



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XIX N° 20
Córdoba, Argentina
Junio de 2022

Número Especial
Educación Secundaria

Área de
Educación

Ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XIX N° 20
Córdoba, Argentina
Junio de 2022

Número Especial:
Educación Secundaria

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

**Centro de Investigaciones de la Facultad
de Filosofía y Humanidades**
Director: Dr. Eduardo Mattio

Área de Educación CIFYH
Dra. Gabriela Lamelas

Área de
Educación

Cifyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y HumanidadesUNC



Cuadernos de Educación
ISSN 2344-9152

Director

Dr. Octavio Falconi.
CE: octaviofalconi@gmail.com

Comité editorial

Liliana Abrate
Nora Alterman
Olga Silvia Avila
Alejandra Castro
Adela Coria
Elisa Cragolino
Fernanda Delprato
Gonzalo Gutierrez
Silvia Kravetz
Nora Lamfri
María del Carmen Lorenzatti
Patricia Mercado
Estela Miranda
Guadalupe Molina
Celia Salit
Silvia Servetto
Eduardo Sota
Marcela Sosa
Monica Uanini

Comité académico

Elena Achilli
Nicolas Arata
Gerardo Bianchetti
Sandra Carli
Alicia Carranza
Miguel Ángel Casillas Alvarado
Antonio Castorina
Eva Da Porta
Ana Ramona Domeniconi
Inés Dussel
Gloria Edelstein
Lidia Fernández
Dilma Fregona
Alfredo Furlán
Susana García Salord
Jorge Huergo
Monique Landesmann
Juan Carlos Llorente
Mónica Maldonado
Margarita Cristina Ortiz
Ana Padawer
Elsie Rockwell
Mirta Teobaldo
Miriam Villa

Responsable académica de publicación:

Andrea Martino. CE: andreagmartino@gmail.com

Responsable editorial:

Carina Correa. CE: editora.cuadernos@gmail.com

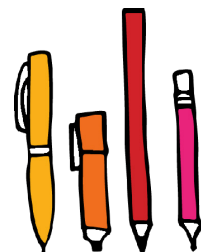
Diseño de tapa e interior:

Carina Correa y Ana Dolores González Montbrun
CE: doloresgonzalezmontbrun@gmail.com

Canje institucional: Alejandra Martín. Sección Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000. Córdoba, Argentina. CE: ciffyh@ffyh.unc.edu.ar

Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

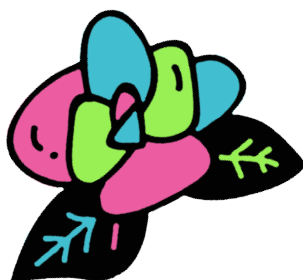
Año XIX N° 20
Córdoba, Argentina
Junio de 2022

Número Especial:
Educación Secundaria



PRESENTACION DEL DOSSIER

Presentación | 6
Falconi y Martino



CONFERENCIA CENTRAL

¿Bajo qué condiciones las innovaciones pedagógicas podrían mejorar el desempeño de los alumnos?

Chartier | 15

PROCESOS Y TRAYECTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS SIGLOS XX Y XXI

Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX

27

Servetto y Tessio Conca

Experiencias escolares en la ciudad de Córdoba. La terminalidad educativa en contextos de desigualdad social

38

Abraham Sepúlveda



Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas secundarias rurales

49

Mayer, Vlasic y Mayor

EXPERIENCIAS ESCOLARES EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN Y DERECHOS

¿Qué es el CAJ para sus participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas

62

Arce Castello

Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos

74

Avila

Escuela y vida cotidiana a partir del conflicto de Moreno

87

Arroyo y Merodo



REGULACIONES ESTATALES, DINÁMICAS INSTITUCIONALES Y TRABAJO PEDAGÓGICO

“Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba

Danieli y Schargorodsky

100

Los espacios escolares en la escuela secundaria: el desafío de garantizar el derecho a la educación y una espacialidad para todxs

Castro, Álvarez y Fonseca

112

Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en Escuelas Técnicas de Córdoba

Falconi y Frankowski

124



PRIVATIZACIÓN EN EDUCACIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES

Alianza público-privada en educación e inclusión financiera en la escuela secundaria

Rodríguez

139



RESEÑA

Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes de N. Montes y D. Pinkasz (comps.) (2020)

Fuentes

153



PRESENTACIÓN DEL DOSSIER





Presentación

Octavio Falconi
Andrea Martino¹

Tal como es característico en la confección de Cuadernos de Educación, perteneciente al Área Educación del Centro de Investigación “María Saleme de Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), este número se compone de un grupo de ponencias presentadas en las XI Jornadas de Investigación en Educación (JIE) realizadas en octubre de 2019. Para su publicación, estos textos fueron evaluados y seleccionados por lxs respectivos coordinadorxs de las mesas de trabajo y, posteriormente, corregidos, mejorados y ampliados por sus autorxs. Hasta aquí el procedimiento habitual. No obstante, este conjunto de artículos poseen cierta singularidad que provoca una sensación de extrañeza, porque son producciones desarrolladas en situación de prepandemia, es decir, portan una serie de datos y análisis que pertenecen a un tiempo previo a la crisis sanitaria ocasionada por el virus Sars-CoV-2 (Covid-19), pero que están siendo publicadas y podrán ser leídas en circunstancias de una presencialidad plena en las escuelas, similar a la que sucedía cuando se realizaron las investigaciones y sus escrituras. Asimismo, el actual presente educativo no es aquel del tiempo prepandémico, y no solo por la simple razón de que este último es una situación del pasado, sino porque las prácticas y subjetividades quedaron condicionadas y permeadas por los efectos de la experiencia de la escolaridad bajo el fenómeno sanitario, que aún no alcanzamos a sopesar y sondear. Tomar nota de ese punto de vista posiblemente habilite otro modo de leer los artículos, para dar lugar a preguntarnos, a partir de lo que describen las investigaciones, qué persistencias,

¹ Centro de investigación María Saleme de Burnichon y Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: octaviofalconi@gmail.com; andreamartino@gmail.com

continuidades y/o cambios suceden hoy luego del fenómeno de crisis sanitaria donde, en un primer momento, las prácticas de enseñanza se desarrollaron exclusivamente en el espacio de los hogares, en una modalidad remota de emergencia, mediadas por recursos digitales o impresos (en instancias sincrónicas y/o asincrónicas según el caso) y, posteriormente, con un formato híbrido y/o bimodal de presencialidad/virtualidad con agrupamientos estudiantiles por “burbujas”. Etapas estas donde se tomaron decisiones curriculares y pedagógicas inventivas y atípicas por parte de la gestión del sistema educativo y de las escuelas que llevaron a adecuar e implementar propuestas de enseñanza novedosas, con una fuerte priorización de contenidos, además de establecer y ajustar criterios y modalidades de evaluación, promoción y acreditación que, entre otros asuntos, se produjeron en un contexto cargado de emociones y sensaciones conflictivas y dolorosas. Situación socioeducativa que también evidenció y profundizó desigualdades sociales y educativas que aún perduran y se ensanchan en nuestras sociedades.

En segundo lugar, este volumen tiene otra particularidad, porque reúne un conjunto de artículos, seleccionados entre muchos otros, que abordan temas y preguntas acerca de la educación secundaria en diferentes jurisdicciones del territorio nacional. Un nivel del sistema educativo que es objeto de sucesivas reformas planificadas y orientadas desde las esferas ministeriales, las cuales se materializan en programas, proyectos y planes que suponen y conllevan movilizaciones, interpelaciones y tensiones en las instituciones educativas. Dinámica que, tal como viene analizando Acosta (2012, 2020), hace que el nivel secundario se constituya en un objeto de estudio privilegiado por parte de numerosas investigaciones. Así, una considerable cantidad de indagaciones lo abordan desde diferentes campos, disciplinas y enfoques teórico-metodológicos que reconstruyen múltiples procesos sociopedagógicos que se producen en los cruces entre la gestión del sistema educativo, las dinámicas en los establecimientos de enseñanza, los individuos, las familias y la sociedad civil. En consonancia, ese proceso de producción de conocimiento está representado en las numerosas ponencias expuestas en la mesa de trabajo de Educación Secundaria de las XI JIE que, en cantidad, superaron ampliamente (casi triplicaron) al resto de las inscriptas en otras mesas. Esa abultada presencia de artículos ameritó confeccionar un número especial sobre esta temática. Este es un fenómeno que se repite en las últimas ediciones de las JIE, que en su momento llevó a realizar un número especial en el 2019, el Cuadernos de Educación N° 18, dedicado a la memoria del Dr. Juan Pablo Abratte. Una productividad investigativa en la temática que, como desarrolla la reseña de Sebastián Fuentes, ha llevado a partir del 2012 a la conformación de la Reunión y Red de Investigadoras/es sobre Educación Secundaria (RIES) y al desarrollo de la Base RIES en Argentina.

El conjunto de artículos que conforman este número permite reconocer la tensión que late en el corazón de los procesos de escolarización de la educación secundaria, entre perdurabilidades y renovaciones. En esta línea, es posible encontrar diversos trabajos que investigan sobre la persistencia de una gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000) en las instituciones de nivel secundario de nuestro país, representada en su matriz organizativa y

pedagógica (Terigi, 2011). Esto se expresa en diversos procesos y dinámicas escolares, así como otros textos interesados en documentar y bucear los andariveles más instituyentes e inventivos de lxs agentes educativxs y escolares dentro de esas persistencias, que renuevan las apuestas por el derecho a la educación y la igualdad educativa para sus jóvenes estudiantes.

Este número comienza con un texto de Anne Marie Chartier, originalmente conferencia inaugural de las XI JIE, 2019. La autora francesa reflexiona acerca de una temática sensible y de enorme actualidad en el campo pedagógico como es la **innovación educativa**. Chartier analiza con robustos argumentos acerca de cierta ilusión de la eficacia de las innovaciones educativas basadas en nuevos métodos o pedagogías en contraposición con prácticas, métodos y pedagogías tradicionales. Para ello, aborda tres instancias de innovación: lxs profesores, lxs investigadores y lxs políticxs. Recuperando datos de la historia de la educación muestra cómo diferentes modificaciones de las prácticas y de los recursos didácticos se realizan desde ciertos supuestos acerca del cambio en educación y el trabajo de lxs docentes. Al respecto expresa: “A la pregunta que nos planteamos sobre si las innovaciones recientes han confirmado o contradicho las innovaciones de la nueva pedagogía, estoy obligada a responder que no. Más bien las han contradicho” (p. 21). En su análisis concluye que por el momento, ningún estudio permite saber si un modelo es más eficaz que otro. Y señala que las innovaciones pedagógicas, a lo largo de la historia, han dejado en las sombras el trabajo de lxs docentes en la ayuda con las actividades escolares de lxs alumnx. Según la autora, no se trata sencillamente de imponer a unxs enseñantes, los procedimientos preferidos de otrxs con la intención de ayudarlx a hacer mejor las cosas; unx docente puede mejorar siempre que se apoye sobre lo que este ya ha construido desde su propia experiencia. Por lo tanto, pone en cuestión la idea de que, para luchar contra el fracaso, para mejorar los resultados escolares, para instruir mejor a las nuevas generaciones, para preparar el futuro hay que innovar: “Innoven, o están perdidos” (p. 15), es el slogan actual, dice la pedagoga francesa. Y frente a este inquietante análisis lanza la pregunta: “¿Por qué aceptamos esta imposición como si fuese una evidencia?” (p. 15).

Adentrándonos en el *dossier* sobre educación secundaria, todos los artículos abordan sus objetos teóricos y empíricos desde una perspectiva cualitativa e interpretativa de las prácticas, decires y materialidades en las dinámicas escolares. Otra constante en todos ellos, es que contextualizan, desde diferentes preguntas y problemas de investigación, el plexo normativo que inaugura la Ley de Educación Nacional (26206/2006), seguida de leyes provinciales y resoluciones federales que, en conjunto, declararon obligatoria a la escuela secundaria junto con el imperativo de inclusión y el derecho a la educación como un bien social y humano.

Otro aspecto en común de varios de los textos es que tematizan y dan cuenta a través de las voces de diferentes actorxs educativxs, así como también recuperando los hallazgos de otros estudios, acerca de los efectos del desfinanciamiento, desmantelamiento y desmejora que produjo la gestión de gobierno de la coalición Cambiemos (entre el 2015 y 2019) en el proceso de implementación de programas y proyectos educativos ministeriales.

El efecto más notorio fue el empeoramiento de las condiciones laborales de lxs docentes y de aprendizaje de lxs alumnxs. Maneras de poner en marcha políticas educativas y efectos producidos en las instituciones de enseñanza que se replican con sus particularidades en las jurisdicciones provinciales. Situación que, sumado al agravamiento de las condiciones de vida de una importante mayoría de la población ocasionado por la pandemia, aún evidencia las dificultades que transitan el sistema educativo y sus actorxs para recuperar y remontar ciertos indicadores de desmejora. Y en un proceso que contribuye a su deterioro, como hipotetiza el artículo de Rodríguez, se viene profundizando y ampliando una “privatización encubierta” de la educación pública, que promueve un sostenimiento económico con orientaciones y aportes privados. Un objeto de estudio de relevancia que consideramos requiere ser abordado por más investigaciones.

El *dossier* se organiza en cuatro bloques temáticos. El primero, denominado *Procesos y trayectorias de escolarización en los siglos XX y XXI*, reúne un grupo de trabajos acerca de los itinerarios educativos de estudiantes. En primer lugar, el texto de Silvia Servetto y Adriana Tessio Conca efectúa una reflexión analítica acerca de las subjetividades y experiencias escolares, sociales y políticas de un grupo de entrevistadxs que transitaban su escolaridad en establecimientos educativos de la ciudad de Córdoba durante las décadas del 40 y 50. Luego, el artículo de Nahir Florencia Abraham Sepúlveda reconstruye las experiencias y vínculos en tanto soportes afectivos entre estudiantes y adultxs en una escuela de la capital cordobesa con el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria, al cual asisten jóvenes de barrios periféricos, entendiendo a ese espacio educativo como restituidor de derechos sociales y lugar de pertenencia clave para las sociabilidades juveniles. Cerrando el bloque, Susana Mayer, Verónica Vlasic y Alejo Mayor analizan las expectativas y estrategias de familias de sectores urbanos de la Provincia de Entre Ríos que eligen que sus hijxs realicen trayectos escolares en escuelas secundarias rurales. Lxs autorxs proponen la hipótesis que este proceso representa un indicador del cambio de sentido que han tomado las migraciones en algunos espacios rurales próximos a ciudades con urbanizaciones crecientes donde ciertas características institucionales de las escuelas de la ruralidad convergen para su elección por parte de grupos sociales urbanos: un desarrollo curricular con otros tiempos y ritmos, cursos con pocxs estudiantes y organizaciones escolares flexibles.

El segundo bloque que lleva por título *Experiencias escolares en tiempos de inclusión y derechos*, presenta trabajos que investigan procesos escolares en contextos adversos en los cuales el trabajo educativo de lxs adultxs tiene como característica relevante la producción y sostén de vínculos, pertenencias y anclajes subjetivos para sus estudiantes. En esa dirección, Valentina Arce Castello analiza el entramado que se configura entre los sentidos atribuidos por un grupo de jóvenes y las apuestas del equipo de educadorxs en un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de una escuela estatal de la provincia de Córdoba. En este marco, la autora aborda los lazos inter e intrageneracionales que se construyen y promueven para el respeto mutuo y la promoción de una ciudadanía activa, las tensiones y los contrapuntos con las dinámicas del dispositivo escolar tradicional, así como también los derroteros y las

precariedades que vivencian lxs adultxs responsables y lxs estudiantes cuando las políticas educativas desfinancian y desarticulan estos programas socioeducativos. En el caso del artículo de Olga Avila, reconstruye sentidos, intervenciones, gestos y efectos que ciertos posicionamientos adultos producen en los procesos de inclusión escolar. Posicionamientos o, como dice la autora, “modos de pararse” ante lxs estudiantes, caracterizados por la apertura y el reconocimiento de la pluralidad de experiencias vitales, la dimensión subjetiva y social de lxs jóvenes y una convicción estructurante del vínculo pedagógico, respecto a sus derechos de aprender. Por su parte, el texto de Alicia Merodo y Mariela Arroyo, a partir de describir los hechos desencadenados en el distrito de Moreno (Buenos Aires), luego de la muerte de dos trabajadorxs de la educación en agosto del 2018, en un establecimiento escolar por la explosión de una garrafa de gas en malas condiciones, problematizan los modos de “hacer escuela” en un contexto de edificios cerrados y de políticas educativas de extensión de la obligatoriedad escolar. Entre otros potentes desarrollos que aporta el artículo, llama la atención cómo las autoras, a partir de analizar ese hecho trágico y las dinámicas de trabajo escolar que se desencadenaron, anticipan un proceso similar al que sucederá durante el 2020 por efecto de la pandemia ocasionada por el Covid-19, con el cierre de los espacios escolares del mundo y del país, y donde se puede rastrear una genealogía de formas de “continuidad pedagógica” previo a ese fenómeno de crisis sanitaria.

Un tercer bloque llamado *Regulaciones estatales, dinámicas institucionales y trabajo pedagógico* reúne artículos que abordan a partir de diferentes objetos de estudio y sus dimensiones, los procesos de la reciente implementación del Programa Nuevo Régimen Académico (NRA) para la escuela secundaria en la provincia de Córdoba y sus efectos en la organización de tiempos y espacios escolares, la gestión directiva, los desarrollos curriculares, las prácticas de enseñanza y evaluación, como así también en las condiciones laborales. Los artículos del apartado profundizan en las dinámicas que se desarrollan en los establecimientos escolares estatales en el encuentro/desencuentro entre las normativas y los programas prescritos por las políticas educativas con las prácticas pedagógicas y experiencias de lxs jóvenes estudiantes. Así, una línea de análisis en común articula cómo esas prácticas escolares se encuentran signadas por el empeoramiento y deterioro de las condiciones simbólicas y materiales del trabajo docente (con rasgos de intensificación laboral) y su posible relación con las trayectorias de muchxs alumnxs, que son traccionadas hacia la repitencia y el abandono escolar. Tal como se puede interpretar de los artículos, esta dinámica escolar es efecto, en parte, de una combinación entre ciertas formas de implementar las reformas educativas, la falta de inversión en el sector estatal y un modelo institucional, el cual presenta cada vez más signos de agotamiento, que dificultan en conjunto producir nuevas dinámicas pedagógicas y procesos para incluir plena y significativamente a un grupo importante de alumnxs. Aun en ese complejo contexto, los análisis dan cuenta acerca de cómo las escuelas, a través del desarrollo de programas y proyectos pedagógicos, los esfuerzos y las convicciones de muchxs trabajadorxs de la educación, logran revertir estas tendencias sosteniendo las trayectorias y subjetividades de sus jóvenes estudiantes. En ese

marco, Alejandra Castro, Sofía Álvarez y Pablo Fonseca abordan los movimientos, resistencias y cambios en la dimensión espacial de la organización escolar, en el ámbito de políticas de inclusión que tienen por objetivo garantizar la obligatoriedad escolar de la educación secundaria y el derecho a la educación. En este sentido, les autorxs se preguntan ¿qué espacialidades escolares se construyen para dar lugar a las diversas trayectorias juveniles y cuáles se construyen para garantizar el derecho a la educación secundaria? Asimismo, avanzan en una construcción teórica y analítica de las temáticas de la espacialidad escolar, aportando a los debates pedagógicos con los aportes de otras ciencias sociales. Por su parte, el texto de María Eugenia Danieli y Paula Schargorodsky desarrolla los sentidos y saberes construidos por profesorxs de diferentes instituciones que participan en la implementación del NRA. Las autoras dan cuenta de los modos de resolución institucional y las estrategias pedagógico-didácticas que se producen en las escuelas, encuadradas en lo que lxs docentes consideran y vivencian como oportunidades y posibilidades. El artículo de Octavio Falconi y Tania Frankowski aborda la relación que se establece entre un conjunto de normativas ministeriales (nacionales y jurisdiccionales) –con ciertas continuidades y tensiones en los propósitos buscados en diferentes períodos políticos– y los sentidos y las prácticas que se despliegan en los establecimientos de enseñanza en función de la obligatoriedad y la inclusión en la educación secundaria. Con este objetivo, analizan la puesta en marcha de la NRA y de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en Escuelas Técnicas de nivel secundario de la provincia de Córdoba, Argentina. Para indagar dicho proceso y sus dimensiones, realizan una reconstrucción de algunas regulaciones en las cuales se enmarca el NRA y la UTP que funciona inserto dentro del NRA. A partir de estos dispositivos, abordan los sentidos, en algunos casos en contrapunto, que directivas y docentes les otorgan a estos programas pedagógicos, a partir de las potencialidades y dificultades con las que se encuentran para desarrollarlos y para mejorar las experiencias formativas y de evaluación de sus estudiantes.

Por último, el cuarto bloque denominado *Privatización en educación y políticas curriculares*, el texto de Mónica Rodríguez explora, a partir del caso de la provincia de Neuquén, en el período de gobierno nacional 2015-2019, cómo las políticas educativas, entramadas en sinuosas vetas de privatización encubierta, profundizan el deterioro de la educación pública. Esta tendencia privatizadora en educación ha estado presente desde el origen del sistema educativo argentino en relación a la dinámica de la lucha de clases y del desarrollo del capitalismo y que, según su hipótesis, de un tiempo a esta parte se vienen introduciendo con mayor ímpetu los valores del sector privado en el gobierno de la educación y en las prácticas escolares. Así, analiza la promoción y divulgación de una educación financiera a partir de una propuesta curricular de corte economicista, orientada por organismos internacionales y sostenida en un enfoque basado en capacidades, que intenta vincular e identificar a lxs jóvenes con la figura de emprendedorxs en el mundo del trabajo con una fuerte orientación hacia el mercado financiero. El artículo aborda un núcleo sensible de la discusión curricular acerca de los contenidos y las experiencias formativas que se ofrecen en las escuelas secundarias vinculadas con el mundo laboral. Así, el caso abordado desarrolla una indagación acerca de

una propuesta formativa, en el contexto de las teorías del capital humano con una perspectiva socioeconómica de la competencia social, en el marco de un paradigma de corte neoliberal. En esa dirección, una hipótesis que pareciera recorrer el trabajo es el desplazamiento del Estado como garante de lo público y la igualdad por un control social ejercido por el mercado de capital, meritocrático y economicista.

Finalmente, este número incluye una reseña que consideramos pertinente para complementar los trabajos presentados en el *dossier*. Sebastián Fuentes hace un análisis y una descripción del libro compilado por Nancy Montes y Daniel Pinkasz (2020) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, editado por la UNGS y FLACSO, que se inscribe como parte de la divulgación científica de la producción de conocimiento sobre la educación secundaria en Argentina que, desde el 2012, promueve la Reunión y Red de investigadores/as sobre Educación Secundaria (RIES). Como expresa Fuentes, el libro tiene por objetivo “realizar balances sobre la acumulación de conocimiento en base a determinados tópicos, de los cuales los/as autores son expertos/as” (p. 153). Al respecto, destaca que la compilación va más allá de la detección de áreas de vacancia, si no que busca presentar “una genealogía que explica y da sentido al desarrollo de determinados temas consolidados o emergentes en la investigación” (p. 154). En esa tarea, señala que lxs autorxs de cada capítulo, a partir de sus propios aportes y lecturas previas, recurren a utilizar y referenciarse en la Base RIES (baseries.flacso.org.ar), la cual consiste en un repositorio temático especializado de acceso abierto que reúne la producción en Argentina sobre educación secundaria desde 2003 hasta la actualidad. Un aspecto que resalta el autor de la reseña es el valor de los estados del arte como aportes que permiten recapitular, organizar y situar los debates, aportes y perspectivas de un campo de estudio, expresando que “en ellos se establecen balances que incluyen a las políticas y experiencias educativas, en este caso, el rol de la investigación en la co-construcción de la agenda pública y de las políticas” (p. 157). Así, expresa que

Los estados del arte habilitan a calibrar sentidos instalados sobre lo educativo, que la investigación, vista en su conjunto, viene a discutir o problematizar, y brindan un escalamiento del abordaje, porque retoman no sólo los resultados de una investigación, sino las acumulaciones, discusiones, sesgos y aportes a la comprensión de los fenómenos educativos, como si las investigaciones pudieran ser puestas en un segundo nivel de abstracción y generalización, revelando por ejemplo, potencialidades y límites de determinadas políticas o dispositivos escolares a nivel sistémico. (p. 157)

Para cerrar, queremos agradecer desde el Área Educación del CIFYH y el equipo de edición de Cuadernos de Educación a todxs lxs autorxs de las ponencias presentadas en las XI JIE y, especialmente, a cada unx de lxs autorxs de este número por sus trabajos y predisposición a mejorar sus producciones.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação* vol. 11, n. 1, jan/jun 2012 pp. 131-144.
- Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz, D. y Montes, N. (Comp.). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Flacso-UNGS.
- Cuadernos de Educación N°19 (2021). Área Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2339>
- Cuadernos de Educación N°18 (2019). Área Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/2032>
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria, el problema de la enseñanza. En *Pasar la Palabra*. Rosario: Agcer.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública- Fondo de Cultura Económica.

CONFERENCIA CENTRAL





¿Bajo qué condiciones las innovaciones pedagógicas podrían mejorar el desempeño de los alumnos?¹

Anne-Marie Chartier²

Hoy en día, estamos acostumbrados a relacionar innovación y desempeño; leemos en los medios que las empresas más eficaces son las que innovan. Los progresos médicos se deben a descubrimientos en laboratorios, a nuevos instrumentos y a medicamentos que son producto de la investigación. Debido a que también se escucha ese mismo discurso en el mundo de la acción política y social, de proyectos culturales y de asociaciones caritativas, tendemos a pensar que se trata de una ley general de la vida actual: para mejorar los resultados de una acción cualquiera, para tener éxito, hay que innovar. Evidentemente, lo mismo se piensa en el mundo de la educación. Para luchar contra el fracaso, para mejorar los resultados escolares, para instruir mejor a las nuevas generaciones, para preparar el futuro, hay que innovar. “Innoven, o están perdidos”, es el slogan actual.

¿Por qué aceptamos esta imposición como si fuese una evidencia? Me pregunto sobre ese slogan, que parecería bastar por sí mismo. Algo que provoca una adhesión tan generalizada se parece tanto a un reflejo condicionado que me parece sospechosa. Para reflexionar con ustedes sobre esta cuestión, quisiera intentar responder a tres preguntas:

Primero, ¿qué innovaciones han impuesto esta evidencia en la educación?

¹ Conferencia desarrollada por la autora en las *XI Jornadas de Investigación Educativa*, organizadas por el Área Educación, CIFFyH-UNC y la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC, 9 al 11 de octubre de 2019.

² École Normal Supérieure de Lyon Francia.

Después, ¿las innovaciones pedagógicas más recientes han confirmado o desmentido las innovaciones precedentes?

Finalmente, ¿cuál es el margen de acción de los maestros frente a las innovaciones que los rodean? ¿Podrían estos definir las condiciones que hagan que una innovación sea benéfica para los alumnos?

1. Cómo la necesidad de innovar se volvió una evidencia

A. La pedagogía “tradicional”

En el mundo educativo, se suele oponer arcaísmo e innovación, es decir, los métodos de enseñanza tradicionales y las nuevas pedagogías. La pedagogía que llamamos “tradicional”, se basa esencialmente en la repetición, en retomar los mismos ejercicios hasta que las cosas sean memorizadas y sabidas. Esta fue la pedagogía dominante entre los siglos XVII y XIX. Así, Jean-Baptiste de La Salle condenó a los Hermanos de las escuelas cristianas que querían modificar la regla común: estas innovaciones eran fantasías nocivas para la reputación de la Congregación. Para él, la única manera de mejorar los resultados de los alumnos era perfeccionando la aplicación de la regla, progresando con cuidado y habilidad.

La imagen de la escuela tradicional está ligada a la siguiente representación: salones con un número grande de alumnos sentados en sus pupitres aprendiendo sus lecciones, recitando de memoria, haciendo ejercicios de escritura y copia. La propaganda republicana subrayó los aspectos negativos de esta pedagogía, con el fin de desacreditar a las escuelas populares católicas. Sin embargo, cuando se leen las reglas antiguas, podemos encontrar que estas buscaban despertar el interés de los alumnos, proponían ejercicios variados, organizar concursos entre alumnos, alternar las actividades orales y escritas, tanto de forma colectiva como individual. A final de cuentas, se trataba siempre de reproducir sin falta un modelo: releer un texto, copiar sin errores, hacer operaciones, recitar las lecciones. Todo eso exigía un gran esfuerzo de atención y aquellos que no tenían buena memoria, sufrían mucho.

B. La nueva pedagogía

La nueva pedagogía se construyó rompiendo con ese modelo, pues esta recurría a lo que se ha denominado como “métodos activos”. Fueron llamados así precisamente porque proponían otra cosa más allá de la reproducción “pasiva” de un modelo. El alumno debía responder una pregunta de la que no había aprendido la respuesta, resolver un problema o descubrir una regla. Por ejemplo, el maestro escogía al azar una consonante y una vocal para que los alumnos pronunciaran la sílaba resultante. También escribía en el pizarrón un texto donde faltaban ciertas palabras y los alumnos debían encontrarlas apoyándose en el sentido del texto. Otro ejercicio era el de separar grupos de fichas en dos paquetes iguales y descubrir

la regla distinguiendo números pares e impares. Podemos ver que en estos ejercicios los alumnos son “activos” puesto que estos deben reaccionar a una situación que no estaba prevista desde el inicio. Debían observar los datos que se les presentaban, hacer funcionar su inteligencia para relacionarlos y encontrar en su memoria saberes que pudieran ayudarles. A partir de elementos conocidos, había que llegar a una respuesta desconocida.

Muchas de estas innovaciones son viejas, fueron inventadas en los siglos XVII y XVIII por maestros particulares encargados de la educación de las familias privilegiadas. Estos imaginaron todo un nuevo material pedagógico, conformado por imágenes, juegos de cartas, dados, fichas, letras móviles, etcétera, para enseñar a los niños de 4 o 5 años a leer jugando. Este material era caro y suponía constantes interacciones entre el tutor y su único alumno, por lo que no era posible usar estos métodos en las repletas aulas de las escuelas populares.

C. Los métodos activos y el juego

A pesar de esto, la pedagogía activa se introdujo en la escuela, empezando por las clases infantiles. ¿Qué invitar a hacer a niños todavía muy jóvenes para aprender a leer y a escribir? Se les podía hacer desfilar en hileras, hacerles repetir coplas o canciones infantiles, hacerles trazar círculos y líneas en el pizarrón, etcétera. Sin embargo, estas ocupaciones estaban destinadas más bien a mantenerlos tranquilos. Estas guarderías se convirtieron en verdaderas escuelas cuando se introdujo un material pedagógico que los pequeños pudieran utilizar sin riesgo y sin la intervención del maestro. Fue entonces que la vida en las aulas se volvió mucho más interesante para maestros y alumnos. Estas innovaciones podrían parecernos muy banales hoy en día, pues se trataba de apilar cubos, de ensamblar tubos, de colocar en fila perlas grandes y ordenarlas por su color, pero cuando María Montessori tuvo esta idea en 1900, se trataba de una gran novedad. En los años 30, psicólogos como Wallon o Piaget mostraron que estos juegos desarrollaban simultáneamente la mano y la razón, es decir, tanto habilidades motrices como competencias intelectuales. Como lo escribió Henri Wallon, el juego es el trabajo del niño; jugando, estos aprendían a distinguir tamaños, colores y formas. También podía pedírseles que actuaran siguiendo una regla, por ejemplo, alternar una perla azul y una roja para hacer un collar, y después hacer variar la regla (por ejemplo, dos blancas y una roja, o un tercer color, etcétera). Así se veía que eran capaces de seguir un algoritmo muy abstracto.

Los editores escolares se pusieron a fabricar material educativo e hicieron que los salones de primaria tuvieran juegos para construir palabras, asociar nombres e imágenes, manipular números y hacer cálculos. Al lado de los ejercicios tradicionales, los maestros comenzaron a preparar actividades durante las cuales los niños “trabajaban” en pequeños grupos para hacer rompecabezas, construcciones y juegos de paciencia. Podían así resolver un problema manipulando fichas o inventando una historia ordenando imágenes. Ante el éxito de estas innovaciones entre los niños, muchos profesores se convencieron de que “jugar es eficaz para aprender”.

D. La adopción de estos principios por los especialistas en didáctica

En los años 50, estos ejercicios entraron en los manuales escolares, que ya eran impresos a color y contenían imágenes. Los manuales concebidos por los especialistas en didáctica proponían cada vez más asiduamente introducir un nuevo aprendizaje mediante un método “lúdico”, en donde los alumnos encontraban una situación nueva (como palabras desconocidas o una operación) y debían resolverla apoyándose en lo que ya habían aprendido anteriormente. El maestro observaba a los alumnos buscar por sí solos o en grupo, y después les hacía compartir lo que imaginaron. Así, este puede percibir la manera en la que razonan sus alumnos y cuáles son sus errores más frecuentes. Todas estas cosas permanecían imperceptibles para el profesor cuando se conformaba con corregir los errores y dar la respuesta correcta. De ahí proviene la certeza tan difundida de que es debido a que los métodos activos motivan a los alumnos, les ayudan a reflexionar en voz alta y les hacen darse cuenta de sus errores, haciendo que estos sean mucho más eficaces que los métodos tradicionales. Lo anterior siempre y cuando el maestro tome en cuenta lo que enseña en estos momentos de intercambio, pues si no aprovecha lo que ve y escucha para ajustar sus interacciones, para adaptar su ayuda, entonces el juego será agradable para los alumnos, pero la ganancia en aprendizaje será mínima. En ese caso, los métodos directivos tradicionales podrían ser más rápidos, menos costosos en energía e igual de eficaces.

E. El triunfo de la nueva pedagogía en el discurso

De este modo, podemos comprender cómo se estableció la oposición entre pedagogía nueva y pedagogía tradicional. Dicha oposición se fijó en un discurso general popularizado en los lugares de formación de maestros y en las obras militantes de grandes pedagogos como Montessori, Dewey, Claparède, Decroly y Freinet. En Brasil, se popularizó entre los firmantes del “Manifiesto dos Pioneros da Escola Nova” (1932) como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira o Lourenço Filho, para citar a los más célebres. Todos pensaban que los niños que provenían de ambientes populares aprendían poco y mal, debido al aburrimiento de los ejercicios repetitivos, y querían instaurar una pedagogía de la confianza, en ruptura con la antigua pedagogía de la obediencia. Preconizaban un nuevo modelo educativo, que apelaba a la inteligencia de los niños, a su iniciativa y a su deseo natural de aprender.

Ese modelo fue validado científicamente y políticamente. Científicamente, por grandes psicólogos de la infancia, como Piaget, Wallon o Vygotski. Y políticamente, porque le convenía a la escuela democrática, preocupada por emancipar a los futuros ciudadanos. Encontramos esa misma inspiración (instruir para liberar) en los movimientos de educación de adultos de los años 60 y 70, alrededor de Paulo Freire, por ejemplo.

Sin embargo, lo que ese discurso dejaba en las sombras era el rol del maestro en la guía de las actividades. Se hacía creer que jugar bastaba para aprender, que el éxito resultaba del compromiso del alumno en la acción, y que eso “funcionaba de todos modos”, sin importar

quién fuera el profesor. Desde los años 30 a los años 60, el discurso sobre la superioridad de las nuevas pedagogías se volvió dominante a escala internacional, apoyado a la vez por militantes y por muchos ministerios de educación, incluso de gobiernos autoritarios, como fue el caso de América Latina, por ejemplo. En las aulas, la realidad era un poco más contrastante.

2. ¿Qué pensar de las innovaciones recientes? ¿Estas han confirmado o contradicho las innovaciones de la nueva pedagogía?

Podemos entonces pasar al segundo punto y preguntarnos si las innovaciones contemporáneas siguieron esta vía. En efecto, el discurso sobre la innovación me parece sospechoso todavía porque habla de innovación en general y no de innovaciones concretas en las aulas (por ejemplo, suprimir las evaluaciones y las clasificaciones según la nota obtenida, no es lo mismo que adoptar una nueva pedagogía de la lectura). Por otro lado, es muy importante distinguir el discurso de las prácticas. Cuando se lee la prensa pedagógica de los años 50, podríamos creer que todos los profesores se habían adherido a los principios de la nueva educación, lo que no era para nada cierto. De hecho, la nueva pedagogía fue puesta en duda e incluso fue señalada como responsable del fracaso escolar. ¿Por qué? Menciono cuatro causas que aparecieron sucesivamente y que han interferido en el asunto de manera compleja hasta el día de hoy.

