorables para sus bebés y para sus vínculos.

Se presentará una mesa de libros para que puedan explorar y comenzar a comentar qué sucede con los textos, si los conocen, si les llama la atención saber qué lo produce, también se espera poder conectar con su historias de lecturas, si recuerdan que les hayan leído en su infancia, qué recuerdan de esa experiencia (el texto, un fragmento, el autor, la voz, el tono, el ritmo, algún otro sentido); plantear si lees leerían al bebé, cuándo, cómo, por qué, en qué lugar, si estos aspectos mencionados podían ser tenidos en cuenta antes del encuentro, cuál de los textos ofrecidos seleccionarían y por qué, qué les parece que genera ese encuentro entre ellas, el bebé y el libro, de modo tal de poder ofrecer razones suficientes y válidas para sumar.

En el segundo taller la experiencia literaria abrirá y cerrará el encuentro. Se convocará a las mamás con sus bebés y a las alumnas embarazadas. Se trabajará en relación a la importancia del establecimiento de buenos vínculos con el bebé, destacando que de ello depende una constitución psíquica saludable. Se hará hincapié en la voz, la mirada, el contacto con el Otro Materno como componentes fundantes y fundacionales en este proceso. La idea es mostrarles cómo la literatura presta herramientas para el fortalecimiento del vínculo afectivo con el niño, para el desarrollo del lenguaje y del universo simbólico y para la incorporación de éste al ámbito de la cultura en su conjunto.

En el último taller, tal como en el anterior, la experiencia literaria estará presente con lecturas para iniciar y cerrar el encuentro. Se trabajará con testimonios recogidos de otras mamás, ya adultas, que han tenido hijos siendo adolescentes y contarán sus experiencias, cómo afrontaron la situación, con qué apoyos afectivos contaron, si les leían a sus bebés, qué material usaron, cómo se sintieron al hacerlo, cuál era la repercusión en el pequeño, si tienen registro de que les leyeron a ellas de niñas. La idea es ofrecer los mismos como

disparador para que las participantes del taller compartan sus vivencias al respecto, con la capacitadora, las orientadoras y con sus compañeras allí presentes.

Acercándonos a un final que se hace abanico

Tal como venimos narrando, este proceso está lejos de acercarse a una conclusión, pero consideramos valiosa la oportunidad de comunicar cómo encontramos una respuesta al gestar vínculos a través de la experiencia literaria, experiencia que se vivencia fuera de la escuela pero es la escuela la que si no lo genera, al menos visibiliza.

Bibliografía

- AAVV (2006). Diseños Curriculares Prácticas del lenguaje Educación Secundaria. 2006/7/8/9.
- Berger y Luckman (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, Silvia (2001). *Clinica Psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, Silvia (2010). *Inteligencia y Simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, Silvia (2002). *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos de sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano-Travesía.
- DiazRonner, María Adela (2011). *La Aldea Literaria de los Niños: Problemas, Ambigüedades, Paradojas*. Colección La Ventana Indiscreta. Ensayos sobre Lij. Octubre de Córdoba: Comunicarte.
- Gentile, A.; Passoni, M.; Bignasco, C. (2010). *Voces olvidadas. Las lenguas y las canciones de cuna de la inmigración*. Municipalidad de Berisso.
- Lacan, Jacques (1976). Función y lenguaje en psicoanálisis. En: *Escritos I*, Siglo XXI, México: Siglo XXI.
- Levin, Esteban (2007). *La función del hijo. Espejos y Laberintos de la infancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: FCE.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de*

lectura. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96080>

Rabasa, M.; Ramírez, M. M. (2012). *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum.* Bahía Blanca: EDIUNS.

Rabasa, M.; Ramírez, M. M. (coord.) (2013). *Desbordes. Las voces sobre el libro-álbum.* Bahía Blanca: EDIUNS.

Revista Ciencia, docencia y Tecnología, VOL. XXIV, N°47, Noviembre 2013 realizada por docentes e investigadores en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Reyes, Yolanda (2007). *La casa imaginaria.* Bs As: Norma

Reyes, Yolanda (2002). La Bebeteca. Un nido para la formación de los primeros lectores. *La Mancha* N° 16 - *Imaginaria* N° 72, marzo.

Winnicott, Donald (1972). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Galerna.

Fuentes

Ramos, M.C. (2002). *Maíces de Silencio.* Ruedamares: Neuquén.

Cabal, G (2006). *Tomasito.* Chile: Alfaguara

La inclusión necesita una organización institucional flexible. Diálogo entre un equipo de conducción y el sindicato

Claudio Bajicoff¹, Juan Carlos Walter² y Héctor González³

CLAUDIO BAJICOFF: Nuestra escuela fue creada en 1988. Como muchas en ese momento, surgió en una situación de ruralidad, hoy es netamente urbana y ubicada en el centro de la localidad de Francisco Álvarez, un pueblo que ya se hizo ciudad con más de cuarenta mil habitantes. La escuela tiene veinte secciones –en dos turnos, mañana y tarde– y desde hace cinco años tenemos de primero a sexto año. Entre las cosas que nos permitimos pensar, y por suerte con un buen equipo docente que acompaña, fue modificar la planta funcional, en un proceso que va a llevar tres años; estamos en el segundo. Queremos modificar la típica pirámide de secundaria con una base muy ancha y una cúspide chica: va a haber tres primeros y tres sextos. Esto genera discusiones, porque la mayoría del profesorado docente quiere trabajar en el ciclo superior –quiere estar con los chicos más grandes, porque la mayoría se formó para eso– y hoy tenemos chicos ingresando con once años de edad, con otras necesidades, con otro perfil. Hacia ese chico estamos apuntando, justamente para tenerlo durante seis años. La escuela tiene, además, un conjunto de programas como el CAJ –los días sábados–, el plan Mejoras, el FINES, Vuelta a la escuela, Jóvenes y Memoria, y Parlamentos Juveniles MERCOSUR. También está funcionando desde hace un año y medio la sala maternal –la única en Moreno– lo cual es un desafío porque implica un aprendizaje de articulación con el nivel inicial y con el área de psicología.

¹ Escuela Educación Secundaria N° 11. Moreno, Argentina.

² Escuela Educación Secundaria N° 11. Moreno, Argentina.

³ SUTEBA, Argentina. hjgonzalez@suteba.org.ar

HECTOR: ¿Y el nombre de la escuela?

CLAUDIO: Promediando los diecisiete, dieciocho años de creada la escuela, no tenía nombre. Consideramos que ya era la mayoría de edad y nos propusimos tener –para los veinte años– un nombre que identificara todo esto que se venía haciendo acá. Se hizo un trabajo muy amplio de difusión, de consulta, de propuestas y luego la elección. No fue de un día para otro, ni fue antojo de alguien, sino una búsqueda escuchando a todos los compañeros, a los chicos, a la comunidad en general. En ese proceso surgieron nombres –entre ellos “Madres y Abuela de Plaza de Mayo”–, se sometieron a elección, se hicieron los trámites administrativos –largos, un año– para, finalmente, en el 2007 obtener el número de resolución y en el 2008 poder hacer un lindo acto para festejar el vigésimo aniversario y la nueva denominación de la escuela.

HECTOR: El nombre de la escuela, ¿marca algo de lo que pasa acá adentro?

CLAUDIO: La premisa que se puso para la búsqueda del nombre era acercarnos al siglo veintiuno; ya bien homenajeados estaban San Martín, Belgrano y todos los demás héroes de la Nación. Tampoco pretendíamos ningún padrino económico, ni tener necesariamente algo local a lo que hubiera que vincularlo. Sí se buscaba, desde el nombre, enseñar. Con este nombre, entre otras cosas, se buscó reflejar una lucha, una búsqueda, una persistencia, homenajear a mujeres, a madres, abuelas, tomar sus valores y educar a futuro. Esto tenía sus desafíos porque era un nombre que podía hacer ruido, no tenía la difusión que hoy tiene. En una comunidad más bien tradicional, conservadora, por ahí este nombre no los iba a identificar. Pero lo llevamos adelante. Buscamos un sistema de elección a través de claustros –claustro docente, claustro alumnos y claustro comunidad– para que estuvieran todas las partes representadas de una manera justa. Y el resultado fue éste.

JUAN CARLOS WALTER: Quiero aclarar que el tema de la identidad, hay que trabajarlo mucho. Que nosotros nos llamemos así, no quiere decir que el profesor que toma horas en un acto público toma pensando en el nombre.

HECTOR: Enfocada la educación desde la perspectiva del trabajo –mirada que, sin desestimar otras, creemos que es la específica que tenemos de desarrollar como sindicato– la institución educativa es parte del sistema de producción de la vida social, una parte –fundamental a nuestro juicio– que se encarga de producir la transmisión sistemática de la cultura y el conocimiento. Desde esta perspectiva, ¿qué se proponen producir en esta escuela?