A. Primera razón: una puesta en tela de juicio producto de la ideología

Esta sostiene la creencia de que una “buena fórmula” pedagógica puede actuar por sí misma, lo que me parece una ilusión, como ya lo he dicho. La guía del maestro es esencial. Una innovación que parece muy eficaz cuando es practicada por maestros voluntarios, fracasa cuando se impone a maestros reticentes o sin formación. Incluso si el discurso de la nueva pedagogía era conocido por todos, su práctica no se difundió más allá de sus círculos de militantes.

Efectivamente, para practicar realmente métodos activos, los maestros debían tener a su disposición nuevas herramientas y ser capacitados para su utilización. En Francia, después de 1945, todos los normalistas hacían una semana de prácticas para descubrir los principios de los juegos educativos y del trabajo en grupos pequeños, pero esto era muy poco para transformar la vida de las aulas. Los militantes (por ejemplo, los maestros Freinet) tenían sus propios lugares de formación, donde se reunían y trabajaban como una red. Incluso si veían en la nueva escuela una enseñanza alternativa, ciertas actividades escolares se conservaban siendo tradicionales. Por ejemplo, para automatizar las técnicas operatorias y fijar reglas de ortografía y gramática, las clases de Freinet utilizaban ejercicios de entrenamiento muy

repetitivos. Respecto a los maestros a los que se les dificultaba cómo interactuar con los niños, estos encontraban este modo de trabajo muy complicado y exigente.

B. Segunda razón: el factor social, la masificación de los estudios secundarios

La escuela primaria, que era la única escuela de los hijos del pueblo, se convirtió en la antesala de la enseñanza secundaria. En muchos países del mundo, desde los años 50 hasta los años 80, una cantidad cada vez más grande de alumnos se encontró inmersa en un alargamiento de sus estudios. En Europa y en los Estados Unidos, la duración de la escolarización fue prolongada para todos hasta los 16 años. Es entonces cuando podemos constatar un fracaso escolar masivo. Efectivamente, las competencias medias de los alumnos eran muy inferiores a las exigencias de los profesores especializados de secundaria, acostumbrados a enseñar en escuelas de élite. El desempeño de los alumnos de la escuela primaria no se había derrumbado, pero eso fue lo que algunos pensaron, pues acusaron a la nueva pedagogía de ser la causa de ese desastre y reclamaron el regreso a los “viejos y buenos métodos que ya habían sido demostrados”.

C. Tercera razón: los estudios de los investigadores

En Estados Unidos, artículos polémicos pusieron en tela de juicio la superioridad de los métodos activos adoptados desde los años 30. Algunos padres y profesores de alumnos de secundaria los responsabilizaron de producir malos lectores. Para resolver ese debate, una gran investigación fue conducida por universitarios. Los especialistas afinaron métodos para evaluar el desempeño de los alumnos mediante tests. Así, modificaron la definición de eficacia pedagógica, pues en lugar de recaer en el juicio de los maestros, autoridades administrativas y en el éxito o fracaso de los exámenes, la eficacia se convirtió en un juicio determinado por investigadores, que recaía en las herramientas de trabajo del cuerpo enseñante. Relacionando los resultados de los alumnos con los manuales utilizados y con los métodos de aprendizaje empleados por los maestros, se podía probar cuál era el procedimiento más eficaz. Jeanne Chall (*Teaching to read, The Great Debate, 1967*) mostró que una pedagogía basada sobre la comprensión global de las palabras, que permitía un inicio más rápido, acababa por desfavorecer a los niños de las clases bajas. Estos se conformaban con una lectura aproximativa, buscando adivinar, más que leer con precisión. Pasando de la constatación a la prescripción, los psicólogos recomendaron reestablecer la enseñanza del código alfabético y de las correspondencias fónicas. Lo que me parece interesante de señalar es que, 50 años antes, otros psicólogos habían atribuido el escaso nivel de lectura precisamente a la enseñanza intensiva del código silábico y habían pugnado por su abandono.

D. Cuarta razón: una concepción tecnocrática de las políticas educativas

Esta entrada de los laboratorios de psicología en el campo educativo fue una innovación con consecuencias muy importantes. La elección de los profesores dependía ahora de instancias de investigación que tenían una aproximación fragmentada de la enseñanza: los que estudian la adquisición de los números no se comunican con aquellos que se interesan en la forma en la que el alumno concibe la vida biológica o el tiempo histórico. Los sociólogos del fracaso escolar no estudian la formación de los profesores. Ninguna investigación permitía tener una idea de la eficacia de la escuela en su país. Para construir esta representación global, tenía que verse del exterior, es decir, compararse con otros sistemas escolares.

Esto es lo que sucedió después del año 2000, cuando organismos internacionales compararon los sistemas educativos entre ellos. Para estos, la instrucción sería una inversión a futuro. La meta más importante de la escuela era producir trabajadores tan capaces como fuera posible para un mercado laboral cada vez más globalizado. Ciertamente, la escuela debía construir una comunidad educativa para instruir a los futuros ciudadanos de un país, teniendo una cultura y una historia particulares. Sin embargo, dicho programa es propio a cada país y, desde el punto de vista internacional, no es prioritario; para los padres, el éxito escolar debe garantizar un empleo a sus hijos. Se podría clasificar entonces a los países siguiendo el criterio de qué tan bien podían hacer que los niños adquirieran esas “competencias de base”. Con la prueba PISA (para alumnos de 15 años) y otras evaluaciones como TIMSS o PIRLS (para niños de 10 años), los expertos perfeccionaron exámenes estandarizados, que presentaban las mismas pruebas en todos los idiomas. Estos protocolos permitían “numerar” el desempeño de los alumnos y su evolución en el tiempo. Esta innovación parte de una ideología tecnocrática que trata a las escuelas bajo el modelo empresarial, como sistemas que podríamos poner en competencia a nivel mundial. Los ministerios de educación, a partir de los resultados obtenidos, comenzaron a recomendar, o incluso a imponer, “buenas prácticas” a sus profesores, o sea, aquellas que parecían más eficaces que otras.

A la pregunta que nos planteamos sobre si las innovaciones recientes han confirmado o contradicho las innovaciones de la nueva pedagogía, estoy obligada a responder que no. Más bien las han contradicho. Lo que me conduce a la tercera cuestión.

3. ¿Cuál es el margen de iniciativa de los maestros ante las innovaciones impuestas desde el exterior? ¿Puede este margen definir las condiciones que hacen que una innovación sea aprovechada por los alumnos?

Vemos entonces que el término “innovación pedagógica” cambió de sentido: innovar puede significar seguir los consejos de los investigadores, como hemos visto, o adoptar el dispositivo de un país extranjero. Las evaluaciones internacionales nos aportan informaciones estadísticas que clasifican a los países; en general, estos distinguen a niños de niñas, a medios

privilegiados de medios populares, a establecimientos públicos y privados, etcétera. Por ejemplo, si los resultados de las pruebas de lectura de Finlandia y de Singapur son mucho mejores que en Brasil, ¿esto significa que Brasil debe adoptar la pedagogía de lectura de Finlandia o de Singapur? No se trata de la misma lengua, del mismo sistema escolar, ni del mismo mundo educativo. ¿Qué hacer entonces con esa información?

Analicemos otro ejemplo. Todo el mundo ha señalado que, en Finlandia, campeona de los resultados de la prueba PISA, la repetición de años escolares no existía. Si se prohíbe repetir años en Brasil, ¿esto va a mejorar el resultado de los alumnos?

A. Las tres instancias de innovación: los profesores, los investigadores, los políticos

Debemos distinguir varios niveles en la búsqueda de innovaciones para mejorar los resultados de los alumnos. ¿Quién decide innovar? Podría ser el profesor en su clase o el equipo de una escuela (nivel pedagógico local). También podría ser un laboratorio de investigadores que han probado un nuevo modelo de aprendizaje o que han experimentado con nuevos procedimientos didácticos (nivel académico, más o menos conectado internacionalmente). Aunque también podría tratarse de un ministerio o de su administración, proponiendo una reforma educativa (nivel político nacional).

En el primer caso, la innovación es local, pues busca resolver o tratar mejor una dificultad experimentada por un público particular de alumnos. En el segundo caso, los científicos proponen nuevas vías, pero no tienen el poder de imponerlas, y la pedagogía se vuelve una puesta en marcha de los saberes científicos, una suerte de aplicación de la ciencia o de acción regulada por la ciencia. En el tercer caso, se trata de una reforma venida desde arriba, que modifica el funcionamiento del sistema escolar. El ministerio pide a los profesores que se adapten a las nuevas directrices y que encuentren los medios de ponerlas a funcionar para alcanzar los objetivos planteados por la reforma.

Evidentemente, en la realidad, estas tres instancias no son herméticas: muchas innovaciones locales buscan la forma de aplicar consignas de nivel nacional o cómo tomar en cuenta los datos emanados de la investigación. En sentido inverso, los investigadores experimentan con las aulas, teniendo especialistas que validan o refutan sus propuestas. Finalmente, cuando un ministerio decide un proyecto de reforma política, este apela a colectivos de concertación o a que responsables políticos trabajen con investigadores, expertos, profesores sindicalistas y representantes de asociaciones pedagógicas. Todas estas interferencias son lugares de tensión y debate, pero también de conflicto muy a menudo, lo que, como sabemos, es normal en una democracia. El problema viene más bien de las decisiones tomadas desde arriba que no son concertadas.

En cualquier caso, las innovaciones tienen un costo elevado. En lugar de mejorar de entrada el funcionamiento de las clases y los resultados de los alumnos, estas empiezan por trastocar los hábitos, deshacer lo que ya existe y a desestabilizar a los profesores. De este

modo, en un primer momento, las innovaciones no resuelven las dificultades, sino que muy probablemente las aumentan.

B. ¿Qué hacer de los datos estadísticos en los espacios de trabajo locales?

¿Qué uso le pueden dar los profesores a los datos estadísticos que detallan los puntos fuertes y débiles de su sistema escolar? ¿Son una guía para su acción en clase? Me parece que no. ¿Por qué?

Primer punto. Los “resultados” no dan más que una fotografía muy restringida de la escuela. Los promedios obtenidos en exámenes escritos conciernen únicamente al dominio de herramientas “transversales” para tratar la lengua escrita, a documentos científicos y, desde hace poco, a datos informáticos. Los expertos comentan estos resultados e invitan a los responsables a “subsana su retraso”. En la competición por los resultados, los países que no están en el podio están “en retraso”. Sin embargo, estas pruebas no dicen nada de los aprendizajes hechos en historia, en geografía, en deporte, en música, si han leído novelas o poemas de su país, si son o no capaces de trabajar en equipo, de escribir textos, etcétera. Es decir, todo lo impuesto por los programas y muy importante en la vida escolar. Estas evaluaciones, si conducen a preparar solamente las pruebas PISA, harían correr un riesgo enorme a las transmisiones culturales nacionales de las que la escuela está a cargo.

Segundo punto. Aunque esos resultados son interesantes, cada profesor no puede sacarles provecho directamente, puesto que su aula no es una “muestra representativa”. Los puntos débiles o fuertes a escala nacional no conciernen forzosamente a cada aula. En consecuencia, los datos no pueden dictar ninguna pedagogía. De este modo, el espacio de libertad de cada profesor se encuentra preservado.

Las transformaciones impuestas desde el exterior pueden parecer absurdas o deseables, inteligentes o estúpidas, peligrosas o prometedoras; sin embargo, dos cosas son siempre ciertas: para aplicar una innovación impuesta desde el exterior, el profesor deberá siempre demostrar tener iniciativa, no puede ser reducido a ser una simple pieza de ejecución mecánica. A cada minuto, un maestro toma en su aula una diversidad de decisiones que no pueden ser impuestas por nadie (detener un ejercicio, prolongar una discusión, modificar el texto que es leído, etcétera).

De esto obtenemos una certeza: innovar es siempre cansador. En efecto, se pasa de antiguos problemas que ya son familiares, de esas rutinas invisibles, “normales”, a nuevas presiones que obligan a anticipar consecuencias imprevistas. Es por lo que los acuerdos entre colegas son muy útiles, pues ayudan a tomar consciencia de estas consecuencias, y permiten anticiparlas para así imaginar soluciones originales.

Ejemplo. ¿Cómo administrar la reforma prohibiendo la repetición de años? En Francia, ciertos maestros decidieron conservar su clase dos años consecutivos, incluso a veces tres años (la duración del ciclo). Al conocer a sus alumnos y al saber lo que habían hecho juntos, estos profesores aseguraban ganar todo un mes al inicio del segundo año, y que

el acompañamiento a los alumnos con dificultades era mucho más sencillo. Como estos maestros eran voluntarios, su iniciativa fue un éxito, los alumnos que habrían tenido que repetir, aprendieron a leer en dos años. Esta innovación no pudo ser generalizada. En Italia, la tradición de la educación primaria es que un maestro acompañe a su clase durante cinco años. Este se vuelve responsable de la totalidad del aprendizaje, nadie repite y el vínculo entre profesor y familia es forzosamente muy fuerte. En Francia, esa era la regla en las aulas rurales, pero la urbanización impuso otro modelo. Por el momento, ningún estudio permite saber si un modelo es más eficaz que el otro. En Italia, después de haber probado una organización que confiaba a maestros especializados la enseñanza de cada disciplina, se regresó al antiguo modelo, que era preferido también por los padres. A pesar de esto, lo que es preferible no es siempre lo más eficaz; vemos así a un profesor que no puede innovar más que dentro de un contexto muy particular de trabajo. Incluso si trabaja con un colega de la misma escuela, los resultados de uno no serán los mismos del otro. Una gran investigación francesa sobre el aprendizaje de los debutantes, publicada en 2016 (“Lire et écrire”, dirigida por Roland Goigoux), mostró las diferencias de desempeño entre clases que, no obstante, eran muy parecidas (mismo público de alumnos, mismos manuales, maestros igual de experimentados). Un dato muy interesante es que esa investigación encontró resultados equivalentes entre maestros que tenían concepciones muy antagónicas sobre el aprendizaje.

No es imponiéndole a uno los procedimientos preferidos del otro que se les ayuda a hacer mejor las cosas; un maestro puede mejorar siempre que se apoya sobre lo que este ya ha construido desde su propia experiencia. Mejor dicho, la innovación no es nunca una manera de hacer “tabla rasa” y de recomenzar desde cero. No se puede inventar algo nuevo más que conservando lo antiguo. He aquí la cuestión crucial: cuando se debe innovar, el problema no es saber qué es lo que se quiere cambiar sino lo que se rehúsa a perderse.

C. ¿Bajo qué condiciones una innovación es eficaz para los alumnos?

De este modo, podemos llegar a la conclusión: Una innovación sólo es eficaz para los alumnos cuando el profesor puede dominarla, es decir, anticipar la aplicación previendo los inconvenientes y las posibles ventajas. En otras palabras, si puede apropiársela e integrarla a su práctica anterior. Si no es el caso, si la innovación le es impuesta desde lo alto sin que pueda darle sentido ni hacerla suya, no se puede estar seguro de que los beneficios esperados “teóricamente” lleguen alguna vez.

Por ejemplo, ¿qué pensar hoy de la introducción de herramientas digitales en la clase? La escuela no puede permanecer a distancia de esta revolución tecnológica que ha modificado la vida de las familias, la comunicación entre adolescentes y la relación de los niños con las pantallas táctiles. Muchos están listos a creer que las máquinas producirán efectos benéficos por sí mismas, por el solo hecho de su presencia y uso en clase, cuando la guía del maestro sigue siendo esencial, como lo es en las actividades lúdicas de los métodos activos. En este caso, cada profesor puede percibir rápidamente las ventajas y desventajas

que se desprenden del uso del material educativo, y puede juzgar por sí mismo el beneficio de las transformaciones introducidas.

La dificultad actual viene de que la experiencia concreta de los maestros se encuentra cada vez más rebatida por las evaluaciones científicas. Por ejemplo, ciertos dispositivos de ayuda a alumnos en dificultad, que satisfacían tanto a los maestros como a los padres, fueron juzgadas como no pertinentes puesto que el progreso realizado no fue “estadísticamente significativo”. Las ayudas ministeriales que recibían estos grupos para financiar esos talleres de lectura, fueron suprimidas.


Conclusión

En la actual coyuntura llena de grandes cambios, el problema no es la innovación. Sea como fuere, de todas formas, estamos rodeados de innovaciones políticas, tecnológicas y económicas; para bien o para mal, las queramos o no. El desafío de los profesores consiste entonces en resistir a los slogans que predicán siempre mayor novedad, sobre todo cuando se trata de ofertas de material, de máquinas y programas de computadora que supuestamente resolverán todos sus problemas. Para ofrecer a los niños un mundo escolar habitable, estos necesitan un marco de estabilidad. Amaestrar para ellos las innovaciones requiere de dos cosas. Por un lado, de un tiempo de formación continua para estar informado de la evolución de los sistemas educativos a corto y mediano plazo, y también de momentos para intercambiar opiniones con los colegas confrontando experiencias y puntos de vista. Por otro lado, una gran capacidad de resistencia a los slogans del consumismo pedagógico, así como a los discursos políticos que contienen tantas promesas ilusorias como exigencias inalcanzables. La prioridad es hacer mejor las cosas con los “medios que hay a bordo” para los niños que están presentes.

Traducción del francés: Jorge Rizo Martínez

PROCESOS Y TRAYECTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS SIGLOS XX Y XXI





Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX

Silvia Servetto¹
Adriana Tessio Conca²

Resumen

Este artículo se desprende del proyecto de investigación *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del Siglo XX a la actualidad*. Nos centraremos en aquellos procesos y experiencias que resultan significativos en las transformaciones de las subjetividades estudiantiles y de las experiencias escolares. A partir de las dimensiones relacionadas con las reconfiguraciones de las relaciones entre familia y escuela; transformaciones en las jerarquías, relaciones y vínculos entre docentes y estudiantes y, de la participación estudiantil en sus diferentes expresiones, presentaremos algunas lecturas analíticas surgidas de las primeras entrevistas realizadas a egresados y egresadas de la escuela secundaria entre los años 1945 y 1955. Nos detendremos en la experiencia vivida del progreso y las oportunidades de ascenso social y en los recuerdos de acontecimientos políticos que marcaron su juventud, tanto en su formación como en su militancia.

Palabras claves: escolarización, experiencias estudiantiles, recuerdos, igualdad de oportunidades escolares.

¹ Docente e investigadora de la FFyH y de la FCS, UNC. CE: silvia.servetto@unc.edu.ar

² Docente e investigadora de la FFyH, UNC. CE: atessioconca@gmail.com

Memories of student and youth experiences in Córdoba in the mid-twentieth century

Abstract

This article is part of the research project *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del Siglo XX a la actualidad*. We will focus on those processes and experiences which demonstrate significant changes in subjectivities of student and their school experiences. In account of the dimensions related to the reconfigurations of the relationships between family and school, of hierarchies and bonds between teachers and students, and also of the different expressions of their political participation, we will present an analysis which arose from a first interview to highschool people who have graduated between 1945 and 1955. We will centre in the lived experience, considering especially in their progress conception and opportunities of social movement, and paying attention to the political events that marked their youth, both in training and militancy.

Keywords: schooling processes, student experiences, memories, equality of school opportunities.

Introducción

En este artículo, compartimos los primeros avances del proyecto de investigación *Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del Siglo XX a la actualidad)*³. Nos centramos en la reconstrucción de los procesos de escolarización de quienes cursaron sus estudios en Córdoba desde mediados del siglo XX. No perseguimos realizar una historia de la educación cordobesa, sino captar lo que viene del pasado, se hereda, transforma y continúa, en el afán de romper con la falsa supremacía del individuo como hacedor de sí mismo. Nuestro objetivo es analizar el contenido de las transformaciones en los procesos de escolarización que permitan visualizar aquellas que modifican las estructuras sociales, diferenciándolas de situaciones o hechos coyunturales.

Por escolarización entendemos

Un concepto de largo aliento que incluye tres aspectos claves: 1) la conformación de un sistema educativo históricamente situado, 2) la expansión del sistema a

³ “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles (Córdoba, mediados del siglo XX a la actualidad)”. Directora: Silvia Servetto. Integrantes del equipo: Mariano Pussetto, Adriana Bossio, Adriana Tessio Conca, Guadalupe Molina, Miriam Abate Daga, Andrés Hernández, Mónica Maldonado, Carolina Galarza Valenziano. Proyecto aprobado por SECyT-UNC. Res. 472/18.

través de sus diferentes políticas de gestión, orientación y organización, y 3) el formato estructural de la escuela que –desde sus orígenes en los albores de la modernidad– conserva los mismos dispositivos ordenadores de espacio (cerrado) y tiempo (fragmentado). Esos tres componentes constituyen el sostén de la escolarización; luego encontramos a las instituciones educativas con su dinámica cotidiana, apremios, urgencias, decisiones. Allí, los/las alumnos/as se apropian y significan de diversas maneras de ese universo escolar donde intervienen además otras variables ligadas a sus historias personales, familiares y a coyunturas sociopolíticas que condicionan su accionar. En ese plano se forjan sus experiencias, especialmente las escolares, que son tramitadas por ellos mismos.

La escolarización se materializa en la experiencia escolar y, son los sujetos, quienes inmersos en ese proceso, se apropian del arbitrario cultural transmitido en las instituciones educativas y lo resignifican al son de su contemporaneidad. (Servetto, 2015, pp. 296-297)

Iniciamos la reconstrucción de los procesos de escolarización con los relatos de adultos que, al momento de ser entrevistados, tenían entre 80 y 85 años⁴: Dante, 80 años; Marta, 81 y Susana, 83. Incluimos una breve mención al caso de Frida, que pertenece a una generación mayor, ingresó a la escuela secundaria a los fines de los años 40 y concluyó alrededor de 1953/1954. En este caso, nos resultó interesante analizar el pasaje de un momento histórico a otro como lo fue el paso de la década de 1940 a la de 1950. El final de la década de los 40 transcurrió en un escenario político de derrocamientos, anulación de elecciones y fraudes, que constituían poderosos embates al andamiaje institucional. Las disputas, posiciones y estrategias esgrimidas por los grupos políticos en el nivel local también se encontraban condicionadas por la incidencia de procesos internacionales como la Guerra Civil Española (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este convulsionado periodo se cierra con el golpe de Estado Argentino de 1943 (Cataruzza, 2009).

Los relatos de Dante, Marta y Susana corresponden a un período posterior al cursado por Frida. Casi 10 años después, cuando ya había finalizado la Segunda Guerra Mundial y en Argentina Perón había asumido la primera presidencia, en medio de un derrotero de gobiernos de facto y juntas militares. En ese lapso, la situación política cambió. Floreció la actividad económica de la mano de la industrialización asociada a la sustitución de importaciones, se reactivó la industria pesada, se nacionalizaron los ferrocarriles, telecomunicaciones, energía eléctrica, agua; se creó la bandera estatal de aerolíneas argentinas, etc. El Primer Plan Quinquenal de 1947 apuntó a mejorar los salarios reales que entrañarían una redistribución

⁴ Metodológicamente tomamos la decisión de establecer cortes temporales desde la década de los años 50 en adelante; calculamos que, según la edad actual de los entrevistados, sus años de escolarización transcurrieron a partir de estos años. Fijamos, además, como criterio que el paso por la escuela secundaria hubiere transcurrido en la provincia de Córdoba.

de la riqueza y el acceso al pleno empleo para amplios sectores de la población (Cattaruzza, 2009).

Como señalan Torres y Pastoriza

estos fueron los años en que se produjo la ampliación de las actividades a cargo del Estado, la modernización del aparato productivo, el gran aumento de la educación y los servicios. Todos estos procesos simultáneos impulsaron el incremento de las ocupaciones no manuales en relación de dependencia, los trabajadores de cuello y corbata. (2002, pp. 275-276)

En Córdoba la situación no fue diferente. El desarrollo industrial de la ciudad sentó sus bases en una importante infraestructura energética y vial, y en la presencia de la Fábrica Militar de Aviones, que, desde su fundación en 1927, había ido formando trabajadores especializados (Gordillo, 1999). En 1952, se permitió la instalación de Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME), la cual se desarrolló sobre las bases de la Fábrica de Motores y Automotores del Instituto Aeronáutico. De las diferentes plantas del IAME surgieron productos locales como la moto “Puma” y el tractor “Pampa” que llegarían a convertirse en íconos del desarrollo industrial cordobés (Tessio Conca, 2007, p. 42).

Evocaciones, memoria y experiencias escolares

Si bien las trayectorias e historias de vida entre Frida, Marta, Susana y Dante son relativamente distantes en el tiempo, nos resulta interesante recuperar fragmentos de los recuerdos que quedaron en su memoria y se inscriben en acontecimientos históricos que los tuvieron como protagonistas, aun cuando, en algunos casos, no han sido objetivados desde ese lugar.

La memoria es selectiva y, con el paso de los años, los sentidos y significados de los acontecimientos cambian, se vuelven a interpretar a la luz de los nuevos acontecimientos y pueden leerse, incluso, de manera opuesta. Pero quedan huellas, marcas que perduran en el tiempo, no porque fuesen imposibles de olvidarlas, sino porque hacen al acervo colectivo. Según Jelin (2002),

la experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas. El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean incorporadas (...) Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente. Nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar de producir modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras... (p. 14)

En lo que sigue, presentaremos dos tópicos sobre las experiencias de escolarización que aparecen en las rememoraciones de nuestros/as entrevistados/as: a) la vivencia de la escolarización relacionada con una condición de progreso, personal y social; b) los recuerdos de lo escolar atravesados por condiciones políticas de la época.

a) Expectativas de prosperidad y progreso

En 1938, el último año de cursada de la escuela primaria, Frida vivía en Cosquín. Cuenta que tenía el fuerte deseo de continuar los estudios secundarios, pero por esos tiempos la única escuela secundaria del lugar era una institución privada que pertenecía a una Congregación de monjas católicas y, dado su origen judío, cursar el secundario allí no constituía una opción posible. Así es cómo la familia decide, ante el propio pedido de la joven, enviarla a Córdoba capital.

Frida: (...) yo hice la primaria en Cosquín porque vivía allí, mi familia tenía una tienda, fotografías, artículos regionales... y la verdad que yo tenía ganas de seguir estudiando, y en Cosquín a esa altura, estamos hablando del año 1938, todavía no había secundario... había algo en un colegio de monjas, pero... nosotros con las monjas en ese momento no queríamos saber nada... creo que había secundario ahí (...) En el 38 terminé la primaria y en el 39 ya estaba en Córdoba (...) Como yo era chica, y si bien había algunos amigos que vivían en Córdoba, tenían que buscar algún lugar donde yo pudiera estar, una casa de familia y consiguieron.

Este recuerdo abre a la reflexión sobre la oferta de escolaridad secundaria concentrada en las grandes urbes y las crecientes expectativas que comenzaron a abrirse en las localidades del interior, acerca de tener sus propios establecimientos. Esas expectativas se van a cristalizar en la década siguiente, cuando el fuerte estímulo a la educación media desde la esfera de las políticas educativas nacionales, dio el empujón “al desarrollo de una concepción espontánea y constitutiva de la sociedad argentina moderna: la ideología de la movilidad social” (Romero, 2001, p. 118). Una de las derivaciones fue el dinamismo de las localidades del interior provincial en la asunción de verdaderas gestas de creación de escuelas. Así, lo podemos visualizar en los decires de Marta, oriunda de la localidad de Coronel Moldes, quien ingresó a la escuela en 1951 y fue la tercera promoción de jóvenes que asistieron a una escuela creada por la misma comunidad del pueblo.

Marta: no había secundaria en Coronel Moldes, se fundó ese año, pero era una cosa de esas improvisadas que hubo un director de escuela, se le ocurrió crear un secundario, con profesores que no eran profesores, porque eran los médicos, abogados, escribanos. Todos, los farmacéuticos, bioquímicos, todos los profesionales se los hablaron, cada uno se eligió una materia y trabajando

ad honorem, en un aula de la municipalidad juntaron alumnos, fue maravilloso. Ahora es un colegio nacional de dos o tres pisos, que para qué te cuento... y ahí yo fui tercera promoción.

Varios son los pasajes del diálogo que sostuvimos con Marta en los que comenta la creación del Colegio Nacional. Esa secundaria definió un camino importante para la comunidad porque, *como en todo pueblo*, las vías del ferrocarril dividían la población entre ricos y pobres, *del otro lado solo había escuela primaria, la Vergara*. La secundaria se creó de este lado, mayoritariamente de clase media. Marta también recuerda que en esa época *todo era hermoso, no había distancia con los profesores*.

Dante inscribe sus recuerdos en tiempos de ascenso social, prosperidad y pleno empleo. Eran épocas de igualdad de oportunidades colectivas. Relacionar sus recuerdos con el cambio de políticas públicas que sucedieron durante el primer gobierno de Perón resulta ineludible. El impulso a la educación posibilitó la democratización del acceso al sistema educativo, en especial a las escuelas secundarias y universidades, que en el lapso de unos pocos años creció significativamente. Según Puiggrós, “la enseñanza media normal pasó de 48.794 alumnos en 1943 a 55.238 en 1948 y 97.306 en 1955, es decir que duplicó su población en este período” (2006, p. 141). La inyección de medidas económicas favoreció notablemente las mejoras en las condiciones de vida de la población, en especial de obreros y clase media, con

(...) ancla en un conjunto de ilusiones y convicciones en torno al progreso y la movilidad social. Esta conciencia colectiva, también incorporaba a la educación como factor clave de progreso, tanto desde el punto de vista de los actores individuales como del conjunto del país. (Tessio Conca, 2007, p. 47)

A fines de la década de los años 40, tras el impulso político-económico, cobró forma la movilidad social ascendente en una argentina próspera y de crecimiento sostenido. Dante recuerda esas épocas de la siguiente manera:

Dante: hubo algo importante en esa época: los sueldos eran muy buenos, los profesores ganaban muy buenos sueldos, los maestros ganaban muy buenos sueldos. Se decía, por ejemplo, “este hombre es rico porque está casado con una maestra que tiene puesto”, es decir, una maestra que tenía puesto ganaba muy bien, era capaz de mantener al marido y a su familia y eso lamentablemente, con la inflación, fue perdiendo valor. (...) En casa, trabajaba una cocinera, esa cocinera ganaba no sé cuánto, pero con su sueldo pudo comprarse una casa, por el Banco Hipotecario. Consiguió un crédito y pagaba \$30 de cuota y pudo hacerse una casa, ¡una cocinera! (...) Eran épocas muy prósperas porque andaba muy bien, las cosas se conseguían fácil, el país no tenía desocupados (...)

En 1946, Dante había ingresado a la escuela secundaria del colegio católico La Salle de la ciudad de Córdoba. Luego pasó al Monserrat (colegio dependiente de la Universidad

Nacional de Córdoba) donde cursó *segundo año, tercero, cuarto, quinto y sexto*⁵. Recuerda el rigor de la disciplina en ambos colegios, las frases en latín, el compañerismo duradero hasta la actualidad y los *excelentes profesores* que le enseñaron *todo lo que él es*. Desde su relato se puede advertir cómo en ese acceso había un sentimiento, una experiencia vivida de mancomunidad, de encontrarse con otros que tenían similares necesidades, expectativas y anhelos, cuya ventaja epocal fue que se podían concretar.

Dante: el tema del compañerismo era muy grande: llegaba la época de las vacaciones y nos juntábamos a lo mejor 12 o 15 compañeros, agarrábamos una carpa y nos íbamos a las sierras a pasar una semana, todos juntos, todo divertido. (...) Éramos muy compañeros todos en general, yo no me acuerdo de alguien...

La relación con los y las profesores/as también entraba en ese espíritu de fervor que confluían tácitamente en el optimismo educativo.

Dante: en el Monserrat los profesores eran muy buenos, gente muy buena que se preocupaban muchísimo para que nosotros aprendiéramos. Por eso aprendí yo, porque yo era muy bruto, estudiaba mucho y aprendía mucho, me costó siempre estudiar mucho, pero, sin embargo, los profesores siempre se dedicaron a hacernos estudiar y a hacernos comprender. Y hacíamos..., por ejemplo, profesores de literatura excelentes.

La escuela *me hizo*, afirmó Dante apenas comenzamos a conversar. Una síntesis macerada sobre sí mismo y sus expectativas logradas en las que la educación no solo tuvo un lugar relevante sino que es la única relevante.

Susana, en esa misma línea que Dante, recuerda su paso por el Carbó con el mismo espíritu optimista.

Susana: yo recuerdo la época del secundario como una época muy linda, como la recordamos todos porque uno termina así... que habré pasado algunos momentos difíciles, como cualquiera. Pero la recuerdo como una época de aprendizaje importante...

En el caso de ella, por la profesión del padre, dedicado a la medicina rural, su trayectoria *fue muy variada*. Parte de su escolaridad secundaria la realizó en el Colegio Nacional Alejandro Carbó y otra parte en el colegio confesional católico Jesús María.

⁵ La infancia la vivió en la ciudad de Catamarca donde sus padres decidieron mudarse para abrir un negocio, *una farmacia*. Pero, cuando sus hermanos mayores crecieron y terminaron la secundaria, regresaron a la ciudad de Córdoba. Él es el 3ro de siete hermanos, su madre era ama de casa y su padre tenía una farmacia y logró ser diputado provincial en la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Catamarca.

Susana: el Carbó era un colegio muy bueno. Al Carbó, en ese entonces, iban a rendir... todos los colegios privados eran adscriptos a la enseñanza oficial, entonces vos te recibías de maestra normal en el quinto año del secundario, pero el examen lo tenías que ir a dar en el Carbó, o sea las prácticas para tener el título de maestra te lo daban en el Carbó. Era un colegio de excelencia. Y vos para entrar al Carbó, al secundario o al primario, tenías que rendir un examen, debías tener determinado nivel. O sea, que yo a eso lo percibí el salir del Jesús María que el clima era más familiar, más pequeño donde tenía la importancia lo académico sí, pero otras cuestiones. Al pasar al Carbó donde tenía importancia el conocimiento, tenía un valor la prueba, las autoridades, ¡¡tenía regente!! En los otros colegios había un director para todo. Acá había regente, o sea tenía en ese momento, una organización distinta.

b) Las vivencias de lo escolar desde los atravesamientos políticos de la época

En los párrafos iniciales referíamos que la escolarización incluye como uno de sus pilares la conformación de un sistema educativo históricamente situado en el que se enmarcan las instituciones educativas, espacios en los que los/las alumnos/as se apropian y significan de diversas maneras el universo escolar. Frida ubica su recuerdo en un momento marcado por tensiones políticas, como antisemita y reaccionario, en parte por su condición de judía y en parte porque...

Frida: había cosas que yo escuchaba fuera y leía, pero dentro del colegio no se podía hablar... menos en los años esos... Vos sabés que en mi familia siempre han sido gente de izquierda, del comunismo... así que yo tenía información de muchas cosas que pasaban y se leía y todo, pero me daba cuenta que adentro de la escuela había cosas que... con alguna compañera podía hablar, pero ya dentro de la escuela, de cosas políticas había que tener cuidado... y no me acuerdo cuál fue ese lío con algo de nazismo, que pasó algo también...

En Dante, los recuerdos también traen a la actualidad otro costado de esos años cordobeses que crecía y expandía por todas las esferas de la vida cotidiana y alcanzaba a jóvenes y adultos: el antiperonismo.

Dante: teníamos un profesor de inglés que se llamaba Doixadós, un hombre también joven, muy buen puesto, siempre bien vestido. Nunca apareció un profesor manga corta o sin corbata, no. Todos con corbata y saco. Y este Doixadós, en una oportunidad, le exigían que tradujera al inglés una parte del libro Razón de mi vida, que es un libro que se adjudica a Eva Perón, y él dijo antes de empezar la clase:

-Tengo que, por exigencia del Ministerio de Educación, traducir una página, yo sé que muchos de ustedes no están de acuerdo con esto, y les voy a permitir que se retiren.

Y nos retiramos todos menos dos, así que tuvo que traducir eso para esos dos que se quedaron. Había una, entre los compañeros, una tendencia a no aceptarlo a Perón, no queríamos a Perón. Teníamos la sensación de que Perón nos quitaba la libertad. Y cuando alguien una vez escribió en el pizarrón Perón puto, ubicaron quien era y lo echaron y no le permitieron entrar en ningún otro colegio. Recién después del 55, cuando la revolución, pudo de nuevo entrar al colegio...

Marta, orgullosa de haber pertenecido al Colegio Nacional en Coronel Moldes, terminó la secundaria en Buenos Aires como pupila en un colegio de monjas porque *quería ser maestra*. Pero el registro de su paso por esa escuela queda atado solo al derrocamiento de Perón, sin que esto parezca permear su propia trayectoria.

Marta: yo quería hacer magisterio, entonces me pusieron pupila en el colegio de monjas en Buenos Aires... Ahí estuve cuarto y quinto año y en quinto fue... cuando lo voltearon a Perón, entonces las clases siguieron un mes más, pero como todos los libros y todo eran nada más que de Perón, porque no se hablaba ni se hacía otra cosa y de Eva Perón y La razón de mi vida...

Los recuerdos de Susana se encuadran en una acentuada militancia antiperonista que fue abonada por su propia familia: el padre de Susana, de orientación conservadora, había sido diputado peronista, convencido de que la doctrina económica del peronismo estaba claramente alineada con la perspectiva que la Iglesia sostenía sobre la justicia social. Sin embargo, abandona esta posición cuando se inicia el distanciamiento de Perón de la Iglesia.

Para el catolicismo el ascenso del peronismo al gobierno en 1946 fue visualizado como “la posibilidad de instrumentar los aparatos de Estado y su capacidad coercitiva como medios para establecer la hegemonía católica. Para el naciente peronismo, a su vez, el apoyo de la jerarquía eclesiástica constituía una importante fuente de legitimación”. Pero, prontamente algunos sectores de iglesia comenzaron a “denunciar avances del Estado sobre áreas que consideraba de su particular incumbencia: educación, familia, organizaciones intermedias, asistencia social; áreas que además eran consideradas claves para el proyecto de catolización de la sociedad” (Bianchi, 1994, pp. 25-26).

Susana: Perón, que en un principio andaba muy bien con la iglesia, de repente la iglesia comienza a molestarle... Mi padre renuncia, es perseguido, tuvimos que escondernos... Córdoba que era una ciudad, en general, de principios religiosos, es muy común que te llamaran una vez por mes a una hora santa donde salíamos y cantábamos “Salva pueblo argentino llévatelo a Perón”. Salíamos a cantar por la calle (...).

En el marco de las ideas políticas de ese contexto familiar, no era mal visto que Susana se comprometiera con las contiendas juveniles entre estudiantes católicos y peronistas. Su familia consideraba que era “*una actitud patriota*”. Las posiciones políticas del hogar eran aireadas en el escenario de la escuela “*teníamos discusiones con las compañeras, con radicales, peronistas y discutías: –que tu padre esto, pero que tu padre aquello*”.

Así es como Susana se encolumna en los grupos católicos que participaron de las confrontaciones estudiantiles del año 1954 con integrantes de la Unión de Estudiantes Secundarios, agrupación que promovía la realización de actividades recreativas y deportivas.

Susana: Cuando viene toda esta época de Perón, de la crisis de Perón, no del primer gobierno, sino después cuando muere Evita, que comienza a haber fuerte oposición a las cuestiones de Perón, yo participé de la primera huelga estudiantil. Yo iba a primer año, era el año '54, llegamos al colegio, nadie entró, estábamos en la Plaza Colón todos peleando porque a ella (la directora) la habían expulsado, pero para nosotros habían sacado el espíritu del lugar y entonces estábamos ahí. Vinieron policías a caballo, entraron por la plaza, nos corrían, o sea que fue bravo y después había una profesora buenísima que se asomó al balcón para hablarnos, que entráramos y nosotros le gritábamos:

- “Lo que quiere es el sillón de la vicedirección”.

Consideraciones finales

Estudiar los procesos de transformación de la escolarización resulta valioso para analizar cambios y continuidades en las prácticas educativas que suelen ser objeto de lecturas rápidas y superficiales sobre su devenir. Incursionar en las experiencias escolares en diferentes períodos de nuestra historia contribuye a observar, con cierto distanciamiento, los modos en que los sujetos se apropian, resignifican o descartan herramientas culturales transmitidas en las escuelas. Asimismo, poner el énfasis en la noción de “procesos”, nos permite analizar las diferentes escalas temporales sobre las transformaciones. De ese modo, se escapa a las miradas ahistóricas de las instituciones y de los sujetos.


Los relatos de Dante, Marta, Frida y Susana dan cuenta de la dificultad para evocar el pasado sin mencionar lo que sucedía en esa época; resta por indagar cuánto de ello fue vivido como experiencia vital o si son reconstrucciones que se realizan con el paso del tiempo y en la conjunción de experiencias acumuladas. En cualquiera de los casos, la pregunta que nos hacemos es sobre los efectos de la escolarización en los modos de percibir y estar en el mundo. Los relatos condensan dos líneas centrales de estas interrogaciones: cuando Dante resalta que la escuela *me hizo*, no hace más que honor a una época donde las expectativas crecían al compás de las oportunidades laborales y sociales, una época gloriosa, marcada por el ascenso social, el progreso y el optimismo colectivo. La omnipresencia del Estado se

sentía a flor de piel y, a pesar de la fuerte puja partidaria, no se ponía en duda el valor de la educación como política pública. Un efecto que a sus 80 y pico de años, Dante todavía puede sentir. En Susana, la evocación dorada de los 50 se matiza con las militancias políticas que tuvieron a las escuelas como espacios claves de los debates peronismo-antiperonismo y constituyó “*una experiencia política importante*”.

Los relatos a los que nos acercamos conducen a profundizar sobre la relevancia de la educación, no solo para la inserción laboral que era una promesa vivida, sino además porque era constitutiva de un modo de ser, amalgamado con hilos y tramas de progresos, militancias y silencios.

Bibliografía

- Bianchi, S. (1994). Catolicismo y peronismo: La religión como campo de conflicto (Argentina, 1945-1955). *Boletín americanista*, 44. Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. (2009). *Historia de la Argentina, 1916-1955*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Maldonado, M. (2012). Experiencias escolares, evocaciones juveniles e historia. *Cuadernos de Educación*, 10. CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Puiggrós, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Romero, L. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916/1999*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Servetto, S. (2015). *Clases medias, escuela y religión: Socialización y Escolarización de Jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* (Tesis de doctoral). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tessio Conca, A. (2007). *Transformaciones institucionales de una escuela en un “lugar difícil”. Una escuela que se transforma en un contexto en transformación*. (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Torre, J.C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En Torre, J.C. (comp.). *Los años peronistas (1943-1955)*. Colección Nueva Historia Argentina. T. VIII. Buenos Aires: Sudamericana.



Experiencias escolares en la ciudad de Córdoba. La terminalidad educativa en contextos de desigualdad social

Nahir Florencia Abraham Sepúlveda¹

Resumen

La presente investigación analiza las trayectorias escolares de jóvenes que asisten al Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de entre 14 y 17 años (PIT), desde los soportes que participan en la terminalidad educativa. En este artículo en particular, se profundiza sobre los apoyos afectivos, dando cuenta de la importancia que cobran las relaciones de reconocimiento en el sostenimiento de la escolaridad. El trabajo de campo fue realizado en el año 2018, en una escuela pública de la zona centro de Córdoba capital, a la cual asisten jóvenes de barrios periféricos, en situación de desigualdad social. Se realizaron observaciones del territorio y espacios comunes de los jóvenes en la institución, entrevistas a informantes claves y la construcción de relatos de vida de jóvenes que asistían al programa. Entre otras cosas, esta investigación da cuenta de que el PIT opera como restituidor de derechos sociales y como un lugar de pertenencia clave para las sociabilidades juveniles, no solo por la estructura curricular que propone, sino principalmente por los actores sociales que encarnan dicho proyecto. Estas características del PIT, junto a vínculos familiares y de amistad, son identificadas como soportes fundamentales de los trayectos escolares.

Palabras claves: jóvenes, educación media, desigualdad, soportes.

¹ Licenciada en Psicología, UNC. Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial, UNC. Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios, UNC y del Programa de Extensión "Promoción de la Convivencia y Ciudadanía en Escenarios Educativos y Comunitarios", PROCONVI. CE: nahir.abr@hotmail.com

School experiences in the city of Córdoba. Educational completion in social inequality contexts

Abstract

This research analyzes the school trajectories of young people who attend the “Inclusion and Termination Program of Secondary Education for young people between 14 and 17 years old” (PIT), from the supports that participate in educational completion. This particular article deepens into affective supports, giving an account of the importance of recognition relationships in sustaining schooling. The field work was carried out in 2018, in a public school in the central area of Córdoba capital, which is attended by young people from peripheral neighborhoods, in a situation of social inequality. Observations were made of the territory and common spaces of the young people in the institution, interviews with key informants and the construction of life stories of young people who attended the program. Among other things, this research shows that the PIT operates as a restoring of social rights and as a key place of belonging for youth sociabilities, not only because of the curricular structure that it proposes but mainly because of the social actors that embody said project. These characteristics of the PIT, together with family and friendship ties, are identified as fundamental supports of the school journeys.

Keywords: youth, secondary education, inequality, support.

Introducción

En Argentina, el nivel medio en su totalidad forma parte del trayecto escolar obligatorio, y es uno de los derechos que el Estado debe garantizar. Esto convierte al título secundario en la credencial mínima para acceder a la educación superior y/o puestos de trabajo formal. A su vez, la escuela secundaria, es una de las principales instituciones socializadoras de la modernidad. Por medio de la escolarización, el sujeto se apropia de conocimientos que favorecen su inserción social, la participación en el espacio público y la transformación de las condiciones de existencia. De allí la importancia de poder garantizar para toda la población el ejercicio de este derecho, asegurando que todos y todas puedan acceder a la educación pública, gratuita y de calidad. Vinculado a esto, las estadísticas en materia educativa advierten que los y las jóvenes de sectores populares son quienes representan los mayores niveles de repitencia y deserción. Siguiendo esta línea, se analizan las trayectorias escolares de jóvenes que asisten al Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación secundaria para jóvenes

de entre 14 y 17 años (PIT), desde los soportes que participan en la terminalidad educativa². En este artículo en particular, se profundiza sobre la dimensión afectiva de los mismos, dando cuenta de la importancia que cobran las relaciones de reconocimiento en el sostenimiento de la escolaridad.

Aproximación al objeto de estudio

El PIT surge en el año 2010, propuesto desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y ubica sus sedes en los edificios de las escuelas secundarias provinciales. En su Documento Base, el Ministerio de Educación (2010) manifiesta que además de asumir este compromiso por cuestiones normativas (Ley de Educación Nacional N° 26206/06, acuerdos del Consejo Federal de Educación, y el Decreto Provincial N° 125/09), lo hace principalmente por una preocupación social: la situación de jóvenes que no tienen estudios secundarios. Es así que pone en marcha este programa con un formato escolar más flexible, que permite a jóvenes de entre 14 y 17 años, que debieron abandonar o nunca pudieron comenzar el nivel medio, terminar sus estudios secundarios.

El trabajo de campo de esta investigación fue realizado en una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba, a la cual asisten jóvenes de barrios periféricos, en situación de desigualdad social. Siguiendo los aportes de Martuccelli (2010), se trabaja con la noción de soportes, entendiéndolos como una red desde la cual el sujeto puede dar consistencia a proyectos personales en sociedades que se perciben como hostiles e indiferentes. Estos soportes pueden ser materiales, afectivos y/o simbólicos, y se caracterizan por ser relacionales, heterogéneos, históricos y existenciales. En base a esto, se ha elegido a los relatos de vida por ser una herramienta de investigación que busca recuperar esa experiencia única, el contexto socio-cultural en el que los/as jóvenes se encuentran inmersos, como así también la visión subjetiva sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos, propiciando la reflexividad y la construcción dialógica con ellos (Güelman y Borda, 2014; Paulín et al., 2018). Un recorrido en el que el objeto de estudio adquiere nuevas significaciones, a partir de lo que acontece en el encuentro de dos posiciones específicas, la de quien entrevista y quien es entrevistado/a, en un contexto particular, el aula escolar.

Estrategia metodológica

Las técnicas de registro de información incluyeron recorridas de observación del territorio y espacios comunes de los/as jóvenes en la institución. Se participó de actividades dentro y fuera de la institución, organizadas por el PIT, de las cuales se derivan notas de

² La investigación fue realizada en el año 2018, dirigida por el Dr. Carreras Rafael, en el marco de las Prácticas Supervisadas en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

campo. A su vez, se realizaron entrevistas a informantes clave y la construcción de relatos de vida junto a algunos jóvenes. El criterio de selección de los/as entrevistados/as fue el de pertinencia y no el de representatividad estadística (Conde, 1999). Se decidió presentar la propuesta de los relatos a jóvenes con quienes se habían compartido más encuentros y estaban transitando el tramo final del programa, teniendo en cuenta que el objetivo general versaba sobre los soportes que participan en la terminalidad educativa. De esta manera, la muestra se compuso de cinco jóvenes, un varón y cuatro mujeres de entre 19 y 22 años, quienes decidieron participar una vez informados de lo que implicaría el proceso y del uso que se le daría a la información.

Los relatos de vida fueron contruidos a partir de entrevistas semi-estructuradas, desarrolladas a lo largo de 3 o 4 encuentros pautados con cada joven, dentro del horario en el que funcionaba el PIT. En primer lugar, se solicitó a la persona que se presente, invitándole luego a recuperar hechos y acontecimientos significativos en su vida que quisiera relatar, sin necesidad de describirlos en profundidad, a menos que así lo prefiriese. En la siguiente entrevista, se repasaron los hechos haciendo uso de tarjetas, aclarando que era posible agregar nuevas experiencias. Tanto en esta como en las sucesivas entrevistas se intentó profundizar en cada hecho preguntando qué fue lo que sucedió, qué sentimientos suscitó, qué cambios implicó en su vida, entre otras. También fueron consideradas situaciones en las que la persona se haya sentido bien o maltratada, y las acciones puestas en marcha en esos momentos. Las entrevistas han tenido un intervalo de 15 días aproximadamente, entre los cuales se desgravó la última entrevista para entregársela al narrador. De esta manera, se le daba la posibilidad de leer lo conversado, pudiendo solicitar a la entrevistadora modificar, agregar u omitir información, teniendo en cuenta que el material sería utilizado para el contenido final del relato. Por último, se construyó una línea de vida, solicitando a cada participante la disposición de los acontecimientos en una hoja, del modo que deseara. El objetivo de esto fue reconstruir la temporalidad propia de cada biografía, sus discontinuidades y resignificaciones, algunas de las cuales han surgido a partir de las entrevistas (Abraham et al., 2020). En este mismo encuentro, se compartió un borrador del relato de vida, esperando a contar con el consenso del/la entrevistado/a para imprimir la versión final, la cual fue entregada como cierre y devolución del proceso.

Se optó por seguir los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada, la cual busca desarrollar teoría basada en los datos recolectados durante el trabajo de campo (Glaser y Strauss, 1967). Para el análisis e interpretación de las entrevistas, se recurrió a la triangulación de técnicas y al método comparativo constante. Es decir, que se combinó la información de las entrevistas con los registros de campo y fuentes secundarias (estadísticas en materia de educación, documentos institucionales). De esta manera, este proceso se realizó de manera dialéctica, espiralada a través de comparaciones sucesivas entre el campo, la información recolectada y la teoría.

Soportes afectivos de la terminalidad educativa

Las trayectorias escolares de los/as jóvenes podrían ser descritas como trayectorias interrumpidas (D´Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018), ya que en ocasiones han tenido que suspender la asistencia a la escuela y luego han reanudado su vínculo con el sistema educativo. Entendiendo que los/as jóvenes son sujetos sociales, y no solo sujetos pedagógicos, atender a la historia de las juventudes por fuera del establecimiento escolar resultó clave para identificar los soportes que participaron de la terminalidad educativa. Esto ha permitido advertir que la cotidianidad juvenil está inmersa en condiciones macro-estructurales (sistema económico, político y cultural particular) y micro-estructurales (que se dan al interior de cada familia) que entran en tensión directa o indirectamente con la continuidad escolar. Situaciones que acontecen fuera y/o dentro del núcleo familiar, que impactan de manera diferencial en las jóvenes según su posición social, el género y la edad.

*[...] yo tenía pensado anotarme en el *, porque todos iban a ir ahí, y mi mamá [...] no tenía tiempo de anotarme [...] todo ese año me la pasé cuidando a mis hermanas [...] como que yo crié prácticamente a todos mis hermanos, hasta los últimos dos [...]. (María, 21 años)*

Las tareas del hogar y el cuidado de otras personas limitan el uso del tiempo y generan cierta disonancia con lo que se espera de etapas como la niñez y la juventud. María es una joven que se encarga de estas actividades desde muy temprana edad y considera que esto no le ha permitido jugar en la niñez, en tanto sólo disponía de tiempo para ir a la escuela y cuidar a sus hermanos. Estas actividades, a su vez, forman parte de las primeras experiencias laborales de las jóvenes:

Empecé a trabajar desde que tenía 15 años, mi papá no quería, pero fue mi decisión, de los 15 años empezar a trabajar y mantener a mi familia, como lo sigo haciendo [...]. (Andrea, 21 años)

Junto a la noción de sujetos de cuidado, estos relatos nos permiten pensar que las juventudes no son meros objetos de tutelaje, sino que se apropian de saberes institucionales y comunitarios, desplegando prácticas de cuidado para sí y para otros (Di Leo, Güelman y Sustas, 2018). De manera individual o colectiva instrumentan y producen medidas destinadas a construir y mejorar un mundo que no eligen o eligen parcialmente, y en dicho proceso se constituyen como individuos.

Si bien el ámbito familiar puede entrar en tensión con el derecho a la educación, también constituye un soporte central de la terminalidad educativa.

[...] sin mis viejos me daba igual si seguía o no seguía el colegio, sinceramente. Pero gracias al apoyo de ellos dos, estoy acá y me estoy por recibir. (Andrea, 21 años)

[...] mi abuelo y mi mamá porque yo me anoté por ellos [...] mi abuelo dice, usted no importa cuántos años tenga, usted termine [...] con que usted tenga el secundario completo, eso sí. Pero usted siempre mándele para adelante dice, no se deje bajonear con nadie [...]. (María, 21 años)

Sentirse acompañado/a o apoyado/a, es el principal rasgo a partir del cual se han distinguido los soportes afectivos que participan en la terminalidad educativa. Para comprender cómo es que ciertos vínculos y prácticas logran constituir un soporte de este tipo, se recuperan las tres formas de reconocimiento delimitadas por Honneth (1997), que corresponden a las relaciones de amor, de derecho y las de solidaridad. Tres tipos de relaciones que posibilitan la construcción de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima respectivamente.

La familia como soporte afectivo es el reflejo de vínculos primarios cuya dedicación emocional permite la construcción de autoconfianza. Esto es posible cuando se reconoce a los sujetos como dependientes de afecto y atención, pero al mismo tiempo se los valora como seres autónomos (Honneth, 1997). Además, es posible identificar que padres, madres, abuelas/os son actores que han favorecido la transmisión de discursos que asocian a la escuela con el reconocimiento social, el acceso a mejores condiciones laborales y/o a estudios superiores. Valor simbólico que la escuela aún conserva y que se transforma en el motor de los esfuerzos de los/as jóvenes por terminar el nivel medio.

Retomando los avatares de los trayectos escolares, se advierten situaciones de discriminación y maltrato que los/as jóvenes han sufrido en escuelas a las que asistieron anteriormente. Experiencias que dan cuenta de que, al interior de la escuela, aún habitan imaginarios sociales que desvalorizan y estigmatizan a los sectores populares (Dussel, 2014; Avila, 2015). Uno de los/as jóvenes entrevistados relata:

[...] había una preceptora que era re mala [...] nos trataba de negros villeros a todos [...] que éramos unos sucios, no sé qué... y agarré y le tiré con una silla [...] Y ahí bueno me llenaron de amonestaciones, no me recibían en ningún colegio, busqué colegio por todos lados, y nada. (Mario, 22 años)

La manera en que estos acontecimientos marcan la experiencia escolar de los/as jóvenes puede afectar de manera permanente su vínculo con la institución educativa y los distintos actores que forman parte de ella. En relación a esto, el PIT es descrito como un lugar diferente, donde las juventudes encuentran vínculos de reconocimiento y afecto fundamentales para la recomposición de la relación con la escuela y la finalización del trayecto escolar:

[...] mayormente volví al colegio porque siempre profesores me decían, terminá [...] te ayudamos... es una contención muy grande [...] Aprendés más acá, porque tenés como más apoyo [...] en el otro colegio [...] si no terminaste de escribir te jodés. (Mario, 22 años)

[...] estas compañeras me dijeron que era totalmente diferente a otros colegios, que no importaba la edad, no importaba la raza, nada de eso. Y entonces yo pensaba bueno, digo voy a ver cómo nos tratan a nosotros por ser diferentes. (Laura, 20 años)

Las experiencias de formatos escolares no convencionales como el PIT muestran la necesidad de buscar nuevas formas de vincularse con los/as estudiantes, con el contenido que se pretende transmitir y la manera de hacerlo (Vanella y Maldonado, 2013; Yapur, 2016). Esto se torna un desafío, ya que implica disputar prácticas y sentidos diferentes de docentes y alumnos/as sobre estos nuevos contextos educativos. Allí, los modos tradicionales de la institución educativa que se vinculan con una cultura de mando y obediencia, adultocéntrica, entran en tensión con nuevos modos de hacer escuela que se proponen una convivencia más democrática e inclusiva (Paulín et al., 2012). En relación a esto, la coordinadora del PIT comenta:

[...] hay todo un trabajo que tiene que ver también con la posibilidad de que más que identificar conflictos o personas, apunta a construir redes de confianza, de vínculos, de pertenencia, que habilitan que cuando hay un conflicto también los chicos puedan decirles a los preceptores lo que les está pasando [...]. (Alejandra, coordinadora del PIT, 41 años)

A pesar de que en ocasiones los/as mismos/as jóvenes reclaman medidas tales como llamar a la policía o identificar y castigar al culpable, en las entrevistas los/as jóvenes valoraron positivamente el modo en que el equipo resuelve los conflictos:

[...] esperaban que salieran todos, me llamaban y me decían, “¿te parece correcto a vos pelear a la salida? ¿Te parece que vas a solucionar algo?” o sea te hacen tomar conciencia, de lo que vos vas a hacer o de lo que vos hiciste mal. Y son cosas que bueno, en el otro colegio no lo tenía. Antes vos decías, voy a pelear a la salida. “Bueno de la puerta para afuera hace lo que vos quieras”, así te decían, porque en los colegios son así. (Mario, 22 años)

Asimismo, los/as jóvenes relatan que en el PIT son escuchados/as, que su historia por fuera de la escuela es considerada, y que los/as docentes se toman el tiempo de explicarles, lo cual no sucedía en escuelas a las que anteriormente habían asistido. El apoyo del equipo del PIT hacia los/as jóvenes puede ser pensado como un modo de reconocimiento jurídico, que favorece el desarrollo del autorrespeto (Honneth, 1997). En el reconocimiento jurídico, el sujeto es considerado como poseedor de derechos, moralmente responsable, que puede participar en la formación pública de la voluntad. Entre otras de las acciones que dan cuenta de este tipo de reconocimiento, identificamos el trabajo que la coordinación realiza, para localizar a estudiantes que dejan de asistir. Esto se hace para poder conocer las razones de la ausencia y comunicar a los/as estudiantes que el PIT les espera y que es importante que puedan volver a clase. También es posible caracterizar estas acciones como relaciones de

adhesión solidaria (Honneth, 1997). Estas refieren a la valoración social hacia la persona, por medio de la cual se la reconoce como miembro de la comunidad, que puede realizar aportes a través de sus prácticas. Esto permitiría que el sujeto valore positivamente sus cualidades y capacidades, emergiendo así la autoestima.

El equipo manifiesta constantemente a los/as estudiantes que el lugar que ocupan en el PIT es importante, y que juntos podrán encontrar el modo para que completen su trayecto educativo. A su vez, favorece las relaciones de pares e intenta que tanto las relaciones intra e intergeneracionales se construyan en base a la igualdad y el respeto a las diferencias.

[...] nosotros ahora en los recreos, o en el curso, nos dan la posibilidad de tomar mate, una coca, compartir algo con los compañeros, cosas que en otro colegio no lo hacés [...] te enseñan a compartir [...] a dialogar con otras personas [...] somos todos iguales, o sea nadie es más ni menos que nadie. [...] Compartís muchas cosas porque después del colegio siempre salimos, tomamos una coca en la esquina o vamos al pool, o los fin de semana salíamos. (Mario, 22 años)

Los/as jóvenes reconocen que en el PIT han aprendido a compartir con otros/as y que, a diferencia de otras escuelas, allí no se sienten discriminados/as. Los lazos de amistad que emergen allí, trascienden el espacio escolar y se sostienen por fuera de este. Tal es así que comentan que asisten a la escuela para encontrarse con sus compañeros/as. Asimismo, que en los momentos en que la permanencia escolar estuvo en riesgo, han continuado recibiendo el apoyo de sus pares, como en el caso de Camila, quien, debido a la Mielomeningocele, ha tenido que atravesar diversas internaciones:

[...] los chicos de acá siempre estuvieron mandándome mensajes, diciendo cómo estaba, cuándo volvía, todo. Ellos siempre se preocupan cuándo vuelvo, cuándo... siempre están. (Camila, 19 años)

Es posible pensar que favorecer estos vínculos fortalece el sentido de pertenencia hacia la escuela, en tanto permite asociar sentimientos de bienestar al habitar el espacio escolar. Este sentimiento deriva tanto del disfrute de compartir como del apoyo para afrontar situaciones personales difíciles. Además, la construcción de vínculos de confianza y el apoyo del equipo del PIT han colaborado en el sostenimiento de la permanencia en la institución:

[...] en el barrio casi no tengo alguien de confianza de pedirle, pero acá en el cole sí. La Ale (coordinadora), la Claudia (preceptora), la Gra (preceptora), [...] ellas saben la situación que estamos viviendo en mi casa [...] siempre me ayudan [...] Estoy muy muy agradecida de ellas. (Andrea, 21 años)

[...] lo que no tenía en el otro colegio, como que es comprensión [...] Si no te salía cuando te explicaban una vez bueno arreglatela, era así. Y acá como que sí, yo tenía esa comprensión de los profes que te ayudaban y te decían no te sale, mira te digo que es así y así. (María, 21 años)

Sentirse comprendido/a, poder confiar en el/la otro/a, resulta de suma importancia si consideramos las dificultades que los/as jóvenes enfrentan fuera de la escuela, y las experiencias de discriminación que han sufrido en otras instituciones. Poder fortalecer, a través del vínculo con familiares, docentes y pares, la autoestima, la autoconfianza y el autorrespeto, puede ser indispensable para continuar creyendo en la posibilidad de ejercer el derecho a la educación.

A modo de cierre

Las historias que hay detrás de cada trayectoria escolar interrumpida permiten dar cuenta de las constricciones de la cotidianidad juvenil. Así como también de las posibilidades de agencia de las/os jóvenes y el saber-hacer que han construido, para afrontar acontecimientos que ponen en riesgo la permanencia en la escuela.

La posición económica familiar, marcada por la precarización laboral y el desempleo, ha implicado inserciones laborales tempranas como así también asumir el cuidado de hermanos/as y las tareas del hogar. Es necesario resaltar que, en las biografías de las jóvenes mujeres, la desigualdad de género producto del orden patriarcal-heteronormativo, puede operar como un agravante de la situación de desigualdad social. Son ellas las que principalmente asumen las tareas del hogar y el cuidado de niños/as, incluso en la infancia. Esto limita la posibilidad de utilizar el tiempo en función de sus propias necesidades y deseos, impidiendo que las mismas participen del espacio público y restringiendo el ejercicio de la ciudadanía.

En este contexto, el formato escolar propuesto por el PIT produce discursos y prácticas que han constituido soportes fundamentales en los trayectos escolares. Asimismo, los vínculos familiares y de amistad, caracterizados por el reconocimiento, la confianza y el apoyo recíproco.

El ingreso al PIT forma parte de los acontecimientos significativos de las biografías juveniles. Esto va más allá de la asociación que las juventudes establecen entre terminalidad educativa, inserción y movilidad social. La importancia de su revinculación con el sistema educativo tiene que ver además con la discontinuidad que el programa marca frente a diversas opresiones y situaciones de discriminación sufridas en otros espacios. Los/as jóvenes asocian la asistencia al programa con sentimientos de bienestar y perciben que allí pueden aprender más que en otros colegios, porque se sienten apoyados/as. Esto convierte al PIT en un campo de posibilidades, que habilita el despliegue subjetivo juvenil, la construcción de nuevos modos de ser y estar con otros/as, favoreciendo así la terminalidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Abraham, N., Carreras, R., Del Carpio, S., Lamanuzzi, S., González, P., Pruneda Paz, G. & Espinoza, C. (2020). Narrativas espiraladas: enfoque y efectos en torno a la experiencia juvenil. En Salazar Gutiérrez, S. y Carreras, R.A. (Coord.). *Violencias y precarización de la vida: experiencias en torno a relatos biográficos juveniles*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Avila, O.S. (2015). Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja. En Barrón, M. y Borioli, G. (Comp.). *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas públicas* (pp. 245-264). Córdoba: SECyT, FFyH, UNC.
- Conde, F. (1995). Perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa, en el contexto de la historia de las ciencias sociales. En Delgado, J.M. y Gutierrez, J. (Coord.). *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Madrid: Síntesis Psicología.
- D'Aloisio, F., Arce Castello, V. & Arias, L.A. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En Paulín, H., García Bastán, G., D` Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.). *Contar quiénes somos: narrativas juveniles por el reconocimiento*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/contarquienessomos>
- Di Leo, P.F., Güelman, M. & Sustas, S.E. (2018). *Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Duarte, C. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En Duarte, C. y Álvarez, C. (Ed.). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Chile: Social Ediciones.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 43(22). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Güelman, M. & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(4). Recuperado de: https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/relmecs_v04n01a03/pdf_16/
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 3(24), pp. 9-29.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). *Documento Base: Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf>
- Paulín, H.L., Tomasini, M., Bertarelli, P., D'Aloisio, F., García Bastán, G., Martínez, S., Torres, G. & Vallejo, A. (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. [Ponencia] VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina: Memoria Académica. Recuperado de: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Paulin.pdf>
- Paulín, H.L., García Bastán, G., D'Aloisio, F. & Carreras, R. (coord.). (2018). *Contar quiénes somos*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/contarquiénessomos>
- Vanella, L. & Maldonado, M. (Ed.). (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba y UNICEF.
- Yapur, J. (2016). Nuevos formatos escolares para la escolarización secundaria: un estudio del Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años en la Provincia de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 3(2). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/8217/8082>



Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales¹

María Susana Mayer
Verónica Vlasic
Alejo Mayor²

Resumen

En este artículo, se analiza un proceso específico de escolarización que ocurre en escuelas secundarias localizadas en ámbitos rurales próximos a centros urbanos. Se trata del desplazamiento de jóvenes urbanos hacia escuelas rurales. El fenómeno alcanza proporciones significativas en algunas instituciones cuya localización resulta accesible desde las ciudades, lo que permite el traslado diario de quienes, residiendo en el ámbito urbano, concurren a estas escuelas. Esta presencia de estudiantes provenientes del medio urbano en escuelas rurales constituye un indicador del cambio de sentido que han tomado las migraciones en algunos espacios rurales próximos a ciudades con urbanizaciones crecientes. La cuestión evidencia nuevos intereses y necesidades de las familias relacionadas con la escolarización de los adolescentes.

La investigación combinó estrategias de relevamiento en terreno. Se aplicó una encuesta a estudiantes que reunían la condición de residencia urbana y

¹ Investigación financiada por la Universidad Autónoma de Entre Ríos en el marco del proyecto PIDA titulado “La elección de la escuela secundaria rural como alternativa para la escolaridad de adolescentes del ámbito urbano. Estudio en dos departamentos de la provincia de Entre Ríos”, aprobado por Res. C.S. 033-21 UADER. La investigación contó con el asesoramiento de la Mg. Susana Beatriz Berger (UNER).

² Universidad Autónoma de Entre Ríos. CE: msusanamayer@gmail.com; verovlasic@gmail.com; licalejomayor@gmail.com

matriculación en escuela rural, así como también se realizaron consultas mediante entrevistas a familias y autoridades escolares.

Ciertas características institucionales de las escuelas rurales convergen para su elección por parte de algunos sectores urbanos. El desarrollo curricular en tiempos comprimidos, los cursos con pocos alumnos y la organización escolar flexible constituyen los aspectos sobresalientes que motivan la migración de la matrícula escolar.

Palabras claves: Escuelas secundarias rurales, migración escolar, población escolar urbana, trayectorias educativas.

New school trajectories: urban students in rural schools

Abstract

This article analyzes a specific process of schooling that occurs in secondary schools located in rural areas close to urban centers: the displacement of urban youth to rural schools. This phenomenon reaches significant proportions in some institutions whose location is accessible from the cities, which allows the daily commute of those who attend these schools, but live in urban areas.

The presence of students from urban areas in rural schools is an indicator about the change of direction that migrations have taken in some rural areas near cities with growing urbanization. This situation shows new interests and needs from families regarding the schooling of adolescents.

The research combined field data-gathering strategies. A survey was done to students who met the condition of urban residence and enrollment in a rural school, and consultations were carried out through interviews with families and school authorities.

Certain institutional characteristics of rural schools converge to be chosen by some urban sectors. Curriculum development in compressed times, courses with few students and flexible school organization constitute the prominent aspects that prompt a migration in school enrollment.

Keywords: Rural secondary schools, school migration, urban school population, educational trajectories.

Introducción

La extensión de la obligatoriedad escolar hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica con la Ley Federal de Educación (Ley Nacional 24195/93) y hasta la finalización del nivel secundario con la Ley Nacional de Educación (Ley Nacional 26206/06), diversificó y amplió la presencia de las instituciones educativas en el ámbito rural (González, 2015; Cappellacci y Ginocchio, 2010). Estos cambios en la legislación educativa nacional tuvieron impactos visibles en las poblaciones rurales. Entre otros, se produjo la apertura de numerosas escuelas en pequeños poblados y parajes rurales y se redistribuyó la población en edad escolar entre estas nuevas instituciones y las existentes en ciudades próximas.

Trabajos recientes, de nivel exploratorio, permitieron relevar frecuentes casos de estudiantes secundarios urbanos que concurren a escuelas ubicadas en el ámbito rural (Mayer y Vlasic, 2018). Esto implica movimiento de transportes, gastos en movilidad y tiempos destinados para la concurrencia a la escuela de población que tiene servicios educativos disponibles cercanos a su domicilio. Asimismo, se reconocieron distintos posicionamientos institucionales respecto al ingreso de estos jóvenes en las escuelas rurales. Un fenómeno semejante había sido analizado con anterioridad por Ligorria (2009, 2007), evidenciando la existencia de conflictos al interior de las instituciones rurales a partir del ingreso de alumnos llegados de las ciudades.

La problemática es relevante para el planeamiento, la orientación y gestión educativa por cuanto se trata de describir y comprender un fenómeno que ha aumentado en las dos últimas décadas. ¿Qué motiva a estos alumnos y sus familias a trasladarse regularmente para asistir a una escuela rural? ¿Cuáles son las razones de estas decisiones? ¿Qué características tienen las escuelas a las cuales migran? ¿Cómo son las trayectorias escolares de estos estudiantes?, son algunos de los interrogantes que se plantearon.

La investigación realizada

Las escuelas comprendidas en el estudio se localizan en espacios periurbanos o rururbanos, ubicadas en ejidos urbanos y ámbitos rurales de alta densidad, accesibles desde las ciudades a través de medios de transporte y vías de comunicación transitables durante todo el año. Estos territorios tienen un uso intensivo del suelo que combina la extracción de materia para su transformación y comercialización, la residencia familiar y el empleo recreativo y de descanso. Por lo tanto, se trata de un territorio heterogéneo, no exento de tensiones, con presencia de pluriactividad (Cardoso, 2020).

El diseño de la investigación fue de tipo flexible y mixto, abarcando una instancia de relevamiento más estructurada y cuantificable y otra de carácter abierto y cualitativo. La muestra, conformada con un criterio de saturación, abarcó escuelas rurales ubicadas en tres distritos que bordean el conurbano paranaense (Espinillo, Quebracho y Sauce). Esta

construcción muestral se combinó con un criterio de accesibilidad, constituyendo un anillo periurbano en torno a la ciudad de Paraná. La muestra alcanzó a zonas rurales vinculadas con otros centros urbanos del mismo departamento (Viale y Crespo) localizados sobre los ejes de las RN 18, 12 y ex RN 131.