CLAUDIO: En consonancia con los nuevos diseños –en esto uno no es innovador– siempre nos hemos propuesto producir debate, discusión; generar un egresado despierto, ávido de curiosidad, aprovechar los potenciales que tiene, darle herramientas para que se defina en el mundo; no transmitir una secuencia de conocimiento solamente. Por eso lo valorativo está muy presente en el cuerpo docente; sobre todo se nota –y lo valoran mucho los chicos, las familias– con los docentes más “viejos” de la escuela, los docentes fundadores, que son los que le dieron la impronta y que hacen que sea motivo de elección nuevamente de las familias. Por eso hay muchos hermanos. En el equipo de gestión, cada vez que planificamos la inscripción, tenemos este dilema, porque la reglamentación nos habla de una apertura pero un sorteo puede dejar un hermano en cada barrio. Prácticamente la inscripción se completa con hermanos, con lo cual la escuela se cierra en vez de abrirse, pero es motivo de reflexión permanente.

JUAN CARLOS: El tema de la inscripción nos angustia mucho, pero sabemos que superpoblar la escuela es contraproducente, porque uno termina boicoteándose el proyecto que quiere generar. Volviendo a esto que buscamos generar. Uno busca evitar que la historia se repita en sus peores facetas –esto del Nunca Más– y lo hacemos a partir del acompañamiento en el crecimiento de un adolescente desde que ingresa hasta que termina. La cuestión es cómo logramos “impermeabilizar” a nuestros egresados para que no sean permeables a una propuesta autoritaria nuevamente. Esto está latente en las actividades que hacemos a propósito de fechas que nos marcan mucho –como el 24 de marzo y Malvinas–, o lo que hacemos en Jóvenes y Memoria. Siempre hay, dentro de la escuela, un espacio muy cuidado para el tema de la memoria, de la presencia de la justicia; nos preocupa cómo hacemos para que este acompañamiento que vamos haciendo garantice, por lo menos en algunos aspectos, inmunizar como para que no vuelva a ocurrir. La memoria como un espacio de disputa. Si no tomamos esos temas, si no tienen presencia en las escuelas, si no se los reelabora, terminan desdibujándose y no contribuyendo a la construcción de una identidad que queremos ir generando en un adolescente.

HECTOR: En términos de procesos de trabajo que desarrollan para producir eso que ustedes pretenden, ¿cuáles serían las cosas prioritarias en las que ustedes ponen la mirada?

CLAUDIO: El atender a la persona es una, el reconocerla como persona

y el atenderla; parece algo obvio pero en muchos ámbitos esto no es así. Empezando por ahí y terminando en si el baño está limpio o no, eso es lo que se busca. Atrás de eso vienen los proyectos; los proyectos son excusas para. El respeto a la persona tiene que estar en todo; se lo hacemos saber a los docentes nuevos, de que acá a la persona se la mira, se la atiende, se la escucha. Y lo mismo a las familias, que tienen sus cosas, porque estamos muy atravesados por distintas problemáticas sociales. Uno quisiera abarcar más, pero, profesionalmente, tiene que reconocer sus limitaciones y su lugar de escuela.

HECTOR: La organización del trabajo en la escuela, sobre todo en secundaria, está basada en el trabajo individual: a los profesores se les paga por el tiempo que están frente a los alumnos. En lo que ustedes relatan se ve un funcionamiento más grupal, una idea más o menos colectiva de hacia donde se quiere ir. ¿Cómo resuelven esta contradicción entre puestos de trabajo que en rigor están pensados para que el docente entre a la escuela, pase por acá a firmar, vaya al aula, dicte sus módulos y se vaya, y el armar y sostener un proyecto colectivo?

CLAUDIO: No lo resolvemos tal vez; pero yo no lo vivo como una contradicción. Desde lo remunerativo, pensándolo por una tarea, mi tarea es ésta, entonces el tiempo es relativo. El tiempo no me importa en cuanto al horario o la dedicación, habrá una tarea que la podés desempeñar en veinte minutos o en ocho días. De hecho, ayer el secretario se quedó hasta la madrugada haciendo el contralor, porque la tarea excedía a la dedicación horaria que tenía. Nadie se lo exigió, partió de una responsabilidad con una necesidad institucional. Por supuesto que en esto uno, como director, es prudente y respetuoso y va a estar aquel que lo considera de otra forma y se lo va a respetar. Porque también uno ha trabajado en seis, siete escuelas, y sabía que en alguna le podía dedicar más y en otra menos. Ojalá cada uno se vaya contagiando y sumando pero no desde una imposición, lo cual también cuesta más, porque si fuera vertical tal vez algunas cosas serían más fáciles, pero uno trata de convencer, de persuadir, de invitar.