Mapa I: Ubicación del departamento Paraná en la región litoral y la provincia de Entre Ríos



El relevamiento entrecruzó la encuesta a estudiantes que reunían la condición de residencia urbana y matriculación en escuela rural y la entrevista con referentes escolares (rectores, secretarios, asesores pedagógicos, preceptores y docentes) de dichas instituciones. Además, se contactó de manera asistemática a adultos que enviaban sus hijos a escuelas secundarias rurales comprendidas en la muestra. Es decir, siendo las unidades de análisis los estudiantes que reúnen ambas condiciones de residentes urbanos y estudiantes rurales, las unidades de recolección fueron los mismos estudiantes, referentes escolares y familiares.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de mayo y agosto de 2018³. En total, se abordaron seis instituciones en las cuales se realizaron 153 encuestas, se entrevistaron a 15 referentes escolares y se consultaron a siete adultos con hijos en las escuelas.

Perfil socio-demográfico de los estudiantes urbanos que asisten a escuelas rurales

Para la muestra estudiada, los estudiantes provenientes del medio urbano representaron una media de 47,7% dentro de un rango entre 34% y 74% de la matrícula en las escuelas analizadas. En relación a los estudiantes encuestados, el 69,9% fueron varones, mientras que el restante 30,1% fueron mujeres. Esta disparidad no se encontró distribuida homogéneamente en las distintas escuelas. Con respecto a las edades, estas se distribuyeron entre los 11 y los 20 años, concentrándose casi el 80% entre los 13 y 17 años. La mayoría de los estudiantes encuestados residían en tres localidades: San Benito (29,8%), Viale (26,5%) y Paraná (25,2%) y en menor proporción en Colonia Avellaneda y Crespo.

³ Colaboraron en el relevamiento y procesamiento de datos Alexis Proz y Eliana Rodríguez.

Cuadro I: Datos de escuelas y estudiantes comprendidos en la muestra. 2018

Escuela secundaria rural	Ubicación	Matrícula total	Estudiantes urbanos	
			Total	Porcentaje sobre matrícula total
N° 11 “Ma. Elena Boyocchi”	Aldea San Antonio	71	24	33,8%
N° 63 “El Ramblón”	El Ramblón	40	21	52,5%
N° 87 “René Favalaro”	Sauce Pinto	66	49	74,2%
N° 7 “Del Centenario”	Aldea María Luisa	64	27	42,2%
N° 69 “Juan XIII”	Villa Fontana	65	25	38,4%
N° 62 “Yapeyú”	Quebracho	44	21	47,7%
Totales		350	167	
Promedios		58	28	47,7%

Fuente: elaboración propia en base a información relevada en terreno

Los traslados se resolvían de diversas maneras, dependiendo principalmente de la disponibilidad de transporte público y de las condiciones de las rutas. El grupo más numeroso de estudiantes viajaba entre 15 y 20 km para asistir a la escuela (42,1%); quienes transitaban distancias más cortas se trasladan entre 6 y 10 km (29,6%); mientras que otros recorrían un trayecto intermedio de entre 11 y 15 km (28,3%). La mayoría de los casos se trasladaba por rutas asfaltadas (68%) que incluían, en muchos casos, algunos tramos de caminos consolidados con broza o ripio. Con respecto a los medios de transporte empleados, el principal era el colectivo (45,1%), seguido por el transporte escolar (32,3%). En menor proporción, utilizaban transportes particulares, como el automóvil (15,7%) o la motocicleta (6,5%).

Trayectorias escolares de los estudiantes urbanos que ingresan a las escuelas rurales

En cuanto al curso en que estos estudiantes ingresaron a la escuela secundaria rural, se distinguieron dos situaciones: a) desde primer año (62%), inmediatamente después de finalizar la escuela primaria; b) después de una experiencia escolar en otra institución de nivel secundario e ingresando “con pase” de escuela, es decir, tramitando el reconocimiento de los trayectos realizados en otra institución educativa (38%).

Entre quienes iniciaron primer año en la escuela rural, se identificó un grupo de estudiantes urbanos que también había cursado el nivel primario en el campo. En estos casos, existían lazos de amistad o vecindad para organizar el traslado hacia la misma institución de un grupo de niños y adolescentes. En las entrevistas con los directivos de las escuelas, se mencionó que era común la asistencia de hermanos y primos que compartían los viajes.

Respecto a quienes ingresaron luego de iniciar el nivel en otra escuela, el 22,7% de este subgrupo sostuvo que fue por los horarios de clase, un 18,6% mencionó las calificaciones obtenidas, un 16,5% hizo referencia a los compañeros, un 15,5% a la cantidad de alumnos por curso y, finalmente, un 5,2% señaló que la causa estuvo en los docentes. El 21,5% restante adujo otras razones. Para explicar el cambio de escuela, los estudiantes comentaron: *“llego más temprano a mi casa”*; *“el secundario era muy fuerte”* (en referencia a la escuela de la que provenía); *“porque me tratan mejor y venía mi hermana”*.

Contrariamente a los supuestos iniciales de la investigación, una parte de estos estudiantes tenía buen rendimiento escolar y obtenía calificaciones destacadas. En general, estos alumnos también se integraban satisfactoriamente al nuevo grupo escolar. El ingreso de estos estudiantes a la escuela rural estaba asociado a una estrategia familiar y personal futura para su trayectoria educativa. Estos estudiantes decidieron no terminar el nivel secundario en las escuelas técnicas por la duración de siete años del plan de estudio. En este subgrupo también se identificaron estudiantes que hicieron una opción por el turno mañana para liberar el horario de la tarde que ocupaban con otras actividades, como las prácticas deportivas.

Simultáneamente, otros estudiantes sí llegaron a la escuela rural con diversas experiencias previas insatisfactorias en las instituciones educativas a las que concurrieron. En algunos casos por bajo rendimiento en los aprendizajes, destacándose que cerca de la mitad de la muestra (45,7%) reconoció haber repetido al menos una vez de curso. La mayoría de estas repeticiones se habían producido con anterioridad a la inscripción en la escuela rural.

Otro supuesto inicial del trabajo consideraba la posibilidad de que las escuelas rurales fueran una opción para estudiantes en proceso de integración educativa o con requerimientos de adaptaciones curriculares. Esta hipótesis se constató parcialmente, encontrándose algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje, a veces sin diagnóstico fehaciente ni orientación profesional. Por lo tanto, entre los estudiantes urbanos comprendidos en la muestra, no predominaban las situaciones de alumnos con necesidades educativas especiales.

En otros casos, el cambio de escuela obedeció a dificultades en la convivencia escolar, cuestión que se manifestó en un doble sentido. Algunos alumnos explicaron la salida de la escuela anterior *“por el comportamiento de mis antiguos compañeros”*; *“unas compañeras me peleaban”*. Se trataría de estudiantes autodesplazados de instituciones en las que padecieron algún tipo de marginación o exclusión social (Veleda, 2007, p. 142; Gómez Schettini, 2007, p. 114). Simultáneamente, otros dejaron las escuelas urbanas a las que asistían por sugerencia de las autoridades educativas, después de acumular numerosos llamados de atención y apercibimientos que los condujeron a inscribirse en una escuela rural.

Motivos de ingreso a las escuelas secundarias rurales

¿Cuáles son los motivos que llevaron a estos estudiantes y sus familias residentes en ámbitos urbanos a optar por escuelas rurales? En este punto, no existió una motivación que los estudiantes pudieran identificar mayoritariamente, sino que las respuestas se distribuyeron equitativamente. Más allá de identificar un motivo como prioritario, muchos señalaron más de uno. Si bien prevaleció el hecho de haber repetido o quedado libre por inasistencias en una escuela a la que asistieron antes, también se identificaron los horarios más convenientes, la enseñanza en cursos poco numerosos y la mayor atención dispensada a los alumnos en la institución rural. Mudanzas familiares, falta de vacante en las escuelas próximas al domicilio, conflictos escolares y de relación con compañeros anteriores también fueron mencionadas como causas del cambio de escuela. Algunas expresiones registradas en las encuestas son clarificadoras de las razones enunciadas: “...venían mis hermanas y las otras escuelas son más conflictivas”; “es la única opción que me quedaba, sino ni estaría acá”; “me gusta el ambiente, la naturaleza y la tranquilidad que nos rodea”.

Según los directivos entrevistados, los padres, al inscribir a sus hijos en estas escuelas, aducen motivos centrados en las experiencias escolares previas de los adolescentes en instituciones a las que han concurrido. Al respecto, señalan la conflictividad social de los grupos de pares, la duración y carga horaria del curriculum (especialmente en las escuelas técnicas y privadas), o el rendimiento escolar insatisfactorio, que en ocasiones ha significado para el adolescente la repitencia de un curso.

Las consultas realizadas con padres y madres de adolescentes que concurren a estas escuelas permitieron profundizar la comprensión de sus decisiones e identificar aspectos subyacentes a la problemática descrita. Los entrevistados mencionaron el interés por asegurar la culminación de los estudios secundarios de sus hijos, concentrar la concurrencia a clase en un solo turno y el reducido número de la matrícula que supondría la atención personalizada por parte de los docentes. Por ejemplo, una madre expresó que su hijo

...iba a la escuela técnica y quedó libre... no quiso ir más a la escuela porque ya era grande en comparación con los otros chicos. En la escuela privada no lo aceptaron y de noche no quería que fuera. Nos pareció que en la aldea iba a estar más contenido porque son pocos chicos... (Entrevista 14/09/19)

Otra entrevistada respondió “...considero que la escuela, al no tener tantos alumnos, los profesores han logrado buenos resultados con nuestro hijo” (Entrevista 31/07/2019).

Las dificultades en las relaciones entre pares como causa de la decisión de cambiar de escuela a los adolescentes emergieron como un factor a indagar en futuras investigaciones. Los entrevistados relataron situaciones de acoso entre compañeros y de iniciación en el consumo de sustancias adictivas. “Ella decidió cambiarse de escuela porque le hacían bullying...” (Entrevista 12/11/2019), “...queremos que nuestro hijo haga amistades con chicos que no tengan problemas de adicciones...” (Entrevista 31/07/2019), fueron algunas de las

expresiones que se registraron. En las entrevistas se documentaron situaciones de padres que recurrieron a la escuela rural como espacio que posibilite a su hijo adolescente nuevas relaciones entre pares.

Características de las escuelas en las cuales se producen las migraciones escolares

Al analizar las escuelas a las que asistieron los estudiantes antes de ingresar a la escuela rural, se identificó que el 33% concurrió a una institución de gestión privada y el 31% a las que ofrecen orientación técnica o agrotécnica. Estos dos tipos de instituciones se caracterizan, precisamente, por las jornadas de clase extendidas, el doble turno y, en el caso de las modalidades técnicas, la mayor duración en años de los estudios.

Como característica común a las escuelas rurales que reciben matrícula urbana, se identificó la organización graduada de los cursos. A diferencia de otras instituciones localizadas en ámbitos rurales, cuyos cursos se agrupan en secciones múltiples (González y otros, 2015; Mayer y Vlastic, 2018), en los casos analizados, cada curso ocupa un aula independiente. Esta peculiaridad estaría indicando que los jóvenes procedentes de las ciudades ingresan a escuelas rurales que tienen una organización similar a las que asistían en el ámbito urbano⁴. De ello se infiere que las familias que toman la decisión de inscribir a sus hijos en estas escuelas mantendrían la referencia a la gradualidad de los cursos que les resulta conocida, para evaluar las trayectorias escolares.

El costo económico de las migraciones escolares

Un aspecto ineludible de estos análisis fueron las condiciones y costos de los traslados de los estudiantes hasta la escuela. Se advierte, por las distancias recorridas y los medios de transporte empleados, que las familias que hacen la opción por estas escuelas disponen de los recursos económicos para sostener durante todo el año la asistencia a la escuela de sus hijos. Estos desplazamientos también implican la participación en una red de información y contactos.

Los adultos con hijos en las escuelas rurales refirieron distintas alternativas a las que recurren para que los jóvenes lleguen a clase. Mencionaron transportes subvencionados por el Estado provincial y vehículos provistos por las familias. Indirectamente, se reconoce que la estrategia de migrar a una escuela rural está condicionada al grado de autonomía con que puede llevarse a cabo (Herrera Carassou, 2006) y, por lo tanto, no estaría al alcance de todos los sectores sociales.

⁴ Reconocemos el aporte de Elías Prudent (2019) al análisis de esta cuestión en las XI Jornadas de Investigación en Educación organizadas por el CIFYH-UNC.

Al analizar el costo económico de los viajes solventados en forma particular, se advirtió que el monto mensual ascendía a valores comparables a la cuota de algunas escuelas de gestión privada de la ciudad de Paraná. Esto da cuenta de que las motivaciones para inscribir a los estudiantes en escuelas alejadas de los lugares de residencia tienen, para las familias, un peso mayor que el costo económico adicional que implica realizar este esfuerzo. Es decir, en la decisión de los desplazamientos intervienen factores que no son necesariamente económicos, aunque son igualmente decisivos (Herrera Carassou, 2006).

Las intervenciones del Estado

En la administración central se reconoce la existencia de frecuentes solicitudes de “pases” de escuelas urbanas con destino al ámbito rural. Por lo tanto, la existencia de estas migraciones escolares no resulta desconocida a los organismos de conducción escolar.

Existe un conjunto de condiciones estructurales, algunas propias del sistema educativo y otras que lo exceden, que están impactando en la distribución de la matrícula escolar. Una de estas situaciones está asociada a las nuevas urbanizaciones de los ejidos sin suficiente previsión de la infraestructura escolar. Al extenderse las ciudades con la construcción de nuevos barrios, la matrícula presiona sobre las instituciones existentes en la zona. El colapso de las escuelas ante el aumento de inscripciones justifica, por ejemplo, que el Estado provincial disponga de transportes escolares para la asistencia de alumnos urbanos a algunas escuelas rurales.

En otras ocasiones, se producen derivaciones desde el mismo sistema administrativo-pedagógico, cuyos agentes sugieren la inscripción en escuelas rurales cuando se presentan casos que requieren procesos de integración educativa. La inclusión de todos los estudiantes a la educación común hasta finalizar el nivel secundario completo no sólo aumentó la cantidad de alumnos, además diversificó las características y condiciones de la matrícula para aprender. La falta de una respuesta planificada a problemáticas educativas emergentes hace que los administradores escolares apelen a estrategias espontáneas o esporádicas. Una de estas consiste en recomendar la inscripción en instituciones con pocos alumnos como las ubicadas en pequeños pueblos, aldeas y ejidos rurales cercanos a los centros urbanos con mayor concentración demográfica.

Las decisiones de las familias se enmarcan en estas nuevas coyunturas. Las intervenciones de las políticas públicas acompañan con escasa antelación el crecimiento de la matrícula y las demandas educativas de la población. Por lo que la concurrencia de estudiantes procedentes de las ciudades a escuelas ubicadas en ámbitos rurales obedece tanto a decisiones particulares de los grupos familiares como a la acción, directa e indirecta del Estado.

Conclusiones

La extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario completo ha comenzado a consolidar un proceso preexistente en el nivel primario, consistente en la migración escolar hacia instituciones periurbanas. Este fenómeno se inscribe en un proceso más amplio referido a las elecciones de las escuelas y la movilidad de la matrícula, abriendo numerosos interrogantes que interpelan al sistema educativo en su dinámica y formas más convencionales. La descripción de estas condiciones institucionales y las características socioeducativas de los jóvenes procedentes del ámbito urbano que son inscriptos en ellas, permite identificar algunas de las vacancias del sistema educativo canalizadas a través de estas elecciones familiares.

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten inferir que el proceso de integración social y académica se encuentra facilitado en las escuelas rurales. La escuela rural representa un espacio de socialización y de encuentro entre pares que contribuye a la significación de la asistencia escolar para los adolescentes (Olivera Rodríguez, 2009; Schmuck, 2018). Estas escuelas son identificadas, por las familias urbanas, como espacios donde los estudiantes, que necesitan mayor acompañamiento y cierta flexibilización de las condiciones de cursado, pueden transitar de manera satisfactoria la escolaridad obligatoria. Queda abierto el interrogante acerca de si estas condiciones podrían encontrarlas en escuelas urbanas.

Los casos analizados pueden interpretarse desde la perspectiva de Terigi (2007 y 2010) como una forma de discontinuidad en las trayectorias escolares de los estudiantes que se produce con el cambio de modalidad en el cursado de la escolaridad obligatoria. Estas situaciones se reconocen en estudiantes provenientes de escuelas técnicas que cambiaron de modalidad sin perder años de cursado. Asimismo, se identificaron similitudes con los casos de alumnos que cambiaron la dependencia administrativa, pasando de escuelas urbanas de gestión privada a escuelas rurales de gestión pública.

En cuanto a las escuelas rurales como espacios destinados históricamente para la recuperación de jóvenes con problemáticas sociales a las que hacen referencia Gutiérrez (2007) y Ligorria (2009), en los casos analizados se observó un doble sentido de las derivaciones a las instituciones rurales. Por una parte, se reconoció la presencia de jóvenes con un historial de conflictividad social previo al ingreso a la escuela rural. Por otra, estas mismas escuelas constituyen espacios que garantizan el bienestar de estudiantes agredidos o discriminados en instituciones a las que asistieron con anterioridad. De modo que emergen preguntas acerca de la convivencia de grupos disímiles que confluyen en las instituciones rurales por razones contrapuestas.

Los casos analizados, a pesar de la diversidad de situaciones identificadas, tendrían un punto de vinculación en la demanda de contención para los jóvenes. Tiramonti (2007) sostiene que el mandato de “contener” atraviesa a todas las instituciones escolares, siendo múltiples los sentidos que se le atribuyen. Puede relacionarse con el afecto y la comprensión;

con la necesidad de un marco disciplinario para los jóvenes; la demanda de un trato agradable y ambiente adecuado o la protección de la violencia y el control del riesgo social. La opción por las escuelas rurales sería una alternativa en la búsqueda de respuestas a esta necesidad social de los grupos familiares.

Referencias bibliográficas

- Cappellacci, I. & Ginocchio, M. (2010). *La educación secundaria rural en la actualidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cardoso, M. (2020). Aproximaciones al paisaje rururbano: patrones morfológicos en el sector norte de la ciudad de Santa Fe. En: Cardoso, M. & Acosta Nates, P. *Contribuciones al estudio latinoamericano del Rururbano* (Comp.). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gómez Schettini, M. (2007). La elección de los no elegidos. Los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (Comp.). *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- González, D., Mamanis, S., Prudent, E. & Scarfó, G. (2015). *Panorama de la Educación Rural en Argentina*. Boletín N° 12. Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE) Ministerio de Educación de la Nación.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal: UNQ.
- Herrera Carassou, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. México: Siglo XXI.
- Ligorria, V. (2007). El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria? En: Cragnolino, E. (Comp.). *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba: FFyH – UNC.
- Ligorria, V. (2009). Los de afuera los avivan... aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba. VI Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba: CIFYH. UNC.
- Mayer, M.S. & Vlastic, V. (2018). Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos (Argentina). *Scientia Interfluvius* 9(1), pp. 38-54. Paraná.
- Olivera Rodríguez, I. (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 1(1), pp. 61-90.

- Schmuck, E. (2018). Jóvenes rurales en la escuela secundaria del campo: una etnografía sobre estudiantes en el norte entrerriano. *Revista IRICE N° 35 – 2018*, pp. 129-158.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de apertura del Ciclo Lectivo*. Santa Rosa: La Pampa.
- Tiramonti, G. (2007). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar. En: Narodowski, M. & Gómez Schettini, M. (Comp.). *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En: Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (Comp.). *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.

EXPERIENCIAS ESCOLARES EN TIEMPOS DE INCLUSIÓN Y DERECHOS





¿Qué es el CAJ para sus participantes? Sentidos juveniles en un entramado de apuestas adultas

Valentina Arce Castello¹

Resumen

Este artículo deriva de una investigación concluida, centrada en las experiencias de participación y subjetivación de jóvenes de sectores populares en el Programa Socio-educativo Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la Ciudad de Córdoba. Aquí, reconstruiremos los sentidos atribuidos al CAJ por parte del grupo de jóvenes participantes, entendiendo que estaban entramados en las apuestas con las que el equipo educador concebía ese dispositivo. Este estudio de caso fue realizado desde el paradigma cualitativo interpretativo y el corpus empírico, analizado desde la Teoría Fundamentada, estuvo compuesto de entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones participantes y análisis de documentos.

A partir de las narrativas juveniles pudimos re-construir cuatro sentidos principales en torno al CAJ: I) espacio de aprendizaje atravesado por el placer, que posibilitaba la adquisición de herramientas para el desenvolvimiento en la vida cotidiana presente y futura imaginada; II) espacio horizontal de participación juvenil, que habilitaba la organización interna y el participar en escenarios de reivindicaciones comunes; III) espacio de sociabilidad juvenil ampliada basada en relaciones de reciprocidad y respeto; IV) espacio de familia construida y anhelada, en tanto posibilidad de experimentar vínculos inter e intrageneracionales diferentes y, hasta contrarios, con los habituados.

¹ Integrante del Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). CE: arcecastellovale@gmail.com

Sentidos que se entretrejan, en varios puntos, con las apuestas desde las cuales proyectaban y disponían ese espacio el equipo educador. Apuestas vinculadas a la construcción de lazos intrageneracionales basados en el respeto mutuo y a la promoción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida que, de manera dialéctica, produjera modificaciones subjetivas y transformaciones en la institución educativa y las condiciones sociales más amplias en los sectores empobrecidos.

Palabras claves: CAJ, sentidos juveniles y apuestas adultas.

On the Meaning of CAJ for its participants: Senses Attributed by Juvenile Participants Intertwined with an Adults Approach

Abstract

This article is the result of a concluded research focused on the experiences of participation and subjectification of young people in popular areas in the context of a socio-educational program known as Center of Juvenile Activities, CAJ, in Spanish, in Córdoba City. In this paper, we reconstruct the senses attributed to CAJ by the group of young participants, understanding these meanings are woven into the research team's own approach and conception of this program. This case study was done in the framework of the qualitative interpretative paradigm. The empirical corpus, analyzed from the Grounded Theory, was composed of semi-structured interviews, records of participants being observed and analysis of documents.

On the basis of the juveniles narratives we were able to reconstruct four main senses in relation to CAJ: I) learning space intertwined with pleasure that enabled the acquisition of tools for development in today's and tomorrow's everyday life; II) horizontal space of juvenile participation that enabled inner organization and participation in scenarios of ordinary revindications; III) space for extended social juvenile interaction based on reciprocity and respect; IV) space for a created and yearned for family with the possibility of experimenting with various inter and intragenerational bonds and even with bonds different from habitual ones. These senses were intertwined with the educator team's own ideas, projections and dispositions of CAJ. The educators believed in the forging of intragenerational bonds based on mutual respect and fostering an active, critical and committed citizenship, that in a dialectical manner, would produce subjective modifications and transformation in the educational institution and in the most general social conditions of the most impoverished sectors.

Keywords: CAJ, juvenile senses and adults approach.

Introducción

Entre el período 2003 y 2015, los gobiernos nacionales de Argentina se orientaron a reconstruir un escenario social y político fragmentado por las políticas neoliberales y el corrimiento del Estado de su responsabilidad de garantizar el acceso a la educación, la salud y el trabajo como derechos fundamentales. El proyecto político de dicho período, basado en la ampliación de derechos, apuntó no solo a destinar mayor presupuesto y financiamiento a políticas sociales y educativas, sino que se efectivizaron una serie de derechos civiles que reconocían la diversidad de expresiones, identidades, sexualidades y subjetividades.

La intervención estatal pudo observarse particularmente en la educación a través de la implementación de un conjunto de “políticas de la subjetividad” (Tedesco, 2008), orientadas a la inclusión socio-educativa de las infancias y juventudes. Entre ellas, cobra relevancia la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN), de la cual se desprendían una serie de normativas jurídicas y programas socio-educativos que, en su conjunto, intentaban generar modificaciones sustanciales en los modos de concebir a la institución escolar en particular y al sistema educativo en general.

Dentro del gran abanico de planes y programas, focalizamos en el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) el cual fue objeto de indagación en una investigación concluida, centrada en las experiencias de participación y subjetivación de jóvenes de sectores populares en un CAJ de la Ciudad de Córdoba (Arce Castello, 2019). Aquí, reconstruiremos los sentidos atribuidos al CAJ por parte del grupo de jóvenes participantes, entendiendo que se entramaban en las apuestas con las que el equipo educador concebía ese dispositivo. Este estudio de caso fue realizado desde el paradigma cualitativo interpretativo y el corpus empírico, analizado desde la Teoría Fundamentada, estuvo compuesto de entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones participantes y análisis de documentos.

El Programa CAJ fue impulsado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación y comenzó a implementarse, como prueba piloto, a partir de 2001 en algunas provincias (Córdoba, Santa Cruz y Chaco) con una progresiva expansión al resto del país para abordar dos problemáticas centrales: la desafiliación institucional en la escuela secundaria y la escalada de estallidos de violencia (Alterman y Foglino, 2005). A partir de la sanción de la LEN, se lo retomó para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a estudiantes y jóvenes no escolarizados.

Desde un modelo de gestión co-participativo entre educadores del programa, agentes de la escuela y jóvenes, en cada CAJ los días sábados o en horarios de contra-turno, se llevaban a cabo una diversidad de actividades (culturales, recreativas, deportivas, artísticas, tecnológicas) en torno a un eje de trabajo elegido democráticamente (Educación Sexual

Integral, Participación Juvenil y/o Derechos Humanos y prevención del consumo problemático de drogas)².

Este programa, actualmente discontinuado³, formó parte de una política pública que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio educativo, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias escolares reales y el desarrollo de diversos programas y planes alternativos que legitimaban otros modos de ser y estar en la escuela.

A continuación, detallaremos brevemente el abordaje metodológico desde el cual se llevó a cabo esta investigación, para luego detenernos en los sentidos atribuidos al CAJ en un proceso analítico que intenta dar cuenta de las narrativas juveniles y adultas que protagonizaban dicho espacio.

Abordaje Metodológico

Investigamos desde el paradigma cualitativo interpretativo (Vasilachis, 2007) puesto que aborda las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian, en coordenadas sociales más amplias; privilegiando lo “profundo”, “intenso” y “particular” frente a la posibilidad de representar y generalizar. El muestreo fue intencional, ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema, tratando de captar la particularidad y complejidad del mismo. El CAJ donde desarrollamos nuestro trabajo de campo funcionaba en un Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) de gestión estatal, que recibía a jóvenes de sectores empobrecidos y estaba ubicado por fuera del anillo de circunvalación, en la zona Sur de la Ciudad de Córdoba.

Durante el trabajo de campo (realizado entre 2017 y 2018) utilizamos como estrategia metodológica la triangulación de técnicas (Fielding y Fielding, 1986), a saber: I) observaciones participantes dentro y fuera del CAJ y de la escuela; II) entrevistas semi-estructuradas con jóvenes y agentes educativos; III) análisis de documentos oficiales e institucionales.

Para el análisis de datos, recurrimos a los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), lo cual nos permitió desarrollar la tarea simultánea de indagación y codificación de datos empíricos. En efecto, este análisis inductivo implicó demarcar categorías centrales y desarrollar líneas de sentido emergentes de nuestra propia investigación en diálogo permanente con líneas y categorías teóricas previas (Jones et al., 2004).

² En el CAJ donde investigamos, al momento del trabajo de campo, los días martes y viernes en horarios de contra-turno se desarrollaban 4 talleres diferentes y simultáneos: Producción audio-visual, Educación Sexual Integral, Ciclo-mecánica y Arte callejero.

³ Discontinuado tras las políticas de desmantelamiento en educación llevadas a cabo durante el gobierno nacional entre 2015 y 2019, a pesar del proceso de lucha desarrollado por las y los trabajadores del CAJ y otros programas socio-educativos que no pudieron anclarse en un marco legal, debido a la situación de precarización laboral en la que ya se encontraban.

Resultados

I. Entre experiencias de participación, aprendizajes y afectividad. El CAJ desde las perspectivas juveniles

Entendemos que la construcción de sentidos refiere a la producción de significaciones y a los procesos de interpretación, a través de los cuales los sujetos organizan y atribuyen sentido a las diferentes experiencias y situaciones de la vida cotidiana. La producción de sentidos es una práctica social y, en tanto tal, más que una actividad cognitiva individual alude a una construcción compartida en marcos intersubjetivos (D'Aloisio et al., 2010). De allí que los sentidos resulten “contextuales”, “relacionales”, “contingentes” (Duschatzky, 1999) y, agregamos, “opacos”, es decir, que no siempre son transparentes y hasta pueden ser contradictorios entre sí, impidiendo una interpretación lineal que busque la correspondencia significante-significado (Paulin y Tomasini, 2010).

A continuación, desarrollaremos los diferentes sentidos construidos en torno al CAJ que identificamos en las narrativas juveniles, algunos de los cuales eran compartidos por más de un sujeto y un mismo sujeto atribuía a dicho espacio distintos sentidos también.

a. El CAJ como espacio de aprendizaje placentero

En nuestras observaciones y entrevistas, frecuentemente, emergía que lo enseñado y aprendido en el CAJ estaba atravesado por el deseo. Las y los jóvenes manifestaban que los saberes que allí circulaban eran “interesantes”, “gustan”, “llaman la atención”, lo cual se alejaba de ciertas experiencias comunes y cotidianas en la escuela que, en contraposición, signaban desde la obligación, el aburrimiento y el desinterés.

En efecto, el grupo de participantes valorizaba la “enseñanza personalizada” que es característica en varios programas socio-educativos (Nóbile, 2016), el compromiso del equipo educador en cuanto a propiciar condiciones concretas para un aprendizaje posible, y el interjuego entre las temáticas y núcleos de conocimiento propuestos y los propios intereses juveniles; lo cual resultaba en una percepción de los saberes como transmisibles, accesibles y significativos.

Asimismo, anticipándose a un futuro mediato, quienes participaban en el CAJ consideraban que ciertos aprendizajes desplegados en ese espacio les possibilitaban aprehender herramientas propias de algunos oficios (principalmente en relación a la ciclo-mecánica) y conocer propuestas académicas de estudios superiores que ampliaban sus expectativas futuras:

Aprender cosas, por ejemplo acá dan talleres de mecánica, y los chicos venían, traían sus bicis, las arreglaban y de paso aprendían, y así iban progresando y aprendían muchas cosas. También hay videos, que hay gente que le gusta y quieren seguir esa carrera y también te ayuda, te ayuda a aprender. (Paola, 18 años)

En síntesis, el CAJ, en tensión con sus otras experiencias escolares, era significado como un dispositivo de aprendizaje placentero con contenidos atractivos y provechosos, dinámicas pedagógicas alternativas y vínculos intergeneracionales personalizados que potenciaban la adquisición de herramientas y recursos para desenvolverse en los vínculos sociales y la vida cotidiana actual e imaginada en el porvenir.

b. El CAJ como espacio horizontal de participación juvenil

Uno de los sentidos que con mayor recurrencia se atribuía al CAJ era el de ser un lugar democrático y de libertad donde la palabra y la posición identitaria de cada joven eran tomadas en cuenta y valoradas al momento de tomar decisiones. Las participaciones juveniles implicaban desde visibilizar problemáticas que irrumpían desde adentro o desde afuera del CAJ, elaborar un diagnóstico en base a dimensiones intervinientes, pensar estrategias de resolución para abordar los conflictos emergentes, hasta llevar a cabo ciertas acciones para desarrollar proyectos colectivos y cooperativos de los talleres (en contadas ocasiones, en articulación con espacios curriculares de la escuela). Paola y Dana, decían al respecto:

Las opiniones de todos valían, no solamente te decían “hacé esto” y tenías que hacerlo, porque si no querías hacerlo o no te gustaba, veían la forma de que te engancharas en otra cosa o en otro taller (...) Y a las salidas las organizábamos (...) nos cargaban un poco de responsabilidad para que nos hiciéramos responsables. (Paola, 18 años)

Es un espacio libre de hablar, de expresar lo que uno siente y quiere (...). Uno se siente libre. No puede ser más o menos que otra persona; acá somos todos iguales. Libertad de expresión, como quien dice. (Dana, 20 años)

Estas experiencias legitimaban a las y los jóvenes como portadores de saberes, intereses, tiempos y formas propias. Arribar a participaciones juveniles más democráticas y comprometidas significó todo un proceso de aprendizaje dialéctico por parte del equipo educador que, con sus idas y vueltas, generó las condiciones propicias para que, por su parte, el grupo de jóvenes se apropió y cobró mayor protagonismo en el funcionamiento interno del CAJ.

c. El CAJ como espacio de sociabilidad juvenil ampliada

En la misma línea de los resultados de la investigación realizada por Alterman y Foglino (2005), identificamos que la sociabilidad y las relaciones entre jóvenes resultaban fundamentales respecto a los sentidos construidos en torno al CAJ. Por un lado, reconocían positivamente el hecho de poder compartir un tiempo, un espacio y actividades con jóvenes de diferentes cursos, algo que no suele acontecer en el cotidiano escolar debido a la tradicional división por grado y por edad:

Eran diferentes cursos, pero como veníamos todos acá compartíamos muchas horas, nos hablábamos todos. (Rocío, 18 años)

Siempre somos del mismo curso. Si no nos cruzamos en un recreo, acá, con los chicos, ni. Acá, ponele, veníamos de otros cursos porque era el CAJ, pero sino ni ahí. (Dana, 20 años)

Por otro lado, hacían mención a que los vínculos intrageneracionales, a diferencia de la escuela, eran más horizontales, dialógicos y respetuosos. En el CAJ, señalaba Vera, existía un compañerismo observable a través del accionar conjunto al momento de realizar diferentes actividades:

Todos nos tratamos bien, nos hablamos bien (...) Cómo nos organizamos o cómo hacemos las cosas todos juntos. El compañerismo, en esas cosas, en los talleres (...) no va a haber nadie que te esté jodiendo, que te esté molestando, que te esté mirando. (Vera)

Asimismo, debido a las disposiciones geográficas y las dificultades materiales y simbólicas para trasladarse en los barrios periféricos –como el que se encontraba la escuela– las relaciones se vuelven endogámicas y se repliegan al interior de la comunidad. En consecuencia, la apuesta del grupo de referentes adultos respecto a la ampliación de los horizontes culturales y las experiencias de participación por fuera del CAJ (campamentos, encuentros para jóvenes, actividades culturales, históricas y artísticas, marchas políticas), representaba interactuar con otros jóvenes y adultos por fuera de la comunidad más cercana y conocida.

Al establecerse relaciones con estudiantes de cursos diferentes, jóvenes no escolarizados/as y de otros barrios o sectores de la provincia, se amplió y reconfiguró el campo de sociabilidad juvenil: de conocidos/as a compañeros/as, de compañeros/as a amigos/as y, en algunos casos, de amigos/as a parejas. Como plantea Weiss (2009), en el interjuego entre la socialización y la sociabilidad, las y los jóvenes encuentran a otros significativos con quienes, en el conocer-se, potencian las posibilidades de reflexibilidad inherentes a los procesos de constitución subjetiva. En efecto, el grupo construido, la modalidad de vinculación y el lugar que cada joven ocupaba en el CAJ y, de manera extensiva en la escuela, formaban parte de la construcción, siempre en proceso, de su propia identidad.

d. El CAJ como familia construida y anhelada

Para algunas y algunos jóvenes participar en el CAJ permitía “despejarse” de determinadas situaciones en sus hogares y la calle, atravesadas por injusticias, violencias, abandonos afectivos, carencias económicas, consumos problemáticos de drogas: “es un lugar para despejarte de algunos quilombos o para desahogarte” (Daniel).