HECTOR: Esta apelación al compromiso, a la responsabilidad del docente, imagino, que está acompañada de algo del orden de lo organizativo, ¿cómo organizan lo colectivo?

CLAUDIO: Todo esto hay que hacerlo no en una isla, donde inventamos la organización, sino dentro de una estructura. Responder a esa estructura es

muy estresante. Siempre a las corridas y con los tiempos de vencimiento en la puerta. Tratando de cumplir, porque corresponde estar dentro de un formato, pero también relegando. De todos modos, si hay que atender a un chico o a un padre, si hay que dar una respuesta a una situación que se presenta, primero está eso y después estará cumplir con lo otro. Hacia adentro esto, a veces, lo vivimos como una conflictividad, porque la mayoría del plantel –estamos hablando de más de ciento cincuenta docentes– no conocen todo lo que hay en la escuela. Uno pasa por las aulas y va tirando algunas líneas, están también las redes de comunicación, pero no alcanza. Con Juan, el año pasado, decidimos armar un mapa, como una red conceptual donde incluir y vincular todo lo que tiene hoy la escuela, que está en muchas escuelas pero tal vez no vinculado de la misma forma. Y que no todos los docentes lo saben; uno dice Plan Mejoras, “¿ah, qué es eso?”; y el plan FINES “¿ah, y eso qué es?”. Tienen que saber, por ejemplo, que hay una sala maternal y que hay un centro de estudiantes (un centro que siempre está en formación, quizás porque el adulto no se mete tanto; podría estar más prolijito si hubiera un adulto). En este “mapa” tratamos de meter todo. Lo preparamos para la plenaria de este año y lo vemos también como material para cuando vengan los alumnos del profesorado que se rigen sólo por su experiencia escolar inmediata, y les cuesta entender cómo es una escuela o todo lo que una escuela tiene. Es bueno que vean que no todas las escuelas son iguales, que también la gente moldea la organización a su gusto, que lo puede hacer.

HECTOR: Es decir, ustedes armaron este mapa como una herramienta para poder comunicar - hacia adentro y hacia fuera, una imagen de la institución.

JUAN CARLOS: Para poder mirarnos. Cuando nos falta una parte, hay una riqueza que no se ve. Hay una serie de iniciativas de muchos docentes, que muestran cómo un marco de libertad puede despertar grandes cosas. Está, por supuesto, el que “hace la plancha” pero la mirada de todo lo que se hace en la escuela potencia a muchos compañeros que dicen: “bueno, entonces podemos hacer esto”, y lo hacen.

HECTOR: Hacer este mapa les habrá llevado tiempo...

JUAN CARLOS: Claudio armó el esquema, hubo que discutirlo y se le fueron agregando cosas, y sacando otras. Inclusive hoy vemos que todavía nos falta incluir algunos vínculos en la red.

CLAUDIO: Tenemos la necesidad de que, lo que nosotros –por la ges-

tión— tenemos en la cabeza lo tengan todos. Que cada docente, que opera en algunos de esos “rincones”, sepa que cuando algo se hace en algún lugar impacta en todos. La idea es no trabajar en forma estanca, en forma parcial.

HECTOR: Volviendo al armado, ¿cuándo lo hicieron?, ¿lo hicieron aquí, en este escritorio?

CLAUDIO y JUAN CARLOS: No, se hizo en casa.

HECTOR: Es decir, fuera del puesto de trabajo, fuera del horario de trabajo. O sea que esto, que es una herramienta que ustedes consideran prioritaria —y que me parece buenísima— para poder conducir a un colectivo de más de ciento cincuenta docentes, fue hecho por fuera de las condiciones del puesto de trabajo.

CLAUDIO: De lo cual no renegamos. La dinámica que acá tenemos es la de puertas abiertas; uno frente a una demanda nunca va a decir “*ahora no, ahora el equipo directivo está reunido*”. No tenemos un horario de atención. Más de una vez lo pienso, ¿lo ponemos?; porque la demanda es permanente y a veces no se puede dar respuesta a todo. Pero mantenemos la puerta abierta, inclusive en invierno con el frío; esto no lo modificamos a pesar de la complejidad y el tamaño de la escuela. Por eso, el mapa tuvo que hacerse en otro espacio.

HECTOR: Puede parecer extremadamente detallista, frente a todo lo que en esta escuela se hace, detenerme tanto en indagar sobre cómo, cuándo y dónde producen ese mapa de la institución. Lo hago porque desde la perspectiva del trabajo, y desde el análisis del puesto de trabajo de los equipos de conducción, se revela aquí una colisión entre dos tareas que son prioritarias en un trabajo de conducción institucional, por lo menos tal como ustedes lo conciben: tener en todo momento la puerta abierta para atender al que lo necesite, pero a la vez tener tiempo para construir una herramienta que les permita sostener un proyecto colectivo que es lo que hace que la gente efectivamente siga viniendo. Nuestro interés, como sindicato, es poner a la luz esta colisión para visibilizar la no correspondencia existente entre los requerimientos de un puesto de trabajo clave para el funcionamiento de las escuelas y las condiciones que se dan para el desempeño en ese puesto. La visibilización e indagación de esta colisión permitirá construir fundamentos —legitimados desde la prácticas de las escuelas— con los que el sindicato pueda demandar, en los ámbitos paritarios, la modificación de esas condiciones. Incluso que permita romper nuestros propios límites imaginativos. Solemos limitarnos a pensar en los puestos de trabajo que

existen, pero la realidad ha ido cambiando aceleradamente y los puestos de trabajo siguen siendo los mismos de hace décadas. Quizás lo que ustedes cuentan revelaría que harían falta nuevos puestos de trabajo, actualmente inexistentes; por ejemplo, alguien encargado de las relaciones comunitarias que sea el que, en principio, reciba a alumnos y padres; o un puesto de trabajo encargado de las tareas más técnicas de planificación institucional, etc...

CLAUDIO Pensando en otra actividad, en los bancos públicos, tienen su mesa de informes en la entrada, que era una actividad que hace muchos años atrás no existía. Acá también debería haber, tal vez, una persona de informes. Bueno, lo hace la secretaria, la preceptoria...

HECTOR: ...pero a costa de otras tareas para las cuales esos puestos de trabajo fueron pensados y son necesarios. Esa “mesa de informes” no existe porque cuando en su momento se pensó la organización de las escuelas nadie pensó que una escuela fuese abierta. Esto es lo que tenemos que visibilizar y analizar desde la perspectiva del trabajo.

JUAN CARLOS: Lo que estamos viendo, en realidad, es una escuela que necesita ser mucho más flexible de lo que era. Nosotros queremos incluir y para la inclusión hace falta cierta flexibilidad y quebrar una rigidez que tenía la vieja escuela. Pero para eso también hace falta personal, porque si no es imposible.

HECTOR: Volviendo al trabajo del equipo de conducción. Al comienzo, utilicé un concepto del campo del trabajo –“producción”– para preguntarles sobre qué era lo que ustedes se proponían hacer –“producir” dije– en esta institución. Voy a volver a usar otro concepto del campo del trabajo que suena muy feo desde el sentido común docente pero que es importante en el análisis de lo que hacemos en las escuelas: el control del proceso de trabajo. ¿Cómo controlan que eso que ustedes se proponen hacer –y que, por lo que entiendo, está colectivamente compartido–, después, adentro de las aulas, efectivamente suceda?. ¿Cómo garantizan eso?

CLAUDIO: No sé si garantizarlo, pero sí hay un control. Un control formal, que es a través de los jefes de departamento, de los proyectos que se elaboran a principio de año, y uno promueve y los quiere llevar adelante, y que se van a reflejar en los papeles, en los libros de tema; pero sabemos que no alcanza. Luego va a estar otro control llamémosle, que no es la palabra, otra supervisión, de parte de los preceptores, en cuanto a la presencia o ausencia del docente que va a llevar ese proyecto adelante. O el reclamo que

pueden hacer los chicos en la dirección porque hay una contradicción o una discrepancia que se genera, por ejemplo, porque hubo un mensaje de un docente y un mensaje de otro. Esa es la otra forma en la que uno se entera, y digo que uno “se entera”, porque para el control lo que faltaría, o lo que se debería, es ir a supervisar las clases. La experiencia que yo hice supervisando las clases es que son un ‘como sí’; ante la presencia del directivo, el docente, por más experimentado que sea, actúa de otra forma y el estudiante también. Después está en el diálogo con los compañeros acerca de cómo va o como no va, las charlas en los pasillos e, insisto, lo que van reflejando los chicos en su experiencia. Vamos detrás del tren, no vemos cómo el maquinista maneja la locomotora.