Para Soledad, el CAJ aparecía como una familia por el encuentro significado desde lo afectivo y la herencia de valores:

Es como mi otra familia para mí. Aquí nos reunimos todos. [La coordinadora del CAJ] es como mi hermana para mí. Siento algo, mucho aprecio, mucho cariño. Ella viene al CAJ y puede enseñarles a otras personas lo que es el respeto y te enseña a valorar las cosas. (Soledad)

Para Vera también cobraba el mismo sentido, pero a diferencia de Soledad, en tanto familia anhelada en contraposición a una familia vivida desde el desamparo y la violencia: *“Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir? no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado” (Vera).*

Por su parte, en un campamento, Paola y su hermana se animaron a entablar un diálogo con su hermanastro quien asistía a la misma escuela, pero con el cual no existía relación alguna. Así, esta familia deseada frente a la prohibición de sus abuelos, era el sentido principal que le adjudica esta joven al CAJ:

Una vez fuimos de campamento con el CAJ, y bueno estaba mi hermano ahí y empezamos a hablar, y desde ahí se formó un vínculo. Como que llegamos al campo (...) nos hicieron hacer una ronda y estaban todos conversando, y no sé, cuando miré para la orilla estaba mi hermana a cocochito de mi hermano y le saqué una foto y fue como muy bueno... de no haberlo conocido a tener una relación hoy en día, creo que el CAJ formó parte de... una gran parte de afianzar ese vínculo. (Paola, 18 años)

II. Sociabilidad juvenil y procesos de ciudadanía. Las apuestas del equipo educador

En este apartado, visibilizaremos cómo algunos de los sentidos construidos por jóvenes estaban, de alguna manera, entrelazados con las apuestas del equipo educador. Ello no significa que existía una relación unívoca y lineal, sino que, las estrategias y las prácticas puestas en juego así como los sentidos adultos respecto a qué y cómo debía ser un dispositivo como el CAJ, habilitaba similares sentidos juveniles. Aclarado lo anterior, consideramos que fueron dos las apuestas fundamentales desde las cuales este grupo de educadores ideaba y armaba este espacio.

a. La apuesta por vinculaciones intrageneracionales respetuosas en un marco de sociabilidad ampliada

Entendemos que muchos de los procesos de grupalidad y las relaciones de sociabilidad que se construyeron en el CAJ respondían a las insistentes intervenciones por parte del equipo educador para promover aprendizajes colaborativos, vinculaciones respetuosas y

resoluciones dialógicas para abordar los conflictos. Aylin (tallerista), retomando las palabras juveniles, expresaba “*nos decían que estaba bueno que no estuviesen separados por curso, como que se redescubrieron con algunos que capaz lo conocían del barrio*”; y, en ese mismo sentido, Cecilia (coordinadora del CAJ) reforzaba que, “*lo que importaba ahí era el espacio de socialización y de grupalidad. Porque eso en el tiempo los chicos siempre lo rescataron (...) todos eran amigos*”.

Asimismo, generar encuentros con jóvenes externos a la comunidad escolar y barrial, como señalamos anteriormente, era una apuesta clave que apuntaba a la posibilidad concreta de interactuar con otras potencialidades, perspectivas y posiciones y que, en esa alteridad, se produjeran movimientos y modificaciones en el sí mismo. Parafraseando a Cecilia, pretendían agrietar una “lógica impenetrable” de moverse por dentro del barrio y abrir a la “idea de mundo”.

b. La apuesta por procesos de ciudadanía como resistencia frente a la vulnerabilización

Uno de los objetivos principales del Programa CAJ era apuntalar la función democrática de la escuela a través del empoderamiento juvenil. Este encargo social, atravesaba fuertemente las prácticas del equipo educador, lo cual se ponía en evidencia en el acompañamiento para la conformación del equipo de delegados/as del CAJ y también del Centro de Estudiantes, en la habilitación del debate y discusión para decidir acerca de acciones y proyectos, y en la promoción de participaciones en espacios relacionados con la ampliación y efectivización de derechos.

El grupo de referentes adultos señalaba repetidamente que el CAJ era un espacio de “encuentro”. Encuentro de cuerpos, generaciones, saberes, experiencias, expresiones, modalidades, palabras, potencias. En sus palabras:

Siento que también los jóvenes participando en esos espacios aportan también al barrio, a la Córdoba, aportan al poder popular, a la ciudadanía, la construcción colectiva no individual. Y que esa forma de construcción colectiva se va aprendiendo a lo largo de tu vida (...), cómo salir a hacer valer nuestros derechos se tiene que construir colectivamente, nuestros deseos también y cómo usamos las herramientas artísticas para decirlo. (Renata, tallerista)

Eso de la co-construcción con ellos era como la clave (...) para que ellos tuvieran una participación, otros modos posibles de la escuela, de reinventar la escuela estaba claro. (Cecilia, coordinadora)

Es un espacio de encuentro mágico [para] pibes re mil postergados y que circule el conocimiento y poder enriquecernos todos. (Lorenzo, tallerista)

Bueno, el CAJ es un espacio de encuentro, de participación, de aprendizaje para los pibes y para nosotros todo el tiempo. Y bueno, una definición que una vez armaron los chicos en algún momento es “creamos algo juntos” y me parece que es una muy buena definición, que lo dice todo (...). Y en eso para mí este CAJ, en particular, es como mucha experiencia, mucho de la vitalidad, del encuentro, de libido digamos. (Aylin, tallerista)

Desde las perspectivas adultas, se trataba de un encuentro “mágico” donde las experiencias eran atravesadas y constituidas por el “deseo” y la “vitalidad” que potenciaba lo que ya había y habilitaba la producción de lo distinto. Un espacio donde cuerpos en movimiento se encontraban y afectaban y, desde allí, creaban, aprendían y acompañaban. Un espacio de encuentro que no era común en los sectores populares, donde particularmente la población juvenil se ve “postergada” en el mejoramiento de sus condiciones materiales y simbólicas de existencia. Un encuentro colectivo de potencias productivas para pensar y reivindicar derechos. En definitiva, el CAJ era resignificado por el grupo de educadores/as como un espacio para encontrar a otros/as y encontrarse a uno/a mismo/a en la alteridad producida en y por la multiplicidad.

Reflexiones finales

A lo largo de este escrito, reconstruimos los sentidos que el grupo de jóvenes participantes de un CAJ construían en torno al mismo. Precisamos cuatro sentidos principales: espacio de aprendizaje placentero, de participaciones horizontales, de sociabilidad juvenil ampliada y fortalecida y como espacio de familia construida y anhelada.

Identificamos que el dispositivo socio-educativo era significado desde múltiples aristas y que, al ser una producción social, la mayoría de esos sentidos eran compartidos, aunque en el plano de las interpretaciones existía una mayor diversidad. Asimismo, visibilizamos que esa construcción de sentidos no se producía de manera aislada, sino que en un entramado de apuestas y sentidos de referentes adultos, lineamientos ministeriales y lógicas más generales del formato tradicional y más particulares de la institución escolar en sí.

Respecto a este último punto, la escuela operaba como un contra-sentido permanente, esto es, las lógicas institucionales servían de coordenadas desde donde comparar y significar al CAJ. En efecto, el CAJ era lo que se salía de la norma: funcionaba en la escuela, pero no era sentido como parte de ella. Para poder narrar al espacio, las y los jóvenes a menudo debían recurrir a la escuela y las tensiones que percibían en uno y otro lugar, abriendo también a la posibilidad de cuestionar ciertas prácticas, dinámicas y rutinas cristalizadas.

Entendemos que la construcción de sentidos es un proceso anclado en un movimiento socio-histórico y en un bagaje de significados previamente consolidados, por lo que puede ser concebido como una articulación entre el pasado y el futuro, es decir, en la constitución de

sentidos se está haciendo una historia presente que habilita nuevas interpretaciones a futuro (D'Alosio et al., 2010). Si bien sabemos de las dificultades que entraña una transformación sustantiva del dispositivo escolar tradicional y de las desigualdades sociales estructurales que lo atraviesan, entendemos que participar de un espacio intersticial como el CAJ expande los bordes de agenciamiento juvenil, en un contexto con profundas restricciones y que son los micro-movimientos en un plano subjetivo, institucional y social más amplio los que formarán parte de significaciones porvenir que subviertan, tal vez, el orden social.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N.B. & Foglino, A.M. (2005). Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(10), pp. 669-692.
- Arce Castello, V. (2019). *Experiencias de participación y subjetivación de jóvenes en sectores populares. Un estudio de caso en un Centro de Actividades Juveniles* [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Co-dirigida por Dr. Horacio Paulín y Dra. Florencia D'Aloisio.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional 26.206. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- D'Aloisio, F., García Bastán, G. & Sarachú Laje, P. (2010). La reconstrucción de sentidos en ciencias sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *Revista Electrónica Diálogos, Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud*. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, 2(1), pp. 97-108. Recuperado de: <http://www.dialogos.unsl.edu.ar>
- Duschatzky, S. (1999). *La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fielding, N. & Fielding, J. (1986). Linking data. The articulation of qualitative and quantitative methods in social research. *Qualitative Research Methods*, (4). Beverly Hills: Sage Publications.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Jones, C. D., Manzelli, H. & Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis. En Kornblit, A. (Comp.). *Metodologías Cualitativas: Modelos y procedimientos de Análisis* (pp. 47-75). Buenos Aires: Biblos.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Manual para la organización de los Centros de Actividades Juveniles de la Provincia de Córdoba en escuelas*. Argentina.

Nóbile, M. (2016). Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa. *Espacios en Blanco –Serie indagaciones–*, 26, pp. 187-210.

Paulin, H. & Tomasini, M. (2010). *Escuela media, Sujetos y Conflictos: relaciones y experiencias juveniles*. [Proyecto de Investigación]. Córdoba: Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.



Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos¹

Olga Silvia Avila²

Resumen

El trabajo se enmarca en el Proyecto titulado *Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad* y apunta a investigar la institucionalización de la obligatoriedad en la escuela secundaria en contextos socialmente complejos. El tiempo transcurrido, la compleja secuencia de programas y proyectos y el trabajo cotidiano de profesores y profesoras, permiten plantear un panorama amplio de cuestiones a revisar.

Entre esas cuestiones, en este artículo, abordamos los modos en que los adultos se posicionan frente a los jóvenes en un establecimiento situado en un barrio atravesado por fuertes tensiones y crecientes desigualdades. Recuperamos las categorías elaboradas en el marco de la investigación, para centrarnos en miradas y prácticas en las que los jóvenes son considerados en su contexto e inscriptos en el terreno de una inclusión posible.

Se trata de problematizar la manera en que los adultos encaran diversas situaciones y vincularlas al reconocimiento de alteridades adolescentes en el marco de los procesos de institucionalización de la obligatoriedad extendida. En ese sentido, y a partir de los relatos analizados, proponemos –desde la perspectiva institucional– pensar la democratización instituyente de la escuela

¹ Este artículo deriva de una ponencia que ha sido elaborada en base a registros producidos por docentes interesados en colaborar con la investigación y problematizar sus resultados, ante la preocupación por las disputas de sentidos que se producen cotidianamente en sus escuelas. Dicha ponencia fue escrita en 2019, cuando el impacto de las políticas macristas se hacía presente en toda su magnitud, atravesando las escuelas y los territorios.

² Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: olgasilviaavila@gmail.com

como trabajo de pluralización de lugares simbólicos y anclajes subjetivos, afrontando los obstáculos surgidos del borramiento del sujeto en las políticas públicas y educativas neoliberales a partir de 2015 y de la conflictividad social desatada a raíz de las mismas.

Palabras claves: Escuela secundaria, institucionalización, jóvenes, alteridades, contextos.

High school, adult positioning and registers of otherness in conflictive contexts

Abstract

The work is framed within the Project *Reinventions of schooling in public schools. Institutions, subjects and experiences in times of demands for equality* and aims at the institutionalization of obligatory secondary school in socially complex contexts. The time that has elapsed, the complex sequence of programs and projects and the daily work of teachers, allow for a broad panorama of questions to be reviewed.

Among these issues, in this paper we address the ways in which adults position themselves vis-à-vis young people in a school located in a neighborhood crossed by strong tensions and growing inequalities. We recovered the categories elaborated in the framework of the research to focus on views and practices in which young people are considered in their context and inscribed in the terrain of a possible inclusion.

The aim is to problematize the way in which adults deal with different situations and link them to the recognition of adolescent otherness within the framework of the processes of institutionalization of extended compulsory education. In this sense, and from the analyzed accounts, we propose - from the institutional perspective - to think of the democratization of the school as a work of pluralization of symbolic places and subjective anchors, facing the obstacles arising from the erasure of the subject in the neoliberal public and educational policies since 2015 and the social conflict unleashed as a result of them.

Keywords: Secondary school, institutionalization, youth, otherness, contexts.

Introducción³

A fin de ubicar al lector en el objetivo de esta comunicación, interesa referenciarla en los procesos de construcción social de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que tienen lugar a partir de la sanción de la Ley 26.206 (2006) y su correlativa en Córdoba 9870 (2010).

³ Interesa aclarar que, como autora de este trabajo, reconozco y apoyo la lucha por romper con estereotipos heteronormados en el lenguaje y la escritura. Sin embargo, no he encontrado todavía el modo más fluido de llevar a la escritura académica estas definiciones, por lo que ruego a quien lee sepa comprender esta dificultad.

El tiempo transcurrido, la compleja secuencia de programas y proyectos y el trabajo cotidiano de profesores y profesoras, permiten plantearnos un panorama amplio de cuestiones a revisar con relación a la institucionalización de la secundaria obligatoria.

Entre esos procesos, en este artículo elegimos centrarnos en los modos en que los adultos se posicionan frente a los jóvenes en aquellos establecimientos situados en contextos atravesados por las desigualdades y sometidos a un alto grado de tensiones cotidianas.

Nos respaldamos en un concepto de institución como **formación social histórica** compleja, constituida en el juego entre lo social, lo institucional en sí y los sujetos en el seno de procesos de institucionalización siempre inacabados, entre lo instituido, lo instituyente y el hacer cotidiano (Garay, 2015). Institución pensada como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2), producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”, es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular (...)” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 1). Una realidad institucional cotidiana inventada por los sujetos en el curso de la acción (De Certeau, 1996), con los acervos con que esos sujetos cuentan y permeada por la imaginación radical en sus múltiples despliegues (Castoriadis, 1989; 1999).

En este marco, es posible comprender la realidad de cada escuela, como una configuración institucional constituida singularmente en función de un contexto y una historia social local hilvanada por los actores en sus prácticas. Es en esas tramas en las que los sujetos producen institucionalidad, reinventan lo escolar a partir de los sucesos, acciones, decisiones, encuentros y desencuentros vividos en el día a día de cada espacio local, en su inscripción territorial. En la singularidad de cada establecimiento, el papel social histórico de la escuela como institución destinada a albergar a las nuevas generaciones, se recrea en la urdimbre de las relaciones y vínculos que gestan sus actores atravesados por dinámicas sociales acuñadas en el entorno que la contiene.

En esa escuela cotidiana se forjan los lazos educativos que desafían los efectos desafiliatorios de “sociedades que persisten traumáticamente en su desigualdad” (Redondo, 2011, p. 30) y se construyen los modos en que los adultos designados por el Estado para representarlo, se posicionan frente a los jóvenes que llegan y transitan las aulas. Las miradas adultas con relación a esos jóvenes que progresivamente ensanchan con su presencia los contornos de los establecimientos, dan cuenta de uno de los hilos conductores en el entramado instituyente de la obligatoriedad y constituyen una de las claves para repensar el lugar resignificado que lo escolar encierra en la construcción social de las nuevas generaciones, a partir de las definiciones adoptadas por la LEN.

Decíamos en 2016:

(...) cuando la escuela convoca a los jóvenes a sus aulas, los encuentra en escenarios altamente diversos, según los sectores sociales y en ese camino, se

enfrenta a la vulneración de derechos, las desigualdades, las marginaciones, así como con jóvenes que han apostado a la participación activa por medio de distintas expresiones. (...) Muchos de esos jóvenes son sujetos doblemente “nuevos” en los espacios escolares: nuevos porque su edad los enfrenta a las reglas y contenidos de espacios públicos que por primera vez recorren; y nuevos socialmente, en tanto primeras generaciones en sus familias y sectores sociales que acceden a la escolarización secundaria (Fogolino y otros; 2008). Transitan una experiencia de escolarización inédita en la vida de los grupos sociales a los que pertenecen, llamada a abrirse paso entre grietas sociales, culturales e ideológicas que se expresan de múltiples formas en el espacio local. (Avila, 2016, p. 3)

A partir de 2003, como parte del proceso de recuperación del sistema educativo nacional, más precisamente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y las políticas provinciales que la acompañaron, se pusieron en marcha transformaciones gestadas en un panorama heterogéneo en cuanto a procesos institucionales e iniciativas locales.

Las experiencias fueron persistentemente heterogéneas. En algunos casos, se profundizaron progresivamente las tensiones, generándose divergencias significativas en el trabajo cotidiano; en otros, estas transformaciones ingresaron a tramas institucionales de alta fragilidad, afrontando importantes dificultades y permaneciendo en situación de estancamiento y conflicto. Pero en un conjunto significativo de establecimientos, las novedades que se desplegaron en el marco de las políticas, encontraron terreno propicio en el que los imperativos de la igualdad y la inclusión ya contaban con voluntades en acción o predisposición a la hospitalidad y la filiación. Las innovaciones introducidas fueron labradas por los distintos actores sobre los instituidos sedimentados en cada espacio institucional y anudadas a procesos instituyentes en curso, a iniciativas y proyectos planteados localmente, en consonancia con su historia, su idiosincrasia, sus estilos, sus tensiones y conflictos.

Sin embargo, a medida que esos derechos y protagonismos se consolidaron, se abrió un escenario de disputas en el cual diversas “demandas de igualdad” y de “derechos” se concretaban a través de leyes, políticas públicas y variadas acciones colectivas, a la par que crecían en la sociedad las tensiones que esas conquistas provocaron en sectores con posicionamientos adversos; las reacciones, los discursos y las argumentaciones estigmatizantes se multiplicaron, generando luchas de sentido y acciones contrapuestas con grados variables de conflictividad tanto en el campo social como al interior de las instituciones educativas (Filmus, 2017).

Los discursos y las políticas implementadas a partir de diciembre de 2015, así como el desguace de los principales programas nacionales que vehiculizaban políticas de igualdad, generaron condiciones para el retroceso y habilitaron cuestionamientos hasta entonces aquietados por la hegemonía trabajosamente constituida a favor de la inclusión. Los escenarios de disputa se intensificaron y en algunos casos se enardecieron, volviendo

más compleja la tarea escolar y más difícil el sostenimiento de definiciones ya encaradas y en proceso de construcción. Si bien en el caso de Córdoba las políticas provinciales y las direcciones de nivel no hicieron propios en todos sus contenidos esos discursos, el embate del desfinanciamiento y las directrices nacionales no dejaron de sentirse y atravesar los espacios institucionales. Claramente resultaron habilitados en la sociedad aquellas manifestaciones más extremas de la discriminación y el prejuicio, muchas veces asumidas por los propios vecinos en los barrios populares.

Producir institucionalidad en el marco de procesos profundamente contrapuestos cuyo núcleo es sostener un lugar para el joven como el sujeto educativo, conlleva un reto no siempre transparente para los actores. Supone posicionarse en un vínculo y asumir una mirada más o menos reflexionada respecto de las alteridades adolescentes, para desconocerla, dotarla de sentidos contradictorios, o abrir el juego al reconocimiento del otro, según sean los significados que acompañen dicha construcción. En este artículo nos proponemos recuperar la reflexión que se viene desarrollando en el seno del equipo de investigación y centrarnos en aquellas miradas y prácticas que, de diversos modos, en las interacciones cotidianas, dejan abierto el camino a la emergencia del otro; emergencia en el sentido de surgimiento, presencia, despliegue y emergencia en el más crudo significado de situación que no admite más espera, que reclama en diversos lenguajes la necesidad de reconocimiento y escucha.

Interesa destacar que, por la gravedad social de la situación que signa los días en los que escribimos el presente artículo, es necesario advertir que los registros a los que apelamos fueron recuperados de los años previos a la pandemia. Quizás no terminen de reflejar la intensidad que han ido ganando las tensiones en los barrios en estos dos últimos años. Sin embargo, también es necesario anticipar que los avances producidos a favor de la inclusión y la igualdad hoy cuentan con un recorrido afianzado al interior del sistema educativo; los estudiantes entraron a las aulas y es allí donde el desafío sigue vigente con el respaldo de una historia reciente y disputada, pero también apropiada y valorada por muchos de sus actores.

Revisando categorías elaboradas en la investigación

Nos interesa en este artículo recuperar la problematización a partir de algunos análisis desarrollados en la investigación, para centrarnos en algunos registros que nos parecen relevantes en el contexto de la tensión igualdad-desigualdad.

Decíamos en un trabajo reciente:

En este marco de procesos, la escuela es el espacio institucional a través del cual la sociedad le propone a los jóvenes un conjunto de saberes no sólo referidos a las disciplinas escolares, sino extensivo a diversos aprendizajes sociales necesarios para la incorporación al mundo público y sus regulaciones, poniendo en tensión las disposiciones heterogénea y desigualmente construidas por ellos en diversos espacios sociales. Precisamente, la naturaleza institucional

de la escuela se configura en torno a un lazo educativo entre generaciones en sí mismas heterogéneas; recoge el mandato de transmitir un conjunto de saberes socialmente validados, en el marco de espacios colectivos compartidos por los jóvenes: la clave que la define como institución está en la centralidad de la relación de transmisión con el sujeto joven; allí se condensa, en buena medida, el modo en que la sociedad *se para* frente a sujetos que transitan esa etapa vital. (Avila, 2017, p. 4)

Nos referimos a los posicionamientos adultos frente a los sujetos jóvenes, como modos compartidos de pararse frente al alumnado, “de reconocer su alteridad, de investir la presencia, de relacionarse y convocar al aprendizaje, a las apropiaciones y producciones, de resolver los conflictos y anudar lazos (...) como producto de procesos, acciones e intervenciones, construidos en el tiempo” (Avila, 2017, p. 4).

Estos modos de encuentro abrevan en significaciones sociales arraigadas en el sentido común, en discursos político-mediáticos y en imaginarios cimentados en las instituciones, que los actores recrean y elaboran según sus experiencias y contextos. Pero también condensan ideas, valores y sentimientos acuñados en las relaciones vividas en las aulas en la experiencia reciente, al calor de las disputas mencionadas más arriba y en el diálogo promovido entre pares por muchas instancias desplegadas en los tiempos de políticas de inclusión. Según nos muestra la investigación, a partir del registro subjetivo de los procesos vividos, los actores –en este caso los adultos educadores desde sus múltiples lugares– también son promotores y portadores de sentidos instituyentes compartidos en el seno de las transformaciones ocurridas.

En nuestro trabajo de investigación, en su momento, delineamos tentativamente tres categorías para analizar los posicionamientos a los que aludimos, que a continuación recuperamos. En primer lugar, aquellos que se ubican en el plano de la idea de contención y asistencia subjetiva a jóvenes que son visualizados como con “muchos problemas” y “dificultades personales”. Subyace una visión del otro como “carente” que obtura las apuestas educativas en pos de la “comprensión” de los problemas. Pareciera que se genera una suerte de “falsa inclusión”, ya que no es posible anudar un vínculo educativo duradero sobre la base de la re-negación de la condición de aprendiente del estudiante; en esas situaciones, los contenidos afectivos inicialmente depositados en el vínculo van ahucándose, asumiendo características regresivas, hasta corroer el propio lugar adulto signándolo con el sentimiento de impotencia.

El segundo tipo de posicionamiento analizado se refiere a aquellos centrados en la conflictividad irresuelta, una especie de “pelea” permanente con el joven al que se visualiza como “destrutivo”. Desde esas perspectivas, el posicionamiento adulto se desliza hacia el enfrentamiento, intentando imponer una autoridad que se percibe como desafiada y que, en ocasiones, termina en pérdida de encuadres y malos tratos hacia los estudiantes. En esos casos, se intensifica el malestar tanto de los docentes como de los estudiantes y suele producirse una suerte de “deserción” en el vínculo, que se traduce en ausentismo y evitación

del otro; aparece también una sostenida **pobreza pedagógica** justificada en la descalificación y en el malestar en la enseñanza.

En tercer lugar, nos encontramos con un conjunto de posicionamientos caracterizados por la apuesta a la posibilidad y el reconocimiento de los jóvenes como sujetos capaces de aprender y ser parte de la vida institucional de múltiples maneras, aún en el contexto de sus dificultades. Con frecuencia, aunque no siempre, concurren ciertas condiciones que dan soporte al predominio de estas miradas y prácticas colectivas, a saber: arraigo de la institución en su entorno social y lazos sostenidos a través de su historia con los sectores sociales de referencia territorial, grupos de docentes afianzados en su pertenencia institucional, con un número significativo de horas de trabajo en el establecimiento, equipos directivos estables e involucrados en proyectos colectivos a través de los cuales se logran climas de cooperación entre grupos importantes de docentes. Sin embargo, son los sujetos –docentes, directivos, preceptores, etcétera– quienes cultivan estas aperturas y compromisos desde sus pensamientos y convicciones.

Es en estos últimos “modos de pararse” donde nos detendremos para explorar más específicamente algunos de sus sentidos, construcciones y consecuencias.

Relatos sugerentes en el registro de la alteridad

A fin de avanzar en la reflexión propuesta, hemos recuperado algunas notas de campo en las que profesores y profesoras de una escuela ubicada en un barrio de marcada complejidad social en la ciudad de Córdoba, hablan de sus estudiantes. Miradas sencillas y cotidianas que van logrando tallar un vínculo de escucha en diferentes situaciones de la jornada escolar; registros de alteridad que hacen lugar al estudiante como un **otro** a reconocer, a escuchar y desde allí contribuyen al ensanchamiento de las redes simbólicas que contienen a los sujetos en las tramas institucionales.

Como se verá más adelante, se trata de relatos en los que el posicionamiento adulto “puede ver” al joven en su dimensión subjetiva y social, para desprender acciones y gestos, producir intervenciones puntuales que –en la multiplicidad de sucesos que integran la jornada escolar– ofrecen una apertura hacia lo posible.

En todas las narraciones, se enfatiza la complejidad del contexto en que la escuela se encuentra situada: un barrio periférico, de población heterogénea, con afluencia de estudiantes de zonas marcadas por diferentes características sociales, la mayoría de una parte del barrio de clase media empobrecida, trabajadores con bajos ingresos o desempleados, otros de un asentamiento precario cercano y otros de un barrio residencial, que concurren a esa escuela, luego de haber sido desplazados de otras escuelas. Una de las notas más marcadas es la conflictividad intrabarrial y la penetración de redes del delito y el tráfico de drogas, sin que la presencia punitiva estatal logre tener incidencia en su desarticulación. Es

común escuchar tiroteos, sirenas y helicópteros, situaciones que movilizan nerviosismo y enojo en los adolescentes y provocan inquietud y temor en los adultos.

Entre los días desolados y esfuerzos directivos, se configuran múltiples acciones, proyectos, intervenciones destinadas a ofrecer experiencias valiosas a los estudiantes, no sin controversias y disputas respecto de la pertinencia de los diversos modos de posicionarse frente a los jóvenes. En esos intentos por ofrecer, encontramos modos de recibir a los estudiantes, modos de acoger atravesados por el cuidado que nos recuerdan a las palabras de Ulloa (1995), reivindicando la humanización de la vida, de las relaciones y de las instituciones. Desgranamos a continuación algunos pasajes de esas notas de campo.

La salida

Las salidas escolares suelen ser evitadas por los profesores en las escuelas populares por las dificultades materiales, administrativas y de organización, que se agravan con el desaliento surgido de la tensión frente a situaciones de conflictividad en los grupos de estudiantes o de escasa posibilidad de sostener cierto grado de disciplina en los viajes. El registro que traemos, muestra una apuesta que busca ir más allá.

Nos costó mucho, pero una vez salimos, nos pusimos de acuerdo con la Profe de Lengua y los llevamos a Colonia Caroya, nada que ver con nuestras materias, pero se dio la oportunidad de ir por una invitación por un programa del Ministerio, no me acuerdo ya bien cómo fue que aparecieron con esa posibilidad. No fue este curso, fue el anteaño pasado... un curso chico... El asunto es que nadie los quería sacar y nosotras dijimos "Vamos, y que sea lo que Dios quiera". Nos fue muy bien... se portaron re-bien para que los siguiéramos sacando... Fuimos en un colectivo realmente de cuarta, pero andaba. Me acuerdo los ojos grandotes... preguntaban todo, y les hicimos llevar un cuaderno y anotaban todo lo que les decíamos. Una alumna me dice "yo no salgo..." y ahí sentí algo... Pamela atiende la casa, cuida hermanos... mucho para una adolescente... Después no hubo otras oportunidades, si salieran más les haría muy bien... estos chicos no conocen más allá de sus barrios y los bailes, los que tienen más recursos, los boliches, pero eso de salir por conocer, nada... (Registro, trabajo de campo, 2018)

Nos interesa destacar la conexión entre el asumir el desafío de hacerse cargo de salir con los estudiantes y confiar en la posibilidad de que ese sujeto tome la invitación a lo distinto entre sus manos y el "salir por conocer", el traspasar barreras para explorar otras zonas del mundo. Hay aquí no solo una disposición emocional a la relación subjetiva, sino una apuesta a ofrecer saberes posibles más allá de las fronteras sociales sedimentadas en las vidas cotidianas de los alumnos. Conocimientos vedados para algunos, que en esta experiencia de

las profesoras y estudiantes se constituyen en acontecimientos de ampliación del universo cultural y social.

El “claustro”

Una de las prácticas instituidas para dirimir la permanencia de los estudiantes en los establecimientos es la reunión docente en la que se debate el curso de acción a seguir frente a las “faltas graves” de los alumnos. En esas discusiones, se contraponen visiones ancladas en el conocimiento/reconocimiento/desconocimiento de la vida social y territorial. En esas controversias se despliegan claramente los posicionamientos que estamos reconstruyendo; encontramos entre ellos miradas del mundo cotidiano que permiten alojar la complejidad del vivir, sin desconocer los bordes críticos por los que los jóvenes transitan.

El otro día tuvimos una, eso que antes se llamaba “un claustro”, antes se decidía si se echaba a un chico o no, ahora es para “compartir el problema”, pero es donde todos se despachan... bueno, nos despachamos con el chico en cuestión. En este que se hizo el otro día, era por un chico chico, de los primeros años, Brian, creo que de segundo, que lo encontraron con marihuana, fumando en la escuela... Se dio una discusión interesante. Algunos, espantados, que había que echarlo... (eso no se puede! pero estaban empeñados en algo “aleccionador”), pero hubo uno, un profe, y no tan joven, eh- que de golpe saltó y dijo: “a ver qué tanto se asustan, como si nunca hubieran visto un porro... de jóvenes ustedes en qué mundo vivieron? ¡No se hagan..., paren de bardear al chico”, y todos se callaron... No sé si se espantaron del profe o es que estaba diciendo una verdad... Algunos lo defendimos, es un chico chico, ¡che...! Yo pienso que es de locos agarrársela con el chico, justamente, lo peor que podés hacer es echarlo, cuando no esté más en esta escuela, que es la que le queda cerca... andá a saber... es carne segura para el narco... si el problema son los que venden, no los chicos... No digo aplaudirlos, no, si tiene que haber sanciones, límites, pero sacarlo del cole... bueno ahora igual no se los puede echar... pero siempre encuentran la forma de que se vaya si es eso lo que quieren... A ese chico yo lo he tenido, no hay que hacerle la cruz tan rápido...! Yo te digo la verdad, hasta prefiero que tengan su plantita, te lo digo en serio... no te rías, lo más grave es que se entreveren con los narcos... eso sí que es grave... esta es una escuela que ha tenido varios muertos y algún suicidio, no en la escuela, obvio, pero de sus alumnos o exalumnos... no es cuestión de tomar las cosas a la ligera... (Registro, trabajo de campo, 2018)

Planteos como “no hacerle la cruz tan rápido”, impedir que “se entreveren con los narcos”, considerar el contexto de “varios muertos y algún suicidio” se manifiestan como gestos de cuidado que toman en cuenta las situaciones y condiciones sociales y cotidianas;

a partir de posicionamientos abiertos a las subjetividades juveniles, instalan un tiempo de espera y soporte posible, mientras se buscan caminos; se plantea una interpelación a los prejuicios cristalizados, “¿en qué mundo vivieron?” y una advertencia clara respecto de qué es lo “grave”. Posicionamientos que abren a la palabra y al encuentro con ese otro, dueño de múltiples enigmas si está la disposición a explorarlos, a poner en cuestión los supuestos más arraigados para no “tomar las cosas a la ligera”.

La charla

El siguiente relato da cuenta de un momento en el que la palabra, que viene después de un cigarrillo compartido, permite dar densidad al intento de abonar el vínculo, abriendo cauce a la palabra para que el estudiante pueda contar lo doloroso, lo enojoso y desde allí dar paso a algo más.

Estaba hinchando en el aula, molestando sin hacer nada, enojado muy enojado, hasta que tocó el timbre y salimos del aula. Lo llamé –Pablo se llama- y salimos a la parte de la entrada del colegio, lo invité un cigarrillo y aceptó hablar. Yo quería saber qué le pasaba, por qué se comportaba así... de dónde viene tanto enojo... se lo pregunté... me dijo que había estado judicializado... que había estado en institutos y ahí me contó detalles que no vienen al caso... que tenía problemas... que había estado con psicólogos y trabajadores sociales... Me imaginaba que me iba a decir algo de eso... y se notaba que había hablado mucho con psicólogos... Fue larga la charla... Hablamos de los vínculos y sobre todo le dije que la escuela no es como un instituto... si yo lo trato bien... espero que él también... y que se ponga a estudiar... porque se nota que es re-inteligente... que tenga problemas no quiere decir que no pueda hacer los trabajos en la clase si él entiende todo muy bien... Y mirá... Tengo un montón de trabajos prácticos que hizo, que como a veces faltaba no se los devolví y ahora que los veo todos juntos, son un montón de trabajos. (Registro, trabajo de campo, 2018)

Este profesor se propuso tener una “charla” y se acercó al estudiante teniendo claridad respecto del punto al que quería llegar: “de dónde viene tanto enojo” y qué pasa con “los vínculos”. Por la síntesis que realiza en su relato, sabemos que la conversación fue larga y que el joven puso sobre la mesa sus sentimientos y las experiencias vividas. El profesor busca poner marco al diálogo con definiciones precisas: “la escuela no es un instituto”, “si yo lo trato bien espero que él también” y “que tenga problemas no quiere decir que no pueda hacer los trabajos en la clase si él entiende todo muy bien”. Por último refiere, con cierta sorpresa, lo productivo de esos señalamientos reflejados en los trabajos entregados.

La intervención del docente ubica el lazo en la institución, fija un encuadre a la relación y enuncia contundentemente su apuesta exigente al aprendizaje “le dije (...) que se ponga a

estudiar porque se nota que es re-inteligente”. Esta interpelación al joven conlleva confianza en la posibilidad del otro. Siguiendo a Cornú (1999), nos interesa reflexionar respecto del valor de esa confianza, “aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente por la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos), sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular ‘alguien’” (p. 21). Y, según señala la misma autora, es la confianza lo que produce una suerte de empoderamiento del otro; tal vez ese empoderamiento se plasmó en los numerosos trabajos entregados después de la conversación sostenida.

No bajar la cabeza

La complejidad que supone para muchos jóvenes habitar las instituciones educativas a contrapelo de la mirada social, el costo en sufrimiento de sostenerse en la clase cuando el sentido compartido mayoritariamente por los adultos indica que ese no es un lugar “merecido”, nos exige una lectura sensible de las tensiones vivenciales y subjetivas que tienen lugar en los escenarios institucionales.

En el acto del 9 de julio se invitó especialmente a las familias, fueron bastantes. Una de las que fue, fue la de una alumna mía, de tercero, Estela. Acababan de meter presos a dos de los hermanos, y ahí toda la gente lo sabe, se sabe todo... y resulta que estaba toda la gente en el salón y esa familia en la punta muy aislada, la chica se veía incómoda, mal... Ella es buena alumna, estudia todo lo que puede, porque además es madre, tiene dos chiquitos, que la saben ir a esperar con un tío. Me crucé todo el salón para ir a saludarlos; ella no levantaba la cabeza, había mucho murmullo... Al otro día la hablé al final de la clase... porque no levantó la vista en toda la hora. Le dije que en mi clase nadie baja la cabeza... (Registro, trabajo de campo, 2019)

Quien atravesó el salón era el vicedirector del establecimiento, a su vez docente en una materia que esta estudiante cursaba, su decisión de acercarse a la familia, marcaba una postura institucional y abría el espacio para que esa presencia de la alumna y su familia saliera de la sombra generada por los murmullos y pudiera alojarse en la escena del acto. Ese posicionamiento docente se sostuvo al día siguiente en la clase, a modo de exigencia: “en mi clase nadie baja la cabeza”. Tal vez la asistencia a la clase estuvo ligada al reconocimiento recibido en el acto; tal vez esa palabra del profesor, “en mi clase nadie baja la cabeza” tuvo que ver con la continuidad en la escuela.

Registros de alteridad e institucionalización de la obligatoriedad secundaria

En los relatos que hemos recorrido hasta aquí, encontramos un hilo en común: la mirada dispuesta a albergar distintas formas de ser *otro* –como puede verse en cada caso–, posicionamiento que arroja consecuencias en el acceso al saber acerca de nuevos lugares (Pamela), en las decisiones tomadas (Brian), en la postura asumida en las tareas escolares (Pablo), en el modo de estar en la escuela y en aula (Estela). Estas narraciones recuperadas del día a día escolar invitan a profundizar la pregunta por el lugar del sujeto joven, sus historias vitales y sociales, sus sentimientos y experiencias en los entretejidos institucionales a forjar para la construcción de la obligatoriedad como horizonte de igualdades.

En ese sentido, interesa profundizar el análisis de estos modos de reinención cotidiana de lazos educativos en los que el registro de alteridad en la mirada y el posicionamiento adulto contribuye a la pluralización de lugares simbólicos y a la producción de anclajes subjetivos para la inclusión. Se trata ni más ni menos que de la puesta en marcha de un trabajo complejo de filiación, de enlace y hospitalidad para con los nuevos actores juveniles cuyas trayectorias personales y sociales no estaban “destinadas” a la escolarización y a los aprendizajes que esa experiencia posibilita. Por efecto de una disposición estatal –la obligatoriedad establecida por la ley– las instituciones quedan “obligadas” a promover y construir condiciones de igualdad; es en ese proceso que los sujetos y sus posicionamientos juegan un papel activo en la producción de institucionalidades inclusivas.

Entendemos que el conocimiento acerca de las dinámicas gestadas en establecimientos que logran avanzar en la democratización instituyente de la escuela secundaria aporta herramientas para la transformación escolar. De hecho, cerramos la revisión de este trabajo –escrito en 2019– en 2022, habiendo transitado los peores momentos de la pandemia y, podemos adelantar, que fue sobre estas redes de apuestas y confianzas que pudo sostenerse frágil pero empecinadamente la escolaridad y los lazos territoriales con numerosos jóvenes en situaciones críticas y de alta conflictividad, uno a uno, teléfono a teléfono, de llamada en llamada, de fotocopia en fotocopia entregada en el establecimiento. Nuestra investigación tiene por delante la reconstrucción de las estrategias acuñadas sobre la base de los posicionamientos estudiados, frente a la redoblada adversidad que impuso la irrupción del virus.

Referencias bibliográficas

- Avila, O. (2016). Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba. *Cuadernos de Educación* Año XIV – N° 14 (pp. 1-14). Córdoba: Ciffyh, UNC.
- Avila, O. (2017). Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones. [ponencia] X Jornadas de Investigación en Educación: A

10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) Educación: derecho social y responsabilidad estatal. Córdoba: Ciffyh, UNC.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. *El imaginario social*. Montevideo: Editorial Altamira.

Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.

Filmus, D. (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.

Fogolino, A.M., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación* (6) pp. 227-243. Área Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, L. (2015). *Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Buenos Aires: Comunicarte.

Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Redondo, P. (2011). Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. En Elichiry, N. (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. [Ponencia] Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.



Escuela y vida cotidiana. Interrupciones y alteraciones a partir del conflicto de Moreno¹

Alicia Merodo
Mariela Arroyo²

Resumen

El trabajo pretende, a partir de la descripción de los hechos desencadenados en el distrito de Moreno (Buenos Aires) luego de la muerte de dos trabajadores de la educación, en agosto del 2018, problematizar los modos de “hacer escuela” en contextos de colegios cerrados y de políticas educativas de extensión de la obligatoriedad escolar.

En el conflicto de Moreno se aprecian las huellas del Estado, de las políticas educativas, del trabajo docente y sus condiciones materiales y simbólicas, de los modos de hacer escuela pública y del trabajo político y pedagógico de los docentes. A partir de las muertes, se produjo el cierre de las escuelas y los trabajadores ocuparon espacios alternativos que permitieran abrir los colegios para dar continuidad al “hacer escuela” de un modo peculiar.

Se apreció cómo la escuela penetra en la vida cotidiana estructurando el día a día de las familias. Lo sucedido involucró a la comunidad y reavivó la trama social-territorial que alberga la escuela y los sentidos que se distribuyen con su presencia. Las muertes pusieron al descubierto el abandono sistemático del Estado –en sus diferentes escalas– en la inversión necesaria en infraestructura escolar, que se tradujo en deterioro y peligrosidad para la comunidad educativa.

Palabras claves: Estado, políticas educativas, escuela secundaria, muertes, conflicto socio educativo.

¹ Agradecemos especialmente a los equipos directivos de la Escuela Secundaria N° 2 – Marina Vilte (Dr. Marcelo Panucio) y de la Escuela Secundaria N° 28 (Dra. Clarisa Góngora). Ellos fueron quienes nos abrieron las puertas de las escuelas y el acceso a la comunidad educativa.

² Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: alimerodo@gmail.com; marroyo@campus.ungs.edu.ar

School and daily life. Interruptions and alterations from the Moreno conflict

Abstract

The work intends, from the description of the events unleashed in Moreno after the death of two education workers in August 2018, to problematize the ways of “doing school” in the context of closed schools and educational policies of extension of school obligation.

In the Moreno conflict, the traces of the state, of educational policies, of teaching work and its material and symbolic conditions, of the ways of making public schools and of the political and pedagogical work of teachers can be appreciated. As a result of the deaths, the schools were closed and the workers occupied alternative spaces that allowed the schools to be opened to give continuity to “doing school” in a peculiar way.

It was appreciated how the school penetrates into everyday life, structuring the day-to-day life of families. What happened involved the community and revived the territorial social fabric that houses the school and the meanings that are distributed with its presence. The deaths exposed the systematic abandonment of the State –at its different scales– in the necessary investment in school infrastructure, which resulted in deterioration and danger for the educational community.

Keywords: State, educational policies, secondary school, deaths, socio-educational conflict.

Introducción

“...no solo la muerte de dos compañeros fue el límite, sino también la idea de no soportar más que nos olviden” (Exdirectora de Moreno)

El trabajo sistematiza la experiencia de inmersión en el territorio de Moreno (Buenos Aires) a partir del conflicto político, educativo, emotivo y social que se pone de manifiesto con la muerte de dos trabajadores de la educación³. Lo sucedido condensa significados a comprender de manera colectiva. El Estado, las políticas educativas, el trabajo docente y las

³ La experiencia de inmersión en el territorio de Moreno se realizó en el marco de la materia Residencia I: la escuela ámbito de trabajo docente, de la formación de profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Como equipo docente decidimos habitar el territorio en conflicto junto a los residentes (profesores en formación). Ello nos permitió apreciar la polifonía de voces involucradas con el conflicto, reconstruir los hechos, registrar las decisiones, dar apoyo político a la movilización, involucrarnos como formadoras en la experiencia y por extensión involucrar a los futuros profesores. Aquí compartimos el registro audiovisual de la experiencia: https://www.youtube.com/watch?v=1FUmOc1yG-8&ab_channel=JoaquinSimon

condiciones materiales y simbólicas, el trabajo político y pedagógico de los docentes, los modos de hacer escuela y los sentidos renovados que alimentan las luchas en defensa de la escuela pública, están presentes en las tensiones y disputas que el conflicto visibiliza. Las muertes sucedidas en el ámbito de una escuela producto de la negligencia estatal, significó un punto de inflexión, tanto para los trabajadores de la educación como para la comunidad educativa de la región. A partir de ese momento, las escuelas del distrito técnicamente se cerraron con la consecuente conflictividad educativa y social que supuso dicha decisión. Lo sucedido puso al descubierto los cruentos efectos de políticas neoliberales de desinversión en educación, con la consecuente falta de mantenimiento de los establecimientos educativos, al punto de convertirlos en ámbitos riesgosos para la vida de los trabajadores. Se visibilizaron los modos en que la extensión de la obligatoriedad escolar se materializa en los territorios. Su consecuente masificación en la educación secundaria puso de manifiesto que, en términos infraestructurales, más estudiantes en las escuelas no ha sido equivalente a mejoras en el presupuesto educativo. El estado de los edificios, la escasez de aulas, la falta de medios y la sobrecarga laboral, dan cuenta de un empobrecimiento de los servicios públicos. La educación pública es un campo de fuerzas que expresa la confrontación de grupos e intereses, la lucha de lógicas y de representaciones en torno al sentido de la escolarización. Resulta fundamental poder pensar y comprender el contenido y la dinámica del modelo escolar que se impone bajo las lógicas de gobiernos neoliberales (Laval, 2004).

El conflicto recolocó a los actores del sistema educativo y de la comunidad. Principalmente a los equipos directivos, docentes, preceptores y personal administrativo, quienes se vieron directamente afectados y conmovidos en la base misma de sus condiciones laborales y de existencia. Los sucesos ocurridos a partir de las muertes dan cuenta de un conjunto de acontecimientos y decisiones de la comunidad educativa, incluyendo gremios docentes y organizaciones sociales, quienes rápidamente reaccionaron, se juntaron, marcharon y tomaron decisiones organizativas y de continuidad de las acciones. Cabe señalar que el distrito de Moreno tiene una historia previa ligada a los movimientos sociales y a las organizaciones de la sociedad civil. Por lo cual, esta última se hizo presente, actuando como mediadora entre intereses diversos (lo privado y lo público), lo particular y lo universal (Beasley-Murray, 2010).

La partida de dos trabajadores de la escena escolar activó la potencia política de otros cuerpos y movilizó emociones diversas. El afecto es un modo de describir las interacciones constantes entre los cuerpos (Beasley-Murray, 2010)⁴. El conflicto movilizó cuerpos, desató emociones, motorizó decisiones, construyó límites, activó voces, articuló actores. Como expresión de este accionar, identificamos formas organizativas nuevas que abrieron un canal de diálogo y deliberación para las decisiones vinculadas al devenir de las escuelas: 1) El comité de crisis y 2) La asamblea de directores/as.

⁴ Según este autor, un cuerpo se define por la potencia de afectar o ser afectado, por su poder de afección; algunos cuerpos tienen más poder de afectar a otros cuerpos.

La creación del **comité de crisis** y su composición (docentes, sindicatos, familias, representantes de la burocracia educativa, representantes de organizaciones sociales) se constituyó en una herramienta política que permitió colocar en paridad de decisiones a diferentes actores, quienes tuvieron a su cargo dar cumplimiento al protocolo de habitabilidad de las escuelas. Su creación supuso que la gestión de gobierno daba curso al arreglo de las escuelas y el comité decidía la apertura o no, en función de la supervisión realizada.

Las asambleas de directores/as, intercambiando y tomando decisiones sobre la marcha de las escuelas, fue un hecho inédito. Desde el inicio del conflicto, los equipos directivos se organizaron en asambleas para resolver los pasos a seguir a partir del cierre de las escuelas. Ellos atienden una multiplicidad de tareas dentro de las cuales, las burocráticas-administrativas ocupan un lugar importante. El espacio de la asamblea les permitió ubicarse en una posición política y pedagógica como actores claves que dirimen sentidos culturales de manera colectiva.

Ambas iniciativas expresan la creatividad y los niveles de organización al generar instancias para transitar los efectos de la tragedia, al tiempo que avanzaron en propuestas, decisiones y tareas específicas para garantizar una cierta continuidad de lo escolar. Intentaremos dar cuenta de la complejidad que supuso “hacer escuela”, a partir del análisis del material recogido durante los años 2018 y 2019 en dos escuelas secundarias de la localidad de Moreno.

La suspensión del cotidiano escolar: continuidad pedagógica y experiencia escolar

Las muertes desencadenaron un conflicto que puso en evidencia problemas preexistentes: falta de condiciones infraestructurales y laborales necesarias para garantizar la expansión de la obligatoriedad escolar. El cierre de las escuelas alteró los principios de la gramática de la escolaridad, a partir de los cuales se organiza la transmisión sistemática de la cultura en nuestras sociedades (Tyack y Cuban, 1997). Nos referimos a un espacio y un tiempo específicos para la transmisión. La imposibilidad de contar con un lugar “seguro” para dictar clases, en sistemas que organizan la instrucción en base a un espacio cerrado, a la presencialidad y a la simultaneidad, desestructuró la vida cotidiana escolar en Moreno. El cierre de las escuelas puso en evidencia que no solo garantizan la transmisión de saberes, sino que son una parte sustantiva del engranaje de la organización social. El cierre afectó la organización de las familias, que cuentan con el tiempo-espacio de cuidado de las juventudes mientras trabajan o realizan otras actividades.

Ante la imposibilidad de dar clases en el espacio y horario escolar, los trabajadores de la educación de Moreno recrearon modos particulares de hacer escuela, con la intención principal de mantener el lazo con los adolescentes y garantizar condiciones mínimas para la continuidad del año escolar, con mayor foco en los sextos años. No sin dificultades, porque la vida de los estudiantes, el oficio de alumno y el trabajo docente están organizados en base a reglas de funcionamiento cotidiano en el espacio-tiempo escolar.

Directivos y docentes fueron creando respuestas situacionales y nuevas formas de intervenir que requirieron de recursos, formas organizativas y saberes para trabajar en condiciones adversas (Baquero et al., 2009; Terigi, 2012). Al alterarse la presencialidad, la organización escolar se fue adaptando a las contingencias, albergando modos alternativos de hacer escuela. El costo organizacional y laboral recayó en el colectivo de trabajadores. La escolarización, al salir del límite físico de las escuelas, se expandió hacia otros espacios sociales y culturales dando lugar a territorios escolares ampliados. La temporalidad escolar se reconfiguró en una heterogeneidad aún mayor de realidades escolares, caracterizadas por una construcción cotidiana que los sujetos involucrados hacían en espacios y tiempos reconfigurados.

Continuidad pedagógica

Con la interrupción del cotidiano escolar, se intenta implementar en las escuelas, la “continuidad pedagógica” como modo de paliar la discontinuidad generada por el cierre de escuelas. El primer antecedente de continuidad pedagógica refiere a la Gripe A (2009). En esa oportunidad, se elaboraron cuadernillos para que los estudiantes pudieran trabajar desde sus casas durante la suspensión de clases. Posteriormente, con la aprobación del Reglamento General de las Instituciones Educativas (Buenos Aires, 2012), se deja asentado que “El Plan de Continuidad Pedagógica es la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar” (Art. 103).

Asimismo, el Régimen Académico común para la educación secundaria (Resolución 587/11, DGCE) incluye “Actividades institucionales para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar con el propósito de que los profesores y los estudiantes puedan alcanzar el máximo aprovechamiento del tiempo escolar”, pensadas para resolver las horas libres a causa del ausentismo docente. La Resolución 1131/2017 (DGCE) establece que las instituciones que pierden días de clase por paros deben hacer un plan de **continuidad pedagógica**. La normativa insta a aquellos docentes que adhieren al plan de lucha a compensar los días. La definición normativa referida a la continuidad pedagógica surge para que las escuelas cuenten con una herramienta institucional para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Con el cambio de gestión política en la provincia, el sentido político pedagógico reforzó una dimensión punitiva hacia aquellos docentes que adherían a las medidas de lucha.

Frente al conflicto surgido en Moreno, se resolvió que en las escuelas que no reunían los requisitos de habitabilidad, las clases se suspendían y se daba lugar a las tareas específicas reguladas por las orientaciones normativas de la continuidad pedagógica. Este escenario supuso una delegación de responsabilidades de la gestión de gobierno en directivos, docentes, estudiantes y familias. Las normas referidas proveen orientaciones para el aprovechamiento de la jornada escolar frente a interrupciones breves del ritmo escolar. El peso está puesto

en la responsabilidad de los equipos institucionales de garantizar el aprendizaje y el acompañamiento pedagógico, sobre todo ante la ausencia de docentes. Ahora bien, una cosa es dejar actividades en días de ausencia para que los estudiantes trabajen de manera autónoma, y otra es que estas propuestas se conviertan en el modo de estructurar la jornada escolar en períodos de tiempo prolongado, como fue en el caso de Moreno.

La Dirección General de Cultura y Educación subió a su página web (agosto, 2018) materiales para acompañar el plan de continuidad pedagógica. A modo de presentación, en la página web, dice:

Las siguientes propuestas didácticas tienen como fin resguardar las trayectorias escolares de los alumnos. Los mismos se ofrecen como una opción para acompañar el Plan de Continuidad Pedagógica. Estas propuestas no reemplazan la tarea que cada docente realiza en sus aulas, sino que sugieren actividades para efectuar junto con los padres. El material pretende recuperar contenidos ya trabajados y mantener el vínculo pedagógico de los niños con su escuela.

Se trata de materiales didácticos cuyo foco está puesto en recuperar experiencias de enseñanza realizadas por los docentes. Para las escuelas de Moreno, cerradas por periodos prolongados de tiempo, dichos cuadernillos fueron insuficientes para generar condiciones de continuidad pedagógica. Al mismo tiempo, hay una invocación a la responsabilidad de los padres en el acompañamiento de los estudiantes. Para compensar, los trabajadores de las escuelas de Moreno elaboraron materiales con actividades que los/as estudiantes recogían, las resolvían y las entregaban a sus docentes. Las actividades eran el dispositivo para garantizar el vínculo pedagógico, pues organizaban rutinas de encuentros, por lo general en la puerta de las escuelas. Momento de entrega de cuadernillos a estudiantes, momento de recepción de las actividades resueltas y momento de devolución de dichas producciones. La dificultad que entrañaba este dispositivo era que, por tratarse de actividades que suponían la resolución en los hogares, fueron pensadas para ser realizadas individualmente y con el apoyo familiar. Frente al conflicto, la gestión del gobierno responsabilizó a directivos y docentes por el cierre de escuelas, dejando a su cargo el plan de continuidad pedagógica y evadiendo la responsabilidad por las muertes y el posterior cierre de escuelas.

Los plazos de interrupción de la escolaridad fueron impredecibles porque dependían de las obras a cargo del gobierno provincial. La cantidad de contenidos escolares “a trabajar” era importante y difícil de llevar adelante sin la posibilidad de garantizar un vínculo pedagógico. Los proyectos de continuidad fueron diversos en cada escuela. Dada la prolongación del conflicto, las instituciones debieron tomar decisiones en torno a la evaluación y a la calificación.

Nosotros solicitamos que vengan los inspectores porque necesitábamos un dispositivo por la situación especial de emergencia. Nos dejaron solos con el tema de la acreditación, enfrentarnos con las familias, con la comunidad... (...)

Entonces decidimos en la Asamblea que a los alumnos se les exija la continuidad y un modelo de prueba integradora a defender en diciembre, para los chicos que no vinieron a la continuidad, y no presentaron los trabajos y no pudieron ser evaluados. A ellos se les abrió las mesas de diciembre, donde se les pedían los trabajos y el trabajo de integración. (Directora, Escuela 2)

El sentido de la “continuidad pedagógica” desde el punto de vista normativo surgió para dar respuesta a situaciones distintas de las desencadenadas en Moreno. La responsabilidad de la resolución de las actividades recayó en los estudiantes y sus familias, con el riesgo de acrecentar desigualdades preexistentes. Si bien las escuelas establecieron distintas estrategias, predominó la entrega de fotocopias con actividades, las tutorías fuera de la escuela (veredas o galerías exteriores) y los mensajes por WhatsApp y por Facebook.

En las escuelas visitadas, además de las actividades, se decidió buscar lugares alternativos para dictar clases a los sextos años. La búsqueda de estos lugares recayó en los cuerpos directivos.

...se consideró que sexto año tiene que tener una continuidad presencial porque el año que viene ya no los vemos, no hay forma de recuperar lo que se pierda. Dentro de las posibilidades apareció la parroquia. Hay clases por día, no son todos los días. (Preceptora, Escuela 1)

En ambas escuelas, se realizaron actividades que incluyeron el análisis de la situación que estaban viviendo. En una de ellas, se realizó un mural, en la otra se organizó una revista. Fueron propuestas por iniciativa de directivos y profesores/as y no tenían carácter obligatorio. Sin embargo, se constituyeron en un vehículo para expresar colectivamente y significar culturalmente lo que estaban viviendo.

A pesar de los esfuerzos de los/as trabajadores/as y de la comunidad, en las dos escuelas encontramos una serie de limitaciones (pedagógicas, económicas, de recursos y de organización) para llevar adelante la propuesta y sostener la presencia en la escuela. Estar en la escuela suponía estar fuera de la escuela, en galerías y patios descubiertos. La principal dificultad pedagógica estaba dada por la imposibilidad de sostener el trabajo cotidiano de enseñar y, como contrapartida, generar algún tipo de organización en torno a lo escolar. La interrupción de las clases afectó directamente al vínculo pedagógico al desestructurar el cotidiano escolar.

...el adolescente necesita el contacto con un par, una relación personal con compañeros de su misma edad, diálogos con el docente, más allá de que es un espacio educativo, un espacio para compartir y un material de lectura. (Profesora, Escuela 2)

Se hicieron evidentes las dificultades económicas y de recursos, sobre todo en contextos de aumento de la pobreza y recrudescimiento de la crisis económica.

En total será un 50% de la escuela que se acerca. En un primer momento, nos costó porque los colectiveros no les querían cobrar el boleto estudiantil a los chicos, les querían cobrar el boleto normal y los chicos les decían, “no, pero voy a la escuela” y les respondían “pero si no hay clases”. (Preceptora, Escuela 1)

Las restricciones económicas impidieron la utilización de recursos tecnológicos como una forma alternativa para gestionar la enseñanza.

...por ejemplo, este material lo usé para dos clases, pero es un material que se notaba que quien lo realizó, no tiene idea de lo que pasaba en Moreno, me sirvió relativamente, apuntaba mucho al uso de la tecnología, y un problema en muchas escuelas es que no todos tienen tecnología (...). Nosotros pensábamos que era una herramienta la tecnología, pero de alguna forma se transformó en un problema. (Profesora, Escuela 2)

La discontinuidad del ritmo escolar presencial retrajo a la población estudiantil. Ello se vio reflejado en las ausencias a las instancias de tutorías o en los momentos de entrega de actividades y devolución de las ya resueltas.

Está costando que vengan. En un primer momento vinieron todos, ahora cuesta o vienen dos horas y se van. (Preceptora)

Hace dos meses que no hay clases. Muchos pibes empezaron a laburar, otros están más metidos en la calle, en las esquinas. La escuela era un espacio de contención. (Estudiante, Escuela 1)

Más allá de la pérdida de espacios significativos de la experiencia escolar (Rockwell, 1995), el plan de continuidad pedagógica dio lugar a acciones que emergieron espontáneamente y posicionaron en un lugar político a los sujetos involucrados. Por un lado, se intentó que los estudiantes pudieran tener cierta continuidad en el aprendizaje, con las dificultades que supone la ausencia del vínculo pedagógico cotidiano. Por el otro, los distintos actores reconocen que el dispositivo gestado sirvió para no perder “tantos” estudiantes, más que para el acceso a los contenidos escolares, dado que la ausencia de continuidad podría terminar en abandono. Los esfuerzos de las escuelas para que los/as estudiantes continúen yendo se vinculan con la necesidad de sostener un lazo social al abrigo de seguir sintiéndose parte de la escuela, aún con clases suspendidas. El esfuerzo desplegado por los/as trabajadores de la educación y la comunidad educativa generó condiciones propicias para el sostenimiento del vínculo a lo largo del tiempo.

Otra experiencia escolar

Al tiempo que el cotidiano escolar estaba alterado, se construía otro tipo de experiencia escolar con otras dimensiones formativas (Rockwell, 1995) vinculadas principalmente a la

participación en el espacio público (marchas, encuentros), la defensa de los derechos y las condiciones de trabajo, las relaciones con la comunidad y la creación de espacios deliberativos que daban fuerza y sentido a los posicionamientos colectivos que se fueron gestando. En la medida que se extendía la suspensión de clases, el desconcierto y la incertidumbre pulsaban por la apertura de las escuelas. Sin embargo, no todos los estudiantes concurrían a las actividades y movilizaciones vinculadas al conflicto. No todos los docentes estuvieron implicados. Los más involucrados y politizados sostuvieron una participación activa y comprometida. La experiencia escolar discontinua diseminó un sentimiento de defensa y sostén de la escuela pública y, por su parte, la ausencia de escuela puso en valor su presencia.

Desnaturalización de las condiciones de trabajo y estudio

Aparece de manera insistente en los relatos de los distintos actores cómo el estallido en la escuela y las muertes les permitió desnaturalizar las condiciones en las que trabajan y estudian. Fue un golpe que les permitió empezar a decir “basta” ante las situaciones de desidia y abandono del Estado.

La idea es que no se te caigan los techos encima. La idea es tener una escuela digna. Muchos salones están clausurados porque se llueven. Los 365 días del año la luz está encendida porque no funcionan las teclas. Pido tener una escuela digna. No tener que estar con la cajita de herramientas al costado y seguir naturalizando la ausencia del Estado. (Estudiante, Escuela 1)

La escuela y la participación en el espacio público

Los/as docentes y estudiantes aprendieron a organizarse para participar en el espacio público. La experiencia de la asamblea de directores y el comité de crisis, así como la organización de movilizaciones, puso a los distintos actores ante la necesidad de posicionarse políticamente e intervenir en el espacio público.

En las escuelas con las que trabajamos, estas decisiones se apoyan en culturas escolares (Viñao Frago, 2002) preexistentes, en las cuales la formación ciudadana y la participación en defensa de los derechos son parte de la cultura escolar. Docentes y estudiantes reconocen el valor de que sea la escuela la que enseñe estos contenidos, asumiendo la responsabilidad de la formación política.

En nuestra escuela, el centro de estudiantes es independiente, los alumnos se involucran. El día que pasó la tragedia, una hora después estábamos en el salón y cuando escuchamos la noticia salimos y convocamos a asamblea inmediata, así comenzamos una tarea de reflexión todos los alumnos y docentes y, una hora

después, nos enteramos de la marcha. Salimos de la escuela con la comunidad educativa para la plaza. (Estudiante, Escuela 1)

El conflicto de Moreno se convirtió en oportunidad para poner en presente la formación política.

...en el frente de la escuela se hizo una obra colectiva, un mural con lo ocurrido en Moreno. Las propuestas institucionales trataron de integrar aspectos para pensar que lo ocurrido en Moreno tiene que ver con responsabilidades de distintos niveles gubernamentales, tiene que ver con cuestiones actuales de cómo se resuelven los problemas que tenemos en Moreno. La continuidad pedagógica se da en este contexto, con trabajos que son de las materias, pero también con propuestas institucionales en donde usamos los recursos de las materias, hemos usado estadística, información de los medios de comunicación, la lucha por la educación pública. Tratamos de que se tome conciencia de lo que está pasando. (Vicedirectora, Escuela 1)

Vincularse con la comunidad

Otro de los aprendizajes valorados de la experiencia es la importancia de fortalecer lazos con la comunidad. Se pasó de una escuela que informa a las familias sobre la situación de los/as estudiantes, a incorporarlas activamente en la vida de la institución y en decisiones acerca del conflicto, desde el reconocimiento de que el reclamo era conjunto. La incorporación de las familias a la lucha fue un aprendizaje que sentó las bases de una red de sostén y cooperación.

Esto de crear lazos y el vincularnos, el vincularse con la comunidad fue muy importante... (Directora, Escuela 2)

Las marchas en Moreno fueron muy importantes. Fue la movilización de adultos; no solamente de docentes, también de muchas familias. (Vicedirectora, Escuela 1)

Valoración de la escuela ante su falta

La “escuela” empezó a valorarse como importante ante su ausencia. Los docentes expresaron su alegría de poder volver a trabajar en ella, los estudiantes mencionaron en más de una ocasión cómo extrañaban la escuela como ámbito de socialización, pero también como espacio de aprendizaje destacando el lugar de los docentes.

La escuela es un espacio de contención. No venimos solo a aprender. (Estudiante, Escuela 1)

Conclusiones

Las muertes de Moreno representaron un punto de inflexión, marcaron un límite, reconfiguraron lo tolerable en términos de condiciones consideradas dignas para el trabajo de enseñar. Sucedieron en el contexto de una gestión educativa de orientación neoliberal, pero permitió advertir que la desinversión en infraestructura escolar necesaria para acompañar la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria precedía a dicha gestión e involucraba gestiones anteriores.

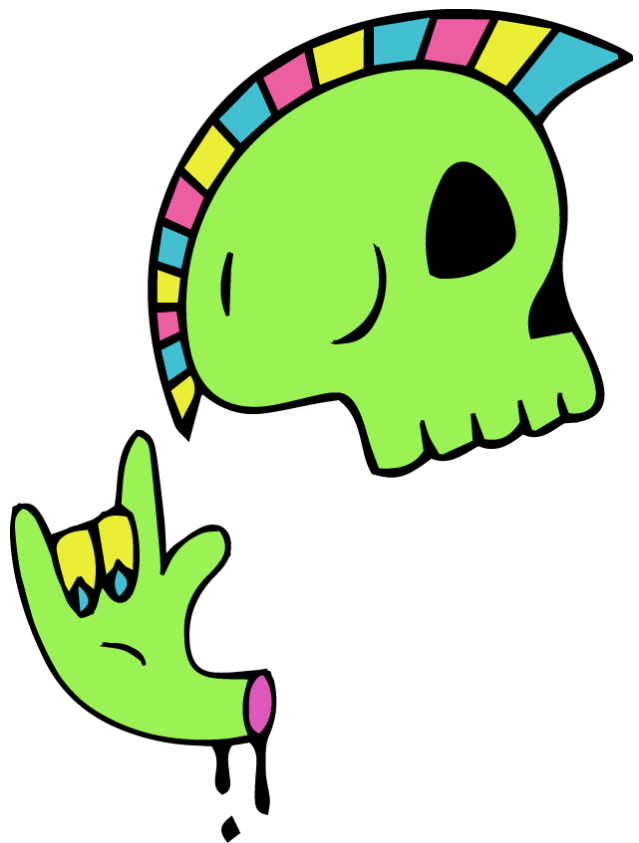
El conflicto de Moreno, con el consecuente cierre de las escuelas y el peculiar modo a través del cual las instituciones “hacen escuela” en el territorio, permitió ponerla en valor desde su contingencia y desde su historia. Apreciar lo que la escuela significa en contextos en los que está asediada, suspendida, interrumpida. Lo sucedido permite advertir que la escuela penetra en la vida cotidiana de las familias, estructura el día a día de sus miembros. Su ausencia muestra lo que significa y representa, la trama social que alberga y los sentidos que se distribuyen con su presencia. Desde las políticas neoliberales se disemina una condena a la escuela y a sus trabajadores. Es precisamente en momentos de condena cuando aparece lo que ella es como realización. Los alegatos en su contra están motivados por el temor a una de sus características más importantes que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de su origen, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, renovar el mundo y suspender un orden desigual, de allí su valor público y común (Masschelein y Simons, 2014).

Desde el presente, podemos aventurar que Moreno y su gente ya no son los mismos. Transitaron el olvido y convirtieron las luchas producto de microinjusticias en una lucha pública, que seguramente persistirá en la memoria colectiva del distrito. El conflicto se convirtió en un significante que condensa múltiples dimensiones para el análisis desde el punto de vista educativo, político y cultural. Hay allí políticas educativas de las últimas décadas, modos de concebir el trabajo docente, formas que adquiere la relación escuela-comunidad, presencias estatales, contextos políticos, económicos y culturales, la historia social, política y cultural del distrito, la participación de las organizaciones sociales, los modos que adquiere la trama de afecto y solidaridad en el territorio, el modo de concebir al sujeto político en las políticas educativas. Moreno expresa modos de rechazo al orden establecido y la toma colectiva de decisiones. Expresa prácticas de sensibilización en relación al desfinanciamiento y al abandono. La comunidad, a partir de la tragedia que supuso las muertes, pareciera haber puesto un límite a los poderes establecidos dando lugar a formas colectivas de tomar decisiones. Nos ronda una pregunta que queda abierta: ¿Qué dejará la experiencia de Moreno en la memoria colectiva de la educación de la región? Con la convicción que las prácticas cotidianas permanecen esparcidas como “memorias” en el territorio, como parte de una política de sujetos plurales que a la adversidad antepusieron lo político en tanto fuerza de un disenso creativo.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., 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. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(7), pp. 292-319.
- Beasley-Murray, J. (2010). *Poshegemonía. Teoría política y América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela en La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

REGULACIONES ESTATALES, DINÁMICAS INSTITUCIONALES Y TRABAJO PEDAGÓGICO





“Entre oportunidades y posibilidades”. Sentidos y saberes construidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba

Maria Eugenia Danieli¹
Paula Mariana Schargorodsky²

Resumen

El presente trabajo, que se enmarca en el Proyecto *Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba* (FFyH, UNC)³, expone algunos avances iniciales en el estudio de la relación entre el Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA) —considerado como dispositivo— y las prácticas de enseñanza y el trabajo docente de profesores de escuelas secundarias técnicas y orientadas. En esta etapa y desde un acercamiento de carácter exploratorio se busca describir en qué consiste la normativa del NRA, qué caracteriza su implementación y los sentidos y saberes construidos

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: meugeniadanieli@gmail.com

² Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”. Universidad Nacional de Córdoba. CE: paulamschargo@gmail.com

³ El proyecto “Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba” (SECyT, FFyH, UNC) está dirigido por Octavio Falconi y Cecilia Martínez. Desde el mismo se propone consolidar una línea de investigación en torno a la relación entre las prácticas de enseñanza, la cultura material disponible en las escuelas y las formas de tratamiento y transmisión de saberes en la escuela secundaria; desde una perspectiva socioantropológica.

por los profesores en el encuentro entre las definiciones y demandas de la normativa con las condiciones de trabajo docente, significativamente deterioradas (en lo material y en lo simbólico) y atravesadas por rasgos de intensificación laboral. Para ello, se reconstruyen aspectos centrales de dicha normativa y se recuperan expresiones de profesores de distintas instituciones que participan en su implementación. Estas expresiones muestran no sólo las dudas y expectativas generadas por la propuesta de cambio que implica el NRA, sino también los modos de resolución institucional y las estrategias pedagógico–didácticas que se empiezan a construir en las escuelas, encuadradas en lo que los actores vivencian como oportunidades y posibilidades.

Palabras claves: Trabajo de enseñar, escuela secundaria, Nuevo Régimen Académico, sentidos y saberes docentes.

“Between opportunities and possibilities”. Senses and knowledge built by teachers around the work of teaching from the implementation of the NRA, in Secondary Schools of Córdoba

Abstract

This paper is part of the research “Work of teaching, material culture and transmission of contents. Case study in Secondary Schools of the Province of Córdoba” (FFyH, UNC). It presents initial advances in the study of the relationship between the New Academic Regime of Secondary Education of the Province of Córdoba (NRA), the teaching and teaching work of teachers of technical and oriented secondary schools. From an exploratory approach, on the one hand, try to describe what the NRA regulations consist of, as a device, and the characteristics of its implementation; and the other hand, to recognize the senses and knowledge built by teachers in the encounter between the definitions and demands of the regulations with the conditions of teaching work, significantly deteriorated. The expressions of professors interviewed show not only the doubts and expectations generated by the proposal of change that implies the NRA but also the modes of institutional resolution and the pedagogical-didactic strategies built in schools. This is experienced by teachers as opportunities and possibilities.

Keywords: Work of teaching, secondary schools, New Academic Regime, senses and knowledge built by teachers.

Introducción

Con la intención de explorar la relación entre el Nuevo Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA) -considerado como dispositivo- y las prácticas de enseñanza y el trabajo docente de profesores de escuelas secundarias técnicas y orientadas, se analiza el NRA como parte de un conjunto de definiciones políticas que busca incidir en las reglas que rigen la posición de alumno y en aspectos sustantivos del trabajo escolar, y que por esta vía establece nuevas condiciones que organizan la enseñanza y que impactan con nuevas exigencias para el trabajo docente.

Particularmente interesa indagar los sentidos y saberes construidos por los profesores en el encuentro entre las definiciones y demandas de la normativa con las condiciones de trabajo docente.