JUAN CARLOS: No sé si decir control, pero para poder viabilizar que algunas cosas se cumplan en el sentido que uno trata de proponer -que también lo propone en función del diálogo con el resto, no es una imposición- es muy importante ver el funcionamiento de los estudiantes en las actividades, porque en algún momento ellos lo expresan y uno puede darse cuenta qué está pasando o qué no; a veces sin ir al aula. La dirección, abierta, es el espacio para que los chicos se expresen, para que vengan y charlen con un mate, y no es una cuestión de que vienen a “buchonear”. Cuando uno va a observar la clase, lo que pasa allí no es lo que pasa realmente cuando uno se va, excepto que ese docente tenga un vínculo de hace mucho tiempo con ese que está observando, sino es muy difícil. La visita o la observación de clase es siempre una mirada parcial. Lo otro son los plenarios donde se puede permitir que se expresen y tomar eso -la bronca, lo bueno, lo malo- para darle una vuelta de tuerca.

MARCERLO LUNA: A veces, en los compañeros aparecen contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace -voy a enseñar el concepto de democracia y “¡silencio!, no hables”-, ¿cómo lo trabajan?

CLAUDIO: Bueno, por suerte no tenemos tantos casos.

JUAN CARLOS: Hemos tenido una discusión muy interesante en la última plenaria donde se cruzaron el paradigma tutelar clásico con el paradigma de derechos. Nos dimos cuenta que no es que hay un grupo que es homogéneo en su pensar, sino que todos tenemos incorporado algo de esos dos paradigmas. Estamos trabajando con infinidad de contradicciones y actuamos de manera distinta. Yo paso a menudo por los cursos no para “observar” las clases, sino para comunicar algo, entro al aula, hablo con los pibes, veo qué están haciendo los profesores; o paso por el pasillo y veo la dinámica de tra-

bajo, si están en grupo o no; uno va viendo también los actos escolares, qué profes organizan, de qué manera, con qué características; o las presencias en las mesas de exámenes. Eso te va construyendo una visión del personal que tenés. Hay muchas variables que uno puede trabajar para poder charlar con el docente y ver qué prácticas puede modificar o no, o simplemente tomar lo que está haciendo para decir: bueno, hagamos esto porque está funcionando.

HECTOR: Yo preguntaba sobre el control, porque la concepción de control del proceso de trabajo no la pensamos a la manera tradicional, jerárquica, de un superior sobre sus subordinados, sino con la idea de una construcción colectiva de ese control. Me llamó la atención el instrumento que ustedes elaboraron para comunicar todos los aspectos de la institución. Desde mi perspectiva, no es sólo la posibilidad de que todo el personal esté informado, es también una herramienta para que todos puedan ejercer un control del proceso de trabajo que colectivamente se está haciendo. Si no está socializada la información, difícilmente se pueda hacer colectivamente un control de lo que se produce: controlar en el sentido de que como colectivo institucional nos proponemos ir hacia allá, y tenemos que corroborar que estamos yendo hacia allá y no que vamos para otro lado.

JUAN CARLOS: Por eso, esto del compromiso que uno le pide con la tarea y no con el puesto.

HECTOR: Pero ustedes a ese pedido de compromiso le dan, además, una forma organizativa, información, puerta de la dirección abierta, presencia, diálogo, libertad de hacer...

CLAUDIO: Eso es un poco lo que pretendemos, el desafío es sistematizarlo, escribirlo para compartirlo con los demás. En general, me parece que estamos aún muy centrados en una escuela tradicional y que queremos plantear herramientas de esa escuela en una nueva realidad. Estamos en condiciones pos neoliberales, con otra dinámica, con una necesidad de incluir una población que ha quedado excluida de la vida, y esa vieja estructura rígida, sólida, yo no sé hasta dónde lo permite. Porque esa estructura incluía a los que ya estaban incluidos socialmente y excluía al resto. Esa vieja estructura, para mí no sirve. Creo que hay una búsqueda, se va adaptando a la necesidad de lo que está ocurriendo y hacen falta modificaciones que aún no llegan. Estamos en esa tensión que nos exige replanteos.

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