La educación secundaria en Córdoba: las definiciones de la norma y los sentidos de los actores

La obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir a Ley 26206/06, significó el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos de la misma; encontrándose con normas que regulaban el nivel y que no facilitaban su permanencia en él. A partir de ello, la generación de políticas educativas y de regulaciones como la que analizamos en este trabajo se presentaría como una necesidad vinculada al objetivo de acompañar las trayectorias reales de los estudiantes que asisten a la escuela secundaria y al reconocimiento de la incidencia (muchas veces obstaculizadora) sobre las trayectorias y experiencia escolares, de un conjunto de normativas explícitas y de otras, de carácter implícito y/o poco conocidas por los estudiantes, que han regido históricamente en el nivel.

Resultados de investigaciones en Argentina (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Tiramonti, 2008; Arroyo, 2010) han ayudado a visualizar algunos dispositivos que determinan procesos de exclusión de estudiantes y muestran la persistencia del carácter selectivo de la Escuela Secundaria. También han mostrado que las características del régimen académico asociado a un formato de escolarización tradicional afecta la trayectoria escolar y el sentido de la experiencia de los alumnos. Estos trabajos, junto con otros que profundizan acerca de los cambios y permanencias de la Escuela como construcción social y de las formas de escolarización construidas históricamente⁴ constituyen, por sus aportes, antecedentes de esta investigación.

Con la intención de acceder a los sentidos construidos por los profesores en relación con la normativa del NRA que se implementa en Córdoba, se recupera la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía escolar, particularmente aquellos aportes que nos permiten

⁴ En relación con estas cuestiones, se recuperan como parte del marco teórico del trabajo las categorías de cultura escolar (Escolano, 2000; Viñao Frago, 2002), gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001), trabajo escolar y oficio de alumno (Perrenoud, 1990).

abordar la distancia entre la norma y las prácticas situadas de los docentes, que se despliegan en particulares condiciones materiales y simbólicas (Achilli, 1988; Rockwell & Mercado, 1986).

El trabajo se enmarca así en un enfoque cualitativo y de corte exploratorio. Se realizaron entrevistas a docentes de diferentes escuelas, poniéndolas en relación con las definiciones de la normativa, las cuales se reconstruyeron primero desde el análisis documental. Este supuso leer la resolución de aprobación del NRA en el marco de otras normativas y documentos ministeriales que la contextualizan y operan como antecedentes.

Respecto de las entrevistas, llevadas a cabo a través de un cuestionario semiestructurado y un ejercicio de asociación de términos claves de la normativa⁵, hasta el momento se han realizado cuatro. Tres de los profesores entrevistados trabajan en escuelas secundarias orientadas (2 de gestión pública, y una privada) y el restante se desempeña en una escuela técnica de gestión pública. La antigüedad laboral docente de estos profesores va desde los 3 a los 9 años. Respecto de la formación previa, 2 de ellos se han formado en las ciencias sociales y están insertos en unidades curriculares del campo de la formación general y los otros 2, tienen formación técnica y se encuentran enseñando asignaturas afines. Tres de ellos cuentan con formación pedagógica posterior a la titulación de base (por lo cual no están titulados como “profesores”) y la otra docente entrevistada es profesora egresada de una universidad nacional.

El Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA): lo que dice la normativa

En el marco de la Reforma para la Educación Secundaria proyectada desde el Consejo Federal de Educación y de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario para el período 2018-2025, el Ministerio de Educación de Córdoba aprueba el 7 de marzo de 2018, a través de la Resolución Ministerial N° 188/18⁶, el Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria y el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (NRA). Ese año el Programa incluyó 76 escuelas de distintas modalidades (secundaria orientada y educación técnica) y formas de gestión (pública y privada). En el año 2019, se sumaron 79 escuelas más con las mismas características.

La resolución retoma de manera explícita en sus considerandos, principios enunciados en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y en otras normativas nacionales (Resoluciones del CFE n° 84/09, 93/09) tales como: la centralidad de los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos a la educación, el derecho a la educación no sólo como acceso sino como permanencia y egreso con trayectorias escolares relevantes y aprendizajes fundamentales

⁵ Las palabras seleccionadas para la entrevista fueron: estudiante, enseñanza, evaluación, trayectoria escolar asistida, recursos virtuales, inclusión y régimen académico. Las mismas se presentaban secuencialmente al entrevistado solicitándole explicitar una idea relacionada a cada una.

⁶ Este apartado recupera fragmentos y definiciones centrales de dicha Resolución, haciendo foco en aquellos que se han indagado en este trabajo.

así como la necesidad de proponer alternativas institucionales y pedagógicas para la efectiva escolarización. Y si bien no lo menciona más que en el visto de la resolución, la normativa retoma también objetivos de la política nacional “Secundaria Federal 2030” y “el Marco de la Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria –MOA–” (una de cuyas dimensiones es el régimen académico).

La Resolución N°188/18 establece que el Régimen Académico es una herramienta constitutiva del gobierno escolar que orienta y define los modos de la organización en lo pedagógico - didáctico, institucional, administrativo y comunitario tendiente a garantizar las prácticas pedagógicas e institucionales basadas en el principio de la Educación como un bien público y un derecho personal y social. También explicita que debe crear las condiciones para renovar el compromiso de docentes, estudiantes y sus familias.

El estudiante es definido como el sujeto del derecho fundamental a la educación, centro y protagonista del proceso; construyendo una trayectoria en su recorrido por el nivel. La resolución diferencia entre trayectorias escolares teóricas y reales; quedando determinadas estas últimas por la acreditación de espacios curriculares en el tiempo determinado.

Un aspecto novedoso del NRA es que en ningún caso se pierde la condición de estudiante. Para ello la normativa introduce la figura del estudiante en trayectoria escolar asistida (relacionada a la discontinuidad de una trayectoria producida por diferentes razones, que implica la pérdida de la condición de regularidad y que requiere una autorización para retomar el cursado acompañado de instancias de recuperación en tutorías). Para este estudiante, la acreditación se establece para el período de coloquio y se nombra la posibilidad de una presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyo a distancia.

A diferencia de normativas anteriores que establecen que un estudiante podía quedar en condición de libre por inasistencias o problemas de conducta, el NRA establece que esta condición se da en el caso de aquellos estudiantes que desarrollan su trayectoria de forma autónoma, cumpliendo con las instancias de acreditación y promoción sin asistir sistemáticamente a clases.

Respecto a la asistencia y la puntualidad, el NRA considera que además de ser un deber del estudiante y una responsabilidad de la familia es un contenido a enseñar, que contribuye al desarrollo del oficio de estudiante.

De acuerdo con aportes actuales de la teoría curricular, el NRA explicita que deben ofrecerse experiencias de aprendizaje vinculadas a la variación de formatos curriculares. Atendiendo esto, se establecen las Jornadas Interdisciplinarias de Integración de Saberes (JIS) que constituyen instancias de trabajo escolar colectivas obligatorias para todos los estudiantes, en las que los profesores aportan desde los espacios curriculares que enseñan, a la problematización y comprensión de temáticas de relevancia social contemporánea para los estudiantes y saberes emergentes (definidos en la Res. CFE 330/17).

Para las escuelas de la modalidad técnica profesional se implementa, además, la Unidad Pedagógica (UP).

Un aspecto vertebrador de los cambios que plantea el NRA es la consideración de la enseñanza y la evaluación como cuestiones institucionales. Los acuerdos institucionales deben determinar qué y cómo evaluar, recuperando su sentido formativo. Implica establecer los aprendizajes sustantivos de cada espacio curricular para el desarrollo de capacidades prioritarias y complejas. Para esto la normativa establece diferencias entre evaluación, calificación, acreditación y promoción.

La calificación debe reflejar la evaluación en proceso, con una mirada integral, no parcializada y conformada por diferentes instrumentos y situaciones. Se establece que no existirá una calificación final en la primera etapa. La institución escolar llevará un registro unificado de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, con apreciaciones cualitativas. En la segunda etapa rigen los mismos criterios. De acuerdo a lo establecido en la Resolución del CFE N°93/09, los motivos disciplinarios no son válidos como calificación. Se fija la utilización de una escala de calificación del 1 al 10. La acreditación se establece anualmente para cada espacio curricular en la que el estudiante obtenga 7 puntos o más de promedio final. Un aspecto sobre el que se introducen cambios tiene relación con brindar nuevas oportunidades de evaluación si han quedado aprendizajes pendientes y la calificación será la obtenida en la última instancia. Se prevén dos instancias de recuperación de aprendizajes por núcleos a evaluar.

El NRA establece que la repitencia será una decisión institucional límite, de la que participarán el equipo directivo, la totalidad de los docentes del curso, el coordinador de curso y el preceptor.

Respecto de la Convivencia Escolar, la normativa parte de enfatizar la necesidad de renovar la institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley sustentando el rol asimétrico de los adultos, pero en diálogo con los jóvenes.

El NRA en las escuelas: ¿reconstrucción o tensión de los modelos organizacional y pedagógico?

El NRA daría cuenta de un interés político en garantizar derechos educativos de adolescentes y jóvenes que hoy transitan las escuelas secundarias y la asunción de que el Estado tiene responsabilidad en ello. Sin embargo, puesto esto en relación con las condiciones en que la enseñanza escolar transcurre, aparece como ineludible la pregunta acerca de si las nuevas formas de trabajo pedagógico requeridas han sido atendidas en el plano de la política y de la normativa educativa, asumiendo la enseñanza como un problema político (Terigi, 2004). En otros términos, la pregunta que orienta el trabajo apunta a explorar de qué manera la política se ocupa de las condiciones de enseñanza, incluidas las referidas a las posibilidades de los profesores de llevar a cabo la transformación, tanto en relación con sus condiciones materiales de enseñanza, como respecto de los saberes específicos necesarios para el cambio. El acceso a la palabra de los profesores, y por esta vía, a los sentidos construidos nos lleva a

hipotetizar que aún resta seguir trabajando en la generación y/o el fortalecimiento de tales condiciones. A continuación, se analizan algunos de estos núcleos de sentido, que aparecen como significativos en las entrevistas realizadas.

Uno de dichos núcleos remite a pensar la enseñanza situada en determinadas condiciones institucionales que inciden en el trabajo de enseñar y en las posibilidades de expansión de la obligatoriedad del nivel. Para abordar esto, se recupera la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico (Terigi, 2011) como construcciones que sostienen la manera en que es abordada intelectualmente y de manera práctica la enseñanza en la escuela. El primero, remite a las restricciones determinadas por la organización escolar, y que en el caso de este nivel educativo se apoya en un trípode que abarca un currículum fuertemente clasificado, la contratación docente por horas cátedra (en espejo a la hora clase del estudiante) y la formación y selección docente desde un criterio disciplinar. El modelo pedagógico, por su parte, remite a las intervenciones didácticas y los saberes y supuestos sobre las cuales éstas se sustentan; y en general, se asocia a la enseñanza graduada y simultánea y a una cronología de aprendizajes unificada.

¿Qué ocurre con estos modelos al modificar el régimen académico?⁷ Si miramos desde estas categorías el NRA es posible afirmar que el mismo redefine las condiciones que regulan las trayectorias estudiantiles y a través de ello impacta en ambos modelos, en el marco de una dinámica de adecuaciones, desacoples y reacoples que se vivencian de manera particular en cada escuela, tensionando en general los modos ya instituidos.

Así, y según el relato de los docentes entrevistados, el inicio del trabajo en relación con el NRA implicó en algunos casos la posibilidad del cuerpo docente de votar por la implementación del mismo en la escuela, mientras que, en otros, dicha implementación se dio a partir de que se informara la decisión ya tomada. La modalidad de trabajo en reuniones colectivas y/o por departamentos se presenta como un elemento común en las dinámicas de trabajo, lo cual es valorado como positivo por los docentes, aunque a la vez supone cierto tipo de complejidad en relación con las condiciones de trabajo habituales y de algún modo, interpela respecto de las tradiciones del trabajo docente como tarea individual.

El año pasado vino la inspectora [...] nos dio toda una explicación y nos dijo que nosotros como docentes y como institución eligiéramos...pero fue una elección medio inducida...no tuvimos otro camino. Allí yo tomé contacto con esto ... (P3)

El año pasado el equipo directivo nos presenta la propuesta, nos dice que va a ser obligatorio el año que viene o en los próximos años, que era una oportunidad para irnos adecuando al régimen, se hizo una votación cada uno puso quiero o no quiero, se analizaron los pro y los contra, también la posibilidad de aceptar esta propuesta, de poder flexibilizar, de generar otros espacios, y veíamos que eso a la escuela le hacía falta, entonces en general se dijo que sí y teníamos un

⁷ Tomamos de Terigi la idea de régimen académico “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Terigi, 2015, p. 98).

profesor que ya estaba haciendo régimen académico en otra escuela y él nos dio muchísimos recursos y trajo a la mesa situaciones que habían vivido en su escuela... (P1)

Con procesos institucionales similares, los docentes van apropiándose de la normativa, construyendo estrategias de trabajo así como significaciones que pivotan entre el reconocimiento de que la normativa hacía falta y las dudas que surgen para su implementación.

Sabíamos que era un cambio que implica mucho trabajo, más de lo que pensábamos y sobre todo porque no ha habido una capacitación, de hecho hubo una hace dos meses atrás y recién ahora hay capacitación... a mí me da la sensación de que es todo muy nuevo y que no hay nadie que te sepa orientar precisamente, entonces vamos descubriendo a medida que vamos haciendo. (P3)

Es una decisión de esa escuela en particular; pero eso no fue el primer año, el primer año se tomaba a todos el recuperatorio. Después se vio en la práctica que no teníamos buenos resultados y lo cambiamos. (P4)

En el marco de esta renovación de la escuela secundaria, también se han creado desde las políticas educativas, nuevas figuras docentes tales como los coordinadores de curso o los profesores tutores. Estos nuevos roles, así como la implementación de las referidas JIS y UP, suponen para los profesores a cargo de las unidades curriculares un nuevo modo de trabajo. Para ponerlo en marcha, los profesores deben construir estrategias y desarrollar acciones que implican nuevas exigencias en términos de articulación y construcción colectiva. Ello, en un plano concreto supone la demanda de tiempos y tareas que se agregan (como asistir a reuniones fuera del horario de trabajo y/o del edificio escolar) así como el desarrollo de habilidades para la negociación y el establecimiento de acuerdos.

Estas situaciones ubicarían a los profesores en un cruce de demandas y construcciones simbólicas acerca de las posiciones docentes e intervenciones esperadas; lo cual es vivenciado por ellos como tensionante. Por un lado, aparecen demandas y construcciones discursivas que enfatizan la importancia del trabajo colectivo y la profesionalización docente, acordes con los modelos que se impulsan en las últimas décadas (Tenti Fanfani, 2010; Southwell, 2011); y por otro, aún permanecen rasgos de las lógicas propias del trabajo situado en una organización burocrática, que ubica al docente en lugar subalterno y cuya tarea es individual (Achilli, 1988). Desde esta visión, los cambios son asociados a una intensificación laboral.

A partir de lo indagado, podría decirse que las variaciones propuestas no impactan aún en la matriz organizacional propia de la Escuela Secundaria, y los cambios solo implican ajustes dentro de ese encuadre.

En cuanto al modelo pedagógico, la situación es similar. Por un lado, se observa continuidad en la modalidad de enseñanza simultánea y graduada, la presencialidad y la organización de los grupos de estudiantes por edades. Por otro, se instalan modificaciones

significativas en el plano didáctico: en el modo de programar la enseñanza mediante la elaboración de secuencias didácticas, la evaluación por aprendizajes logrados, así como variaciones de formato curricular a través de las JIS y la UP. También se intenta tensionar la idea de una cronología de aprendizajes unificada a través de la construcción de estrategias de trabajo más personalizadas con los estudiantes, intentando acompañar los diferentes ritmos y tiempos individuales. Asimismo, aunque de manera poco detallada, se sugiere el uso de recursos virtuales para realizar estas tareas.

Desde la perspectiva de los profesores entrevistados, se observa acuerdo acerca de la pertinencia y necesidad de estos cambios en pos de favorecer la inclusión y continuidad de las trayectorias de todos los estudiantes. Sin embargo, y como parte de las condiciones que sostendrían el cambio, manifiestan preocupación por la necesidad de contar con saberes pedagógicos y didácticos para afrontar las nuevas demandas. Otros, remarcan la importancia de los aspectos institucionales y el apoyo de otros actores:

...ayudaría si cada uno desde su lugar cumple la función que le corresponde [...] quizás tenés un curso muy numeroso con ciertas problemáticas y es como que el docente tiene esa parte más todo lo demás. Entonces no hay apoyo. Bueno no es que no hay apoyo... pasa que son pocos preceptores y directivos, y se necesita que se trabaje mucho en conjunto y no sólo el docente con el otro docente. El docente con el otro, sí lo puede hacer, tiene la capacidad de preparar la clase o la jornada con otro, pero si eso no lo puede volcar en la clase por otro tipo de problemáticas, no sirve. (P4)

El interrogante que permanece abierto remite a las posibilidades de llevar a cabo otros modos de hacer y pensar la enseñanza, en el marco de las condiciones que históricamente vienen definiendo el trabajo de enseñar en la escuela secundaria. Condiciones ligadas al trabajo docente, a los modelos organizacionales y pedagógicos del nivel, así como a la pervivencia de un dispositivo didáctico pedagógico⁸ que empezaría a verse tensionado, o al menos a sentirse como inadecuado.

“Entre oportunidades y posibilidades de cambio”

Las indagaciones realizadas hasta aquí permiten reconstruir algunos sentidos que los docentes van elaborando a partir de su participación en la implementación del NRA. Estas construcciones se encontrarían influenciadas por la trayectoria de los docentes, su antigüedad

⁸ En trabajos anteriores del equipo de investigación (Falconi, Danieli, López, 2017) se ha indagado acerca de la configuración de dicho dispositivo, construido en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio y que entre otros rasgos marca un modo informativo en el tratamiento del contenido, la enseñanza centrada en asignaturas y el uso de artefactos ligados a ello.

laboral y en la escuela, el desempeño en cierta institución y espacios curriculares, la cantidad de horas que poseen y sus expectativas respecto al trabajo de enseñar.

Si bien, las apreciaciones son singulares, encontramos recurrencias respecto de dos sentidos tensionados: la oportunidad, desde una mirada optimista del cambio y la posibilidad de concretarlo.

Es una oportunidad de cambiar la forma de enseñar.

Hermosa oportunidad para hacer un cambio que me parece es bastante complejo.

Enseñanza dentro del marco del NRA...¡joy!todas serían complicaciones... dentro del NRA algunas de las estrategias que tenemos para enseñar se ven puestas en tensión al menos ¿no?

Estas construcciones aparecerían asociadas a la oportunidad de introducir cambios en modos instituidos de enseñar que permitan propiciar aprendizajes significativos atendiendo a quiénes y cómo son los estudiantes secundarios hoy. Esta apreciación, que aparecería sostenida en una preocupación por contribuir desde la enseñanza a procesos de inclusión, parece haber traccionado una mirada de los estudiantes desde el déficit o la imposibilidad. En el mismo sentido, reconocería el valor del NRA como un marco normativo necesario que permita resolver situaciones complejas vinculadas al desarrollo de las trayectorias reales de los estudiantes. Otras razones que sustentan esta visión positiva destacan la posibilidad que habilita el NRA de construir nuevos sentidos y nuevas estrategias sobre la evaluación trabajando en equipo y desde una perspectiva institucional.

La contracara de estas construcciones, surgiría en las auténticas preocupaciones que interpelan a los docentes en su día a día laboral y en el reconocimiento de la complejidad que asume el actual escenario de trabajo en la escuela secundaria, para los profesores. En palabras de un docente esto se expresa diciendo:

...lo que escucho en la sala de profes es: “bueno, es una cosa más, de las tantas que quieren para un cambio ... y que nunca se logra nada”. (P3)

Quedan abiertos entonces, interrogantes con relación a preguntarse, en qué medida las definiciones políticas y los cambios propuestos han atendido a la necesidad de redefinir las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente en los escenarios institucionales concretos para que las nuevas regulaciones, no signifiquen una intensificación que conlleve la desvalorización y deterioro de la tarea de enseñar.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad [ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Achilli, E. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario: Centro Rosario de investigación en Ciencias Sociales y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen Académico en Escuelas Medias con población vulnerable. Un estudio de caso en el área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(7), pp. 292-319. España: Red Iberoamericana de investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Falconi, O., Danieli, M.E. & López, S. (2019). Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales. *Cuadernos de Educación* (18), pp. 131-143. Publicación del Área Educación, CIFYH, UNC. Córdoba, Argentina, Noviembre 2019.
- Pinkasz, D. (Comp.). (2013). *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela, lugar de trabajo docente*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Southwell, M. (2011). *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Explora Pedagogía*. Argentina: Ministerio de educación Ciencia y Tecnología.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar. *Revista El monitor de la Educación*, 25. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar la Palabra*. Rosario: Agcer.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(15), pp. 63-71.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Tiramonti, G. et. al. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 30(15), pp. 57-69.

Corpus Documental

Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2018). *Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. Resolución No. 188/2018*. Recuperado de: <https://cendie-redcor.cba.gov.ar/204/>



Los espacios escolares en la escuela secundaria: el desafío de garantizar el derecho a la educación y una espacialidad para todxs

Alejandra Castro
Sofía Álvarez
Pablo Fonseca¹

Resumen

En este trabajo, compartimos reflexiones producidas en el marco del proyecto de investigación *El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de) construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar*. Nos interesa dar cuenta de cómo se van desplegando los procesos de escolarización en las escuelas secundarias y, en particular, los movimientos, resistencias y cambios en las dimensiones espacial (y temporal) de la organización escolar, en el marco de las políticas de inclusión para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria y el derecho a la educación. En esta oportunidad, presentamos algunos análisis sobre estos procesos en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. La perspectiva de estudio es socio-antropológica y, desde una mirada interdisciplinaria, procuramos recuperar/visibilizar los sentidos y significados construidos por los actores escolares en la producción de estos procesos de escolarización. Asimismo, avanzamos en la construcción teórica y analítica de la espacialidad escolar nutriendo los debates pedagógicos con los aportes de otras ciencias sociales.

Palabras claves: Escuela secundaria, derecho a la educación, espacios escolares, organización escolar, políticas educativas.

¹ Centro de investigación María Saleme de Burnichon y Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: alejandracastro@unc.edu.ar; csfia.alvarez@gmail.com; paablo.fk@gmail.com

School Spaces in Secondary Schools: the Challenge of Guaranteeing Everyone the Right to Education and Spatiality

Abstract

In this paper we share reflections produced in the framework of the research project “The right to secondary schooling. Contributions to the (de)construction of schooling conditions and the school format.” We are interested in how schooling processes unfold in secondary schools, particularly in the movements, resistance and changes in the spatial (and temporal) dimensions of school organization, within the framework of inclusion policies to guarantee compulsory secondary schooling and the right to education. Here we present some analyses of these processes in two public secondary schools in the city of Córdoba. The study perspective is socio-anthropological, and from an interdisciplinary perspective, we seek to recover/raise awareness on senses and meanings constructed by school actors in the production of these schooling processes. Likewise, we advance in the theoretical and analytical construction of school spatiality, enhancing pedagogical debates with contributions from other social sciences.

Keywords: Secondary school, right to education, school spaces, school organization, educational policies.

Introducción

Con la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006 y la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 en el 2010, se reconoce en Argentina la educación como derecho, como un bien no transable y garantizado por el Estado. Asimismo, estas normativas sancionan la obligatoriedad de la escuela secundaria para la población.

En este marco, en el proyecto de investigación denominado *El derecho a la escolarización secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar*², nos proponemos estudiar los procesos de escolarización que se están desplegando desde la sanción de las mencionadas normativas, para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria, detectar acciones y decisiones que colaboran, favorecen y/o resisten en esa dirección, tanto a nivel de las políticas ministeriales como al de las instituciones escolares. Dar cuenta de estos procesos implica considerar la complejidad que se pone en juego en la materialización de políticas públicas educativas. Las decisiones y acciones que se

² Proyecto dirigido por Alejandra Castro (FFyH-UNC) y codirigido por Silvia Oliva (FAUD-UNC) aprobado y financiado por SeCyT UNC. Periodo 2018-2021, CIFFyH, FFyH.

despliegan para garantizar el derecho a la educación de la escuela secundaria son variadas y de diferente índole, en nuestra investigación proponemos estudiar de forma relacional lo planteado en las normativas, las políticas educativas y los aspectos vinculados a las formas de organización de la escuela secundaria en relación con el mandato jurídico de educación secundaria obligatoria.

En este sentido, sostenemos la hipótesis de que para poder leer las configuraciones complejas de los procesos educativos, el estudio de las reformas educativas, los cambios inducidos desde el Estado y las prácticas y sentidos construidos por los diferentes actores sociales en las instituciones escolares, se requiere de un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción y resignificación de sentido que lxs sujetxs de las instituciones educativas producen de esas regulaciones, como también la construcción de respuestas locales y singulares.

En este trabajo, presentamos algunas reflexiones vinculadas a las políticas de inclusión educativa, la organización de la escuela secundaria, los espacios (y tiempos) escolares que se despliegan para garantizar el derecho a la educación.

El estudio de los espacios en la escuela no es independiente de otros aspectos como los tiempos, la organización de lxs estudiantes, las propuestas de enseñanza, los modos de concebir la educación, etc. Se trata de un dispositivo que funciona y tiene efectos concretos en la interacción entre sus partes. No obstante, y hecha esta aclaración, nos proponemos ver qué es lo que está sucediendo en las escuelas secundarias con respecto a los espacios y la espacialidad, sus posibilidades, límites y experiencias. Lo hacemos desde un abordaje interdisciplinario con aportes de la geografía, la sociología, la antropología, la pedagogía, la arquitectura y el diseño como perspectivas que nos posibilitan enriquecer las preguntas sobre lo espacial (y temporal).

Entendemos que tanto el espacio como el tiempo escolar son construcciones históricas, culturales y contextuales y que influyen decididamente en los procesos de escolarización y subjetivación, sin embargo, muchas veces se las concibe como “naturales”. Es imprescindible atender tanto a su dimensión material como simbólica, que refiere a los sentidos, usos y apropiaciones construidas por los sujetos en las instituciones educativas. Nos preguntamos: ¿cómo se está pensando la inclusión educativa y el derecho a la educación secundaria de lxs jóvenes en clave espacial (y temporal) en las instituciones educativas? y ¿qué usos y apropiaciones del espacio se están produciendo en las escuelas secundarias?

A continuación, desarrollamos estas reflexiones organizadas en dos apartados: en el primero, presentamos cómo entendemos el espacio escolar y su estudio en el contexto de esta investigación; en el segundo, compartimos algunos análisis en base a nuestro trabajo de campo (que recupera lo trabajado en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba).

1. De cómo construimos un espacio “entre” disciplinas: un posicionamiento pedagógico-político

Desde hace algunos años, venimos construyendo una propuesta interdisciplinaria para el estudio de los procesos de escolarización, específicamente para el análisis de los espacios y tiempos de la escuela secundaria³. Nos interesa indagar y conocer la producción de espacios y tiempos escolares que colaboren para concretar el derecho a la educación secundaria de jóvenes excluidxs o que abandonaron el sistema educativo.

Se trata de un proceso de construcción de conocimiento que se va produciendo en la conversación, en los cruces entre campos de conocimiento. Como plantea Silvia Serra (2018a) construir ese “entre” disciplinas implica salirse de la zona de confort, de aquellos conocimientos en los que nos sentimos seguros y cómodos para abrir la posibilidad a lo extranjero, que implica abrirse a otros conocimientos y nos interpela en nuestras certezas y posiciones disciplinares.

En este sentido, nos interesa el diálogo como encuentro, no la superposición de discursos impermeables, encapsulados, blindados. La idea es escuchar al otro, dejarse interpelar, perforar, fisurar los propios discursos y prácticas para permitir anclajes, imbricaciones, encastrados y costuras con otros discursos y prácticas. Es posibilitar “la disrupción de lo nuevo” (Cerletti, 2004, p. 130), algo tiene que desligarse de ese todo para que algo nuevo pueda surgir.

Es necesario incluir en este diálogo también a lxs docentes, directivxs, estudiantes y otrxs miembrxs de la comunidad educativa para pensar en los espacios para la enseñanza y el aprendizaje. Pensar con ellxs ¿cómo son los mejores espacios para la educación?, ¿qué vinculaciones se producen entre espacios escolares y derecho a la educación?

Por otro lado, no se trata de una construcción sin conflictos y disputas, por el contrario, se construye sobre un campo de tensiones y pujas, vinculadas a las diferentes ideologías, posiciones, trayectorias, campos disciplinares y profesionales.

Es importante estar convencidos de la igualdad de las diferentes voces, lo que no significa que todxs saben y opinan sobre las mismas cosas, o que no se registran especificidades en los aportes, sino que reconocemos que todas esas voces son igualmente necesarias, en el sentido de igualmente importantes, a la hora de considerar las diversas aristas en la construcción de nuestro objeto de estudio, los espacios escolares, los espacios educativos.

La espacialidad en el campo pedagógico: reconfiguraciones en la mirada

En este encuentro con otrxs, vienen siendo importantes los aportes que, desde la geografía, la sociología y el urbanismo enriquecen nuestro análisis de la espacialidad en

³ Además del proyecto de investigación interdisciplinario mencionado en la introducción, participamos del Programa de investigación interdisciplinario *Educación y espacialidad. Interacción entre pedagogía, arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos* (2018-2019 y 2020-2021), Director Arq. Mariano Faraci y Co-directora Dra. Alejandra Castro, en el marco del cual se han desarrollado diversas actividades académicas, organización de eventos científicos, publicaciones y acciones extensionistas.

educación y en particular en los procesos de escolarización. Estos aportes son diversos, pero tienen en común, concebir al espacio como construcción social producto de un contexto histórico, social y político.

Henri Lefebvre (2013), desde un posicionamiento crítico marxista, sostiene que el espacio social debe entenderse como una tríada relacional conformada por dimensiones inseparables: espacio físico, mental y social. Su propuesta reconoce que el espacio es al mismo tiempo materialidad, representación y experiencia. Las tres dimensiones las enuncia y las concibe de manera interdependiente: lo percibido, como práctica espacial; lo concebido como las representaciones del espacio; y lo vivido como espacios de representación.

Los aportes de Henri Lefebvre (2013) nos posibilitan entender formas hegemónicas de representación de la espacialidad en los procesos de escolarización, sentidos dominantes vinculados a ideas y concepciones pedagógicas de la modernidad. Ejemplos de esto pueden ser: la concepción que identifica el aula como el único lugar donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje; o la disposición de los elementos del aula de tal forma que refuerzan la centralidad y el poder del adulto-docente. Como expresa David Parra Montserrat: “[...] los espacios fueron pensados y diseñados para transmitir de un modo silencioso y banal determinados discursos socio-pedagógicos y reforzar determinadas relaciones jerárquicas” (2014, p. 14).

La propuesta de Lefebvre (2013) nos posibilita advertir, a la par de los discursos y prácticas hegemónicas, otros discursos y prácticas que implican otros modos de concebir y producir la espacialidad, estos son los espacios de representación. De esta manera, estos espacios otros de representación se despliegan en los usos y formas particulares de habitar los espacios y a las reconfiguraciones de las interacciones entre los sujetos y la espacialidad. En este sentido, son formas de habitar, de producir espacios que implican otras concepciones e ideas de las interacciones entre los sujetos y el espacio. De esta manera, según David Harvey (1998) los espacios de representación son “invenciones mentales...discursos espaciales... y hasta construcciones materiales, que imaginan nuevos sentidos o nuevas posibilidades de las prácticas espaciales” (p. 244).

La ampliación del derecho a la educación y el incremento de los años de escolaridad obligatoria de la escuela secundaria en Argentina, operada en estos últimos años en el marco de la Ley de Educación Nacional, es un desafío en construcción y a la vez una oportunidad para imaginar otros sentidos de los espacios educativos, en los que las diferentes trayectorias escolares sean albergadas. En este marco, nos imaginamos la producción de espacios escolares abiertos y que habiliten la emergencia de la diversidad.

Vinculado a lo anterior, la geógrafa Doreen Massey (2005a) desde una perspectiva post-estructuralista, nos posibilita reflexionar en torno a la heterogeneidad de experiencias e historias que supone la producción social del espacio y de qué manera se entrelazan y se tensionan las distintas espacialidades. Para la autora, pensar el espacio como proceso y con la condición de apertura implica reconocer “la coexistencia simultánea de otros, sus trayectorias y sus propias historias” (p. 31). Así, el espacio tiene carácter plural y se constituye en función

de relaciones diversas. Recupera lo experiencial de la producción espacial y plantea que es necesario “arrancar el espacio de aquella constelación de conceptos en los que ha sido, tan indiscutiblemente, tan frecuentemente, envuelto (estabilidad, cerramiento, representación) y establecerlo dentro de otro conjunto de ideas (heterogeneidad, relacional, cotidianeidad... carácter vivido, sin duda)” (p. 35).

Massey (2005b) entiende que el espacio es producto de relaciones de poder, se constituye en las interacciones desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad. Es la dimensión de la coexistencia de la multiplicidad y está en constante construcción, donde las configuraciones espaciales están abiertas al futuro y a la política. Es decir, nunca es algo terminado ni una totalidad cerrada, por el contrario, es un proceso de construcción con disrupciones constantes en tanto contiene relaciones siempre cambiantes, conflictivas y desiguales. La autora sostiene que espacio y multiplicidad son recíprocos y se producen uno al otro de manera que las relaciones entre identidades, historias, trayectorias y espacialidades son co-constitutivas (pp. 104-105).

Estas lecturas nos posibilitan reconocer otras aristas en las relaciones espaciales en la escuela, pensar el espacio como un proceso inacabado y no como un sistema cerrado. Pensar la espacialidad escolar como movimiento y no como un telón de fondo o escenario sobre el cual transcurren los hechos y se producen los acontecimientos. Se trata más bien de un interjuego permanente de influencias entre sujetos, espacios y objetos cargados de historia y significación. Pero, con la posibilidad de recrear y repensar estas tradiciones y hegemonías para, como dice Massey, “escapar a la inexorabilidad que, tan frecuentemente, caracteriza las grandes narrativas ligadas a la modernidad” (2005a, p. 32).

2. La producción de la espacialidad en la escuela: reflexiones en torno a los sentidos construidos por los actores

A continuación, compartimos algunas reflexiones y preguntas a partir del trabajo de campo realizado en las escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. En esta oportunidad, retomamos para el análisis lo expresado por las directoras de dos de las escuelas en las que estamos trabajando⁴.

Escuela A. El nuevo Régimen Académico, primeras preguntas por el espacio escolar

Se trata de una escuela secundaria ubicada en la zona centro de la ciudad de Córdoba. Su construcción data de la primera década del siglo XX y es emblemática de la ciudad. El edificio fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación en 2008. A la escuela asisten 1100

⁴ Las entrevistas a las directoras se desarrollaron durante 2019. Fueron realizadas por arquitectos, diseñadores industriales y pedagogos, del equipo y programa de investigación. También participaron estudiantes de Ciencias de la Educación integrantes del equipo.

estudiantes y cuenta con aproximadamente 200 docentes. Actualmente, implementa ciclo básico y tres orientaciones del ciclo orientado: Ciencias Naturales, Economía y Comunicación. Las actividades se desarrollan en dos turnos (mañana y tarde) y por la noche funciona un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA), con el cual se comparten aulas y el patio.

En las primeras aproximaciones al trabajo de campo, las preguntas a la directora se centraron en conocer el proyecto pedagógico de la institución y específicamente cómo se vincula el mismo con los espacios. Realizamos, junto a ella, un recorrido por el edificio, en el que fuimos reconociendo los diferentes espacios y usos por parte de los actores institucionales⁵. Asimismo, indagamos en las vinculaciones de la escuela con los organismos del Ministerio de Educación encargados del mantenimiento de los edificios, considerando las dificultades y posibilidades en las demandas edilicias y el equipamiento.

Como dato importante, la directora señala que la escuela se encuentra incluida entre las instituciones que voluntariamente están implementando el Nuevo Régimen Académico (NRA), aprobado recientemente en la provincia de Córdoba.

... el “nuevo régimen” tiene toda una impronta diferente de trabajo, por supuesto que es una cosa que va a llevar mucho tiempo, ... es ver la formación de otra manera, ¿no? En realidad es un cambio más para los grandes que para los chicos. (Directora)

El NRA comienza a implementarse en algunas escuelas en el año 2018. En el 2019, se incorporan algunas más (hasta el momento son 76 escuelas), pero aún no está generalizado para todas las instituciones secundarias de la provincia. Está en una etapa de prueba, según lo definen las autoridades ministeriales. El régimen académico se aprueba por Resolución N° 188/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el cual se lo define como

(...) un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes y define los modos de organización en lo pedagógico didáctico, institucional, administrativo y comunitario de la escuela. (Res. N°188/2018)

Como dijimos anteriormente, la normativa vigente, nacional y provincial, instala el derecho y la obligatoriedad de la escuela secundaria para lxs adolescentes y jóvenes en sus trayectos formativos. En concordancia, el NRA considera entre sus postulados, acciones referidas a la evaluación, acreditación y promoción de lxs estudiantes, cambios en las condiciones de asistencia y regularidades, principalmente remarcando la idea de Trayectoria Escolar Asistida (TEA). Estas propuestas están planteando redefiniciones hacia el interior de la organización de la institución, interpelando tiempos y espacios existentes e implican formas y modos particulares de organización del trabajo docente. Según la directora:

⁵ Este recorrido lo hicimos con arquitectas, diseñadores industriales, pedagogas y estudiantes de ciencias de la educación, todos miembros del equipo de investigación. Los registros fueron escritos, fotográficos y dibujos.

... algunos profesores se están organizando mejor que otros, están armando plan de trabajo para espacios compartidos entre colegas, diferentes profes. Esto lo hacen en la biblioteca y reúnen a dos cursos de estudiantes, arman actividades conjuntas, una charla, un video... es un desafío para los profes... (Directora)

Parecería que el NRA va marcando la dirección de algunos cambios en la escuela e implica modificaciones de la organización académica y en la modalidad del trabajo docente. Es por ello que nos interesa ver cómo este Régimen interpela y produce nuevas miradas y vinculaciones con lo espacial, qué de lo existente, en términos de configuraciones espaciales, se adapta o es necesario modificar de acuerdo a la experiencia que está atravesando la escuela.

En este sentido, venimos registrando algunos cambios que el NRA viene promoviendo y que introducen algunos interrogantes. Uno de ellos, refiere a una mayor flexibilización de tiempos en pos de producir más oportunidades de instancias evaluativas para lxs estudiantes respecto a la acreditación de sus aprendizajes. En una escuela con más de 1000 estudiantes, ¿qué implicancias tiene esto a nivel espacial? Asimismo, otros de los cambios previstos refiere al desarrollo de actividades conjuntas entre asignaturas, ¿qué espacios y qué disposiciones edilicias se modifican o permanecen inalteradas ante estas propuestas?

Nos preguntamos, ¿cómo interaccionan estos cambios de formas y prácticas con otras formas sedimentadas de la escuela como son la gradualidad, la simultaneidad, la secuencialidad y la universalidad?, ¿cómo entra en juego la dimensión espacial en estas transformaciones?

Escuela B. Un edificio que se fue haciendo escuela: la espacialidad escolar en co-construcción con la comunidad

Es una escuela secundaria de gestión pública ubicada en la zona norte de la ciudad de Córdoba, alejada del centro de la ciudad y colindante a la circunvalación. Tiene ciclo básico y el ciclo orientado es en Comunicación. Funciona en dos turnos: mañana y tarde, con 15 cursos de los cuales 7 funcionan por la tarde y 8 por la mañana. Asisten aproximadamente 370 alumnxs y cuenta con 80 profesorxs.

El edificio está al frente de una plaza del barrio. No es un edificio construido originalmente para ser escuela, sino que se fue modificando y anexando construcciones a las existentes. Actualmente, el establecimiento ocupa la mitad del predio del cuartel de Bomberos Voluntarios, anteriormente fue un puesto de verificación del automotor e inicialmente una vieja terminal de colectivos, lo cual le da una impronta particular a la espacialidad de la escuela.

Un rasgo distintivo en esta escuela es señalado por la directora cuando relata la historia de la misma. Sostiene que la escuela “se ha ido conformando” gracias a la demanda sostenida de actores sociales barriales. Es el barrio quien pide la escuela. La directora menciona que se sucedieron varias gestiones directivas desde su creación y que todas fueron trabajando

en articulación con la comunidad y la apropiación del espacio escolar. En esta apropiación, aparece nítidamente la idea de una escuela que “incluya” a lxs jóvenes del barrio y luego agrega “no solo del barrio, sino a todos los que desean venir a la escuela”. En reiteradas oportunidades durante nuestra conversación, remarca la idea del derecho a la educación en términos de acceso. Podríamos plantear, a modo de hipótesis, que la vinculación de la escuela con el barrio se va construyendo ligada a la idea de derecho y al aporte particular que esta escuela posibilita para su concreción.

Con respecto a la propuesta pedagógica de la escuela, la directora señala que gracias a dicho trabajo entre las diferentes gestiones directivas y la comunidad, la producción de un espacio escolar “ha sido imaginado, anhelado, proyectado, y modificado” por lxs actores sociales que lo utilizan

... lo que yo trabajo mucho con los profesores es que a nosotros nos tienen que elegir, no porque les quede cómoda la escuela, sino porque están de acuerdo los papás y la familia con el proyecto institucional de la escuela. Así que eso es lo que a nosotros nos empodera como institución y lo que nos distingue de otras instituciones. (Directora)

Si recuperamos algunos aportes de Lefebvre (1991) y Massey (2005) para pensar la espacialidad en la escuela, podemos decir que ella es una construcción material y simbólica, atravesada por múltiples actores, temporalidades y discursos que la configuran y la cargan de sentidos y significaciones. Algo de esto es lo que podemos ver y reconocer en esta escuela, en su configuración espacial, en la diversidad de actores y voces de las familias y el barrio. Pensar la escuela como espacio social y público abre a otros registros respecto a su nacimiento y consolidación. Historizar estos procesos se torna necesario, aunque no es tarea fácil, porque el recorrido no es una secuencia ordenada de relatos en el tiempo, sino que se trata de construir tramas que recuperan la diversidad de voces e intercambios entre la escuela y la comunidad.

En el relato de la directora, emerge el trabajo como una categoría que enlaza la escuela con el barrio, que abre posibilidades para repensar el adentro de la institución y el afuera de la comunidad como uno que no queda fuera de la escuela. Se puede pensar, además, un adentro de la escuela que desborda los límites edilicios de la institución y juega en un espacio comunitario más amplio. Esto se observa cuando la directora se refiere a las experiencias laborales que lxs estudiantes realizan como pasantías incluidas en la propuesta curricular para Ciclo Orientado. En esta escuela, esos espacios curriculares aparecen con una centralidad particular. La elección de la orientación en Comunicación realizada por la escuela y las pasantías en ese marco son parte de esos procesos de construcción entre la escuela y el barrio:

...en el 2011 todos teníamos que modificar la orientación y se dejaba de tener las cátedras compartidas en ciencias naturales, en ciencias sociales. Venía una reforma curricular, la última que se hace. Se encuesta a los padres, a los

docentes y a los chicos y como todos los trabajos de ciencias sociales estaban orientados a la comunicación porque estamos en cercanía con Canal 10 y la radio, y muchos de los profes que daban las materias de los espacios curriculares de ciencias sociales eran comunicadores sociales. Entonces tuvimos ahí la oportunidad de que la orientación se transformara en “Bachiller con orientación en Comunicación” (...) un “proyecto pedagógico institucional” que nos movilice a todos. (Directora)

Las vinculaciones e interacciones entre la escuela y el barrio están atravesadas por la significación que tiene Canal 10 y radio Universidad en la identidad de esta comunidad. La elección de la orientación en Comunicación y las pasantías de lxs estudiantes en esos medios de comunicación van configurando y atravesando estas relaciones. En este sentido, lo territorial, tanto material como simbólico, anuda y es un rasgo distintivo para esta institución. Así, la propia gestión directiva invita a lxs actores de la comunidad educativa a ser parte de la elección y el “tipo” de formación que se ofrecerá en ese establecimiento.

Es interesante, a la vez, detectar cómo es incluido lo barrial en este punto. Se sugiere el trabajo con Canal 10 como un punto geográfico referenciado y cercano al establecimiento, con el cual era posible generar un vínculo para ampliar la formación de lxs estudiantes y realizar pasantías:

...una política educativa que tiene la Dirección General de Educación Secundaria son las pasantías y prácticas laborales no rentadas, que hacen los chicos en 4° y 5° como práctica laboral y en 6° con un poquito más de horas, ...esta línea de trabajo es muy importante para las escuelas, y es muy importante para los chicos también porque es el acercamiento al mundo laboral. Paralelamente a eso está el programa Nexos, que es de la Universidad Nacional. Nosotros siempre le decimos a los estudiantes que más allá de que ustedes se visualicen en un trabajo, va a ser mejor y se van a poder realizar yendo a la universidad. Tenemos chicos, algunos, con una situación de vulnerabilidad importante, entonces trabajamos mucho para sostenerlos en la trayectoria escolar. (Directora)

Reflexiones finales

En este artículo presentamos algunas reflexiones que venimos produciendo en el marco de la investigación con escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba. Desde una mirada interdisciplinaria, procuramos dar cuenta de cómo se están produciendo los procesos de escolarización de lxs jóvenes en las escuelas secundarias, especialmente desde que se sanciona la obligatoriedad de la misma, en el marco del reconocimiento de la educación como derecho (en el 2006, sanción de la LEN). En particular, en este texto pusimos el foco en cómo se van configurando estos procesos en clave espacial en las escuelas, recuperando la voz de lxs actores escolares como son las directoras. Es así que hemos compartido algunos

análisis que miran e interpelan la dimensión espacial de estos procesos de escolarización. Hemos intentado dar relevancia y especial atención a esta dimensión que suele no ser advertida en los estudios e investigaciones sobre las escuelas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella se producen. Entendemos que se trata de una dimensión que, junto a la temporal, configuran estructuralmente la experiencia de lxs sujetxs en su tránsito por la escuela. En las dos escuelas que abordamos en este artículo, intentamos recuperar los sentidos y significados construidos y otorgados a lo espacial por parte de lxs actores sociales, en vinculación a la normativa y al proyecto pedagógico institucional.

Asimismo, compartimos y avanzamos en la conceptualización de lo espacial en la escuela a partir de la contribución de las ciencias sociales, proceso que estamos construyendo desde un trabajo interdisciplinario.

Por último, hemos planteado algunas de las ideas que van surgiendo de los primeros tramos del trabajo de campo que estamos realizando en las escuelas. Estas reflexiones son un punto de partida para considerar y repensar las vinculaciones entre procesos de escolarización, escuelas y espacios. La invitación es a pensar juntos: ¿Qué espacialidades escolares se construyen para dar lugar a las diversas trayectorias juveniles y cuáles se configuran para garantizar el derecho a la educación secundaria?

Referencias bibliográficas

- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y Experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba. Colección tesis de doctorado. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11086/2536>
- Cerletti, A. (2004). La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. & Dicker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 127-140). Buenos Aires: Noveduc-cem.
- Harvey, D. (1998). La experiencia del espacio y del tiempo. En *La condición de la posmodernidad* (pp. 225-356). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lefebvre, H. (2013). *La Producción del Espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Massey, D. (2005a). *For Space*. London: Sage.
- Massey, D. (2005b). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (Comp.). *Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). *Programa sobre el Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria, Resolución N° 188 de 2018*.
- Parra Montserrat, D. (2014). *La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos* [ponencia]. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control

del espacio y los espacios de control. Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Montserrat.pdf>

Serra, M.S. (2018a). *Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas* [ponencia]. 1er Taller sobre espacios y arquitecturas en la escuela. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV- Unidad Coapa, México, 7 y 8 de junio de 2018.



Normativas ministeriales y sentidos escolares para la obligatoriedad e inclusión en la Educación Secundaria: implementación y gestión de los dispositivos NRA y UTP en escuelas técnicas de Córdoba

Octavio Falconi¹
Tania Frankowski²

Resumen

El trabajo explora desde una perspectiva socioantropológica, y en la línea de los estudios acerca de los dispositivos escolares, la relación que se establece entre un conjunto de normativas ministeriales (nacionales y jurisdiccionales) y los sentidos y las prácticas que se despliegan en los establecimientos de enseñanza en función de la obligatoriedad y la inclusión en la Educación Secundaria. Con este objetivo, se analiza la implementación del Nuevo Régimen Académico (NRA) y de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en Escuelas Técnicas de nivel secundario de la Provincia de Córdoba, Argentina. Para indagar dicho proceso y sus dimensiones, se realiza una reconstrucción de algunas regulaciones en las cuales se enmarca el NRA y la UTP y, posteriormente, se abordan los sentidos que directivos de las escuelas otorgan a estos programas pedagógicos, a partir de las posibilidades y dificultades con las que se encuentran para desarrollarlos.

¹ Investigador del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH-UNC. CE: octaviofalconi@gmail.com

² Investigadora en formación del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: taniafrankowski94@gmail.com

En las conclusiones, se describen las que se consideran ciertas continuidades en los propósitos buscados en diferentes períodos políticos y, por efecto, las tensiones entre las condiciones escolares y las prácticas que se despliegan en las instituciones educativas vinculadas con las normativas y los programas educativos.

Palabras claves: Escuela secundaria técnica, normativas, gestión directiva, régimen académico, dispositivos.

Ministerial regulations and school meanings for compulsion and inclusion in Secondary Education: implementation and management of NRA and UTP devices in Technical Schools of Córdoba

Abstract

This work explores the relationship established between a set of ministerial regulations (national and jurisdictional), and the meanings and practices deployed in educational institutions based on the compulsory nature and inclusion in Secondary Education from a socio-anthropological perspective and in the line of studies on school devices. With this objective in mind, we analyze the implementation of the New Academic Regime (NRA) and the Technical Pedagogical Unit (UTP) in secondary Technical Schools from the Province of Córdoba, Argentina. To investigate this process and its dimensions, firstly, we made a reconstruction of some regulations in which the NRA and the UTP are framed; then we addressed the meanings given, mainly by school principals, to these pedagogical programs, and the opportunities and difficulties they face while developing them. Conclusions describe what are considered to be certain continuities in the purposes sought in different political periods and, as a result, the tensions between school conditions and the practices that are deployed in educational institutions linked to educational regulations and programs.

Keywords: Secondary technical schools, regulations, academic regime, school management, devices (dispositifs).

Introducción

El presente texto expone avances de una investigación con perspectiva socioantropológica en la línea de los estudios acerca de los dispositivos escolares³, donde se analizan algunos documentos de la política educativa (nacionales y jurisdiccionales)

³ Proyecto Consolidar (2018-2022) *Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos. Estudio de casos en Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba*, financiado por SECyT-UNC. Director: Dr. Octavio Falconi, Codirectora: Dra. Cecilia Martínez.

que buscan modificar la estructura y la dinámica de las escuelas secundarias para alcanzar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la inclusión educativa, a través de trayectorias continuas y completas de todas/os las y los jóvenes estudiantes, en el marco de los enunciados que declaran a la educación como bien público y un derecho personal y social, y su articulación con las apropiaciones y desarrollos de esas regulaciones en los establecimientos de enseñanza. En un primer momento, se realiza una reconstrucción de las normativas ministeriales (nacionales y jurisdiccionales) en las cuales se enmarcan, por una parte, el Nuevo Régimen Académico (NRA), implementado en algunas escuelas secundarias⁴, y, por otra, la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), desarrollada en el Ciclo Básico de escuelas técnicas⁵; todas instituciones educativas que se encuentran bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEPC). En segundo lugar, se abordan los sentidos otorgados por directivos/as (con algunos contrapuntos con las perspectivas de los/as docentes) acerca de la puesta en marcha de estos dispositivos educativos.

Para nuestro proyecto, la descripción analítica tiene el propósito de comprender las características de un nuevo marco regulatorio para la vida de las escuelas que busca modificar la organización escolar y las dinámicas pedagógicas y didácticas. En esa dirección, nos proponemos indagar cómo se modifican o conservan prácticas, sentidos y usos de materialidades en tanto componentes de los dispositivos escolares.

Las preguntas que orientan la indagación en esta oportunidad abarcan: ¿Cómo se configura una genealogía de normativas de la política educativa (nacional y jurisdiccional) que buscan modificar la estructura y la dinámica de la escuela secundaria? y ¿Cómo directivos/as y docentes desarrollan y reconfiguran sus tareas en ciertos dispositivos escolares cuando implementan las normativas y/o programas prescriptos por las políticas educativas?

Marco conceptual

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Argentina, 2006) y su correlato en la Ley Provincial de Educación de Córdoba (2010), la escuela secundaria se torna obligatoria para la totalidad de su recorrido y, desde ese momento, se vienen proponiendo numerosos cambios que pretenden dar respuestas a diferentes problemáticas educativas para hacer

⁴ En el año 2018, iniciaron 76 escuelas secundarias con el NRA (49 orientadas, 24 técnicas y 3 privadas). En el año 2019, se incorporaron 79 escuelas más (36 orientadas, 37 técnicas y 6 privadas). En el 2020, se sumaron otros 64 establecimientos educativos de diferentes modalidades.

⁵ Asimismo, cabe mencionar entre los dispositivos educativos implementados en la Provincia de Córdoba, durante el 2019 y en el marco del Programa *Secundaria 2030* y sus Anexos, se encuentra el Programa de *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria (IFESO)* que toma como antecedente la Resol. CFE 88/09, la Resol. CFE 86/09 y su Anexo, donde se definen y caracterizan los Planes Jurisdiccionales y los Programas de Mejora Institucional. En Córdoba, el IFESO ha tenido por objetivo generar, en una centena de escuelas, el desarrollo de proyectos innovadores para avanzar en la planificación e implementación de 167 Proyectos de Aprendizaje Integrado, apelando a un trabajo interdisciplinario, que permitan alcanzar los propósitos de la Educación Secundaria 2030. El programa se reconvierte en el 2022.

efectiva la inclusión, permanencia y finalización de los estudios de los y las jóvenes. La expansión de la cobertura escolar que se viene produciendo desde entonces trae aparejados avances, pero también contratiempos, que se acrecientan y profundizan en un contexto social signado por el crecimiento de la pobreza y la exclusión⁶.

Acosta y otras (2020) señalan que

Fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización. De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el completamiento de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, ciertas características de la organización tradicional de ésta generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. De esta manera, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel o lo que se denominó el problema de la expansión frente al modelo institucional de la escuela secundaria. (p. 22)

Frente a la expansión de la escolaridad aunada a ciertas reformas educativas como las que se analizan aquí, Falconi y Pirone (2022), recuperando a Anne Barrere (2013), expresan que

...nos encontramos en el ‘auge de los dispositivos educativos’, que resultan de la articulación entre una globalización de los sistemas y las políticas educativas y la gran variedad de prácticas de los actores locales a quienes estas políticas delegan parte del gobierno escolar. (2022)

En este sentido, los autores señalan que “los dispositivos educativos parecen reemplazar gradualmente a las políticas educativas centralizadas que ahora parecen cada vez más fragmentadas”. En particular, los “dispositivos educativos buscan modificar en algunos casos la organización de la forma escolar tradicional”⁷. Como veremos en los casos analizados “de

⁶ Según datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (INDEC, 2022), la pobreza alcanzó el 37,3% en el segundo semestre del 2021, lo que significa una pobreza infantil y de adolescentes (0-17 años) del 51,8%, con una tasa de 54% en el caso de los adolescentes (12-17 años).

⁷ Los autores proponen que la “forma escolar” (Vicent, Thin y Lahire, 2001) se profundiza, consolida y extiende, a la vez que se reconfigura, por medio de diferentes “dispositivos escolares” sean estas construcciones de las políticas educativas descendentes como aquellos desarrollados de abajo-arriba [...] En los primeros, las políticas son institucionalizadas en una segunda etapa y, en los segundos, las invenciones didácticas y pedagógicas son desarrolladas por los propios colectivos docentes. El abordaje de estos “dispositivos escolares” (nivel intermedio de análisis) articula los “dispositivos educativos” y los “dispositivos didáctico-pedagógicos” (Falconi, 2015, 2018, 2019b), solo diferenciables analíticamente, en razón de que, en las dinámicas educativas, se encuentran entramados unos con otros. Así, según el nivel de análisis que se privilegie, será posible ver cómo estos dispositivos educativos buscan modificar, en algunas circunstancias, la organización de la forma escolar tradicional (dispositivos escolares) y, en otros, las prácticas áulicas (dispositivos didáctico-pedagógicos) e, incluso, una combinación de ambos, para dar respuesta a los nuevos desafíos de la escolarización.

hecho, depende de los actores principalmente reinventar la normatividad a través de sus actividades diarias, proponiendo innovaciones que podrían extenderse al resto del sistema”. Así, estos “dispositivos son diseñados principalmente pensando en las características de los estudiantes y sus prácticas socioculturales y escolares previas –se puede decir, que es una de sus principales razones de existencia–” y de este modo “los dispositivos educativos aparecen hoy como el punto focal de la acción pública en orden a prevenir (la repitencia...) o resolver problemas sociales y escolares (el abandono escolar...) considerados como los más urgentes”.

Asimismo, en términos conceptuales, retomamos la definición que Baquero y otros (2009) proponen para “régimen académico” como “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (p. 293).

En este sentido, por una parte, vamos a comprender el NRA y la UTP⁸, como la prescripción de “dispositivos educativos” que se objetivan en “dispositivos escolares”, efecto de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. Los casos analizados (NRA y UTP) –dispuestos en prescripciones y normativas– junto con los sentidos y las prácticas escolares que suscitan, son considerados emergentes objetos empíricos para intentar formular respuestas analíticas acerca de la configuración de ciertos dispositivos escolares, en tanto objeto teórico privilegiado para comprender diversos procesos en las instituciones educativas de nivel secundario.

El NRA y la UTP: encuadre normativo nacional y jurisdiccional

El Nuevo Régimen Académico (NRA) de la escuela secundaria en Córdoba se inserta en el marco de una política del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2016) denominado *Secundaria Federal 2030* propuesto en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 330/17 (que se plantea explícitamente como una continuidad de la resolución CFE 93/09 del período de gobierno anterior donde se presentan las Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria⁹, que incluye la Resol. CFE 84/09, la cual promueve, entre otros aspectos, “[r]edefinir en un

⁸ El documento de la NRA incluye las Jornadas Interdisciplinarias de Integración de Saberes (JIIS), considerado otro dispositivo educativo y escolar, que “constituyen instancias de trabajo escolar colectivas para todos los estudiantes, en la que los profesores aportan, desde los espacios curriculares que enseñan, a la problematización y comprensión de temáticas de relevancia social contemporánea...que tendrán su desarrollo acotado en el tiempo de (2) dos semanas por Etapa... [donde los alumnos] obtienen una calificación” por asignatura.

⁹ Entre otras cuestiones la Resol. CFE 93/09, en las Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria, plantea la necesidad de “ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica **redefinir la noción de estudiantes** a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela. Resulta indispensable, por lo tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o exclusión, la continuidad discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas” (p. 4).

plazo máximo de tres años el **régimen académico** que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel” (p. 4), como también la Resol. CFE 88/09 con la implementación de cambios institucionales a partir de los planes Jurisdiccionales y de Mejora Institucional).

En la estructura del *Plan Secundaria 2030* se aprueba el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA), que en su Art. 3 señala que “...las Jurisdicciones elaborarán su Plan Estratégico del Nivel Secundario para el periodo 2018-2025, que describirá la propuesta jurisdiccional de renovación integral de la educación secundaria”¹⁰ (p. 9). En el Anexo II de la Resolución 330/17 se definen los “Criterios para la elaboración de los planes estratégicos jurisdiccionales del Nivel Secundario”, los cuales orientan con algunos lineamientos su implementación. El MOA plantea transformar la escuela secundaria, poniendo el foco en su organización y declarando los siguientes objetivos: “erradicar el fracaso escolar, la permanencia de los estudiantes en la escuela y vincular al nivel secundario con el mundo universitario y laboral”¹¹.

Por su parte, para las escuelas técnicas (con orientaciones industriales o agrarias) se incorpora dentro del NRA, a partir de la Resolución 434 de abril de 2019, la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) anticipada en el Anexo II de la Resolución MEPC 188/18.

De manera sintética, el NRA, entre sus principales modificaciones, plantea que: “En ningún caso los estudiantes pierden su condición de estudiantes” y, por lo tanto, “en [un] marco de obligatoriedad podrá transitar la escuela secundaria en las siguientes condiciones: alumno regular, trayectoria escolar asistida y alumno libre”. Por otra parte, el ciclo lectivo pasa a organizarse en dos etapas, separadas por el receso invernal, más un período de coloquios de dos semanas de duración e instancias de exámenes y una modificación en el dispositivo de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes en la perspectiva de una “evaluación en proceso” donde “no existirá una calificación en la Primera Etapa¹² sino que se informará las calificaciones obtenidas en las instancias de evaluación previstas por cada docente...” (p. 10). Así “[e]l promedio final surge de todas las calificaciones registradas en ambas etapas, en cada espacio curricular” (p. 11). En este sentido,

la acreditación de cada Espacio Curricular será anual y se obtendrá cuando el estudiante logre 7 (siete) o más de promedio final, que equivale al 70% o más de los aprendizajes considerados prioritarios de cada espacio disciplinar. Todos aquellos estudiantes que tengan **aprendizajes pendientes**, que no hayan sido logrados durante las instancias propuestas por el docente, y cuyo promedio de calificaciones sea inferior a 7 (siete), tendrán la posibilidad de recuperarlo en la instancia prevista de Coloquio, debiendo dar cuenta de los mismos. (NRA, p. 11)

¹⁰ Que, a su vez se incluye en el Plan Estratégico Nacional *Argentina Enseña y Aprende* (Resolución CFE 285/16).

¹¹ Las dimensiones que propone el MOA son: Régimen Académico, Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; Organización del trabajo docente; Formación y acompañamiento profesional docente.

¹² Se supone que refiere a lo que se conoce como la calificación “promedio” del cierre de etapa semestral.

Al respecto, señala que

[si] en alguna de las evaluaciones en proceso quedaron **aprendizajes pendientes**, el docente deberá brindar al estudiante **otra oportunidad**, diseñando **estrategias diversas** para garantizar la apropiación efectiva de los mismos. Para los **aprendizajes pendientes**, luego de realizar el proceso diseñado por el docente, la calificación que se registrará será la obtenida en la última instancia. Sólo se prevé hasta 2 instancias de recuperación de aprendizajes no logrados por núcleos a evaluar. (NRA, pp. 11-12)

En relación con esta regulación en la evaluación, los actores institucionales refieren que los recuperatorios están enfocados “sólo sobre lo que el alumno no ha adquirido y no sobre la totalidad de los temas”.

Difusión, implementación y sentidos en directores y docentes acerca del NRA y la UTP

En diciembre de 2017, comienza a conocerse la existencia del proyecto y sus características por medio de una noticia publicada en el periódico de mayor tirada de la Provincia. Dicha noticia expresa que se convoca a un conjunto de directivos de escuelas donde se implementará la propuesta al año siguiente¹³. En consonancia, aparece en circulación un documento borrador confeccionado por el Ministerio provincial. Al respecto una directora de uno de esos establecimientos expresa:

Anosotras nos llaman de inspección general y nos proponen, nunca fue impuesto, nos preguntaron desde un primer momento. Tuvimos varias reuniones a ver si queríamos y contándonos cómo iba a ser. La escuela necesita cambios de formato y esto buscaba romper algunas cosas establecidas. (Entrevista directora, 2019)

Una percepción diferente aporta una supervisora de zona de la Ciudad de Córdoba acerca de los primeros pasos del NRA durante el 2018, a partir de amalgamar o yuxtaponer en su implementación producciones pedagógicas y didácticas precedentes, pero sin demasiadas precisiones, efecto de la urgencia ministerial de poner en marcha la propuesta:

No hay lineamientos claros para ningún aspecto, ni siquiera con la rúbrica o qué instrumentos pueden o no ser válidos... hay mucha indefinición en el Ministerio, toma documentos o producciones ya existentes, en circulación, para compartir con las escuelas de la Inspección. Por ejemplo Aprendizajes y contenidos fundamentales del secundario, o Evaluación de los aprendizajes en

¹³ El artículo del periódico local expresaba “Estos son los lineamientos generales de la reforma educativa cordobesa, a los que accedió **La Voz** de manera exclusiva, después de que fue presentada, el pasado 6 de diciembre en un hotel de la ciudad de Córdoba, a 60 directores de escuelas que comenzarán con las modificaciones el año próximo” (Otero, 2017).

la escuela media y las primeras propuestas de 2013 cuando se plantea el tema de los formatos, producidos por la Subsecretaría¹⁴, porque es el único material que tiene para trabajar. (Entrevista inspectora, 2018)

Para otros actores institucionales, la noticia de la implementación generó incertidumbre y ansiedad e, incluso, resistencias, debido al cambio que significaría para el siguiente año lectivo 2018.

No fue muy gradual, empezamos el año, no me acuerdo la fecha, con la noticia de que había un plan nacional primero: el Plan Maestro¹⁵. Lo empezamos a leer, hubo muchas críticas y de repente surgió que desde Córdoba había una propuesta para resistir a ese Plan Maestro. Era el NRA, y lo recibimos, de alguna manera agradeciendo de no tener que apegarnos a ese otro plan, pero también con mucha inquietud [...] Nos pareció bueno revisar qué estábamos haciendo y los conflictos vienen un poco por hacer todo sobre la marcha siempre y la cuestión inconsulta. Porque se supone que nosotros tenemos cosas para decir... pero vino todo establecido. (Profesora de Lengua y tutora, 2019)

El 7 de marzo del 2018, iniciadas ya las clases, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba emite la Resolución 188 con la cual aprueba el NRA. En el anexo II de dicha Resolución, el programa es presentado como un “...instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares de los estudiantes y su organización pedagógica” y “una **herramienta constitutiva del gobierno escolar** que orienta y define los modos de la organización en lo pedagógico-didáctico, institucional, administrativo y comunitario, tendiente a garantizar prácticas pedagógicas basadas en el principio de la Educación como un bien público...”

La corta distancia que medió entre la aprobación de la resolución, la celeridad de su implementación y el inicio del año lectivo llevó (y aún lleva) a permanentes ajustes y redefiniciones desde las autoridades para resolver vacíos o confusiones que posee el programa y los instrumentos que lo acompañan, que genera, a su vez, tensiones y resistencias en los actores institucionales.

Por su parte, un dato relevante, es que las directivas entrevistadas, más allá del desafío y los contratiempos que acarrea la implementación, reconocen su valor como herramienta para la gestión y la tarea docente, particularmente en relación a la inclusión educativa y el sostenimiento de los estudiantes, aunque sin dejar de tener dudas e incertidumbres por la puesta en marcha de diferentes aspectos del NRA y de la UTP.

¹⁴ Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, encargada de definir y evaluar políticas, desarrollar y coordinar procesos de planificación de programas y proyectos socioeducativos, gestionar capacitación docente y actualización curricular y generar información acerca del sistema educativo en todos sus niveles.

¹⁵ Proyecto de ley del 2017, nunca aprobado, que planteaba 108 objetivos de reforma del Sistema Educativo argentino que fue conocido como Plan Educativo Maestr@ o Plan Nacional Decenal de Educación, presentado por el presidente Mauricio Macri y el Ministro la Educación Esteban Bullrich.

...el NRA vino a poner sobre la mesa cuestiones que nos estaban siendo difíciles, que estaban marcadas en la Ley de Educación, pero no teníamos los medios para poder exigir, implementar o para sacar adelante..., por ejemplo, la cuestión de la asistencia, porque estaba la obligatoriedad, pero no nos permitía poner un límite con las inasistencias ...esto viene a poner un freno, un aviso para las familias, para los alumnos. Y la cuestión pedagógica, didáctica y curricular, **costaba que los docentes aceptaran las nuevas estrategias**, que se capacitaran, trabajaran no de la forma tradicional, que empezaran a **trabajar de otra manera**, por proyecto, al ser Escuela Técnica desde el 2005 estamos insistiendo con **el trabajo por proyecto** y era como que ‘lo está diciendo la directora y algún otro docente’, ... siempre insistiendo. Porque en el PNFP está todo, pero es como que ‘lo hago, lo cumplo, pero nadie me obliga a trabajar de esa manera’. Si bien **ayudó a que se fuera tomando conciencia**, pero esto pone el límite, acá empiezan a trabajar así, sí o sí, no hay otra... Pero **ahora, los docentes tienen las herramientas como para hacerlo y reconocen en todo este recorrido que hicieron que están las herramientas...** Hay más reflexión, más análisis a trabajar en equipo, están más predispuestos. Veo que **en mi escuela los docentes lo han tomado como algo positivo**, están bien, la relación institucional ha mejorado... En general, el NRA ha sido muy positivo, a nivel escolar y a nivel comunitario también... (Directora Escuela Técnica IPET 1)

No teníamos herramientas legales, esto [NRA] viene a darnos a los equipos directivos la autoridad que necesitábamos... creo que esto nos viene a organizar, igual seguimos con temores, [que] los veo en la mirada de los docentes en la evaluación, [la cual] va por un lado y el proyecto va por otro... (Directora Escuela Técnica IPET 2)

... deciden en Técnica unir en una Unidad Pedagógica estos tres espacios¹⁶,... en Técnica la formación es integral... y la desarticulación en tres espacios diferentes, no se estaba logrando esa integración ...el profe ...hacía la suya por su lado y el otro por el otro y no había algo que los uniera, la propuesta [UTP] viene a superar la desintegración que además traía cola en el rendimiento académico y en la continuidad de trayectoria y titulación...” (Directora Escuela Técnica IPET 3)

¹⁶ Para el caso de las escuelas industriales, agrupa los espacios curriculares de Educación Tecnológica, Dibujo Técnico y Taller. En las agrotécnicas: Educación Tecnológica, Informática y Taller de Granja. En ambas, este agrupamiento constituye una Unidad Pedagógica para el recorrido de los tres primeros años del Primer Ciclo.

...este es un gran cambio, es un cambio de paradigma, estábamos formados para otra cosa, los docentes tienen incorporada la escuela tradicional, ... como es un gran cambio, es un ensayo... (Directora Escuela Técnica IPET 1)

Como puede observarse, por una parte, las directivas valoran el NRA y la UTP como herramientas que permiten poner en marcha nuevas adecuaciones didácticas y pedagógicas para sostener la obligatoriedad escolar y cumplir con el objetivo de la inclusión educativa y, específicamente, para una mejora en las prácticas de enseñanza y los aprendizajes. No obstante, por otro lado, acarrea tensiones al tener que redefinir aspectos organizativos, del trabajo docente, de la tarea de enseñar y de los tiempos y las formas de evaluar, entre otras cuestiones.

En síntesis, es de destacar cómo las directivas acuerdan y llevan adelante con empeño los objetivos propuestos en las normativas para la puesta en marcha de estos dispositivos educativos. Incluso se observa, en sus discursos, una línea de continuidad con las presentaciones que el Ministerio viene difundiendo entre los agentes escolares durante el 2019, acerca de la NRA: “posibilita repensar los modos de enseñar” y “deconstruir cuestiones arraigadas en las escuelas”, “estamos ante cambios [que] nos interpelan” y “entran en disputa los modos de ser docentes”. Así, señala que “estamos presentando una disputa entre dos modelos: un modelo meritocrático y un modelo de justicia pedagógica”.

No obstante, también se puede interpretar que los estados de incertidumbre, ansiedad y resistencia que se generan por un proceso de cambio veloz e impreciso en sus procedimientos es efecto, como denomina Steinberg y otras (2019), de las “situaciones de excepcionalidad” que los gobiernos provinciales producen en las condiciones de sus sistemas educativos para lograr la implementación de ciertas políticas, las cuales requieren modificar, por ejemplo, condiciones de acceso a la docencia o algunas normativas o procedimientos específicos, tomando “atajos”, que dejan a un lado otros que venían rigiendo al sistema educativo regular y que impiden los cambios que buscan promover.

A modo de cierre

En primer lugar, la implementación del NRA y la UTP evidencia algunas continuidades en los objetivos enunciados en diferentes períodos de la política educativa nacional entre la etapa Kirchnerista (2003-2015) y la gestión de Cambiemos (2016-2019). Al recorrer las normativas nacionales de este último período, se observa que recuperan resoluciones de la etapa anterior vinculados con el sostenimiento de la obligatoriedad, la inclusión y la Educación Secundaria como un derecho. Sin embargo, es importante advertir que, si bien se perciben continuidades a nivel de los documentos ministeriales, los indicadores de la desigualdad estructural, que lograron atenuarse y revertirse durante el período de gobierno 2003-2015 (Gluz & Feldfeber, 2021), tuvieron una profunda caída entre el 2016 y el 2019, en un

proceso de desfinanciamiento, desarticulación y desmantelamiento del Ministerio Nacional de Educación, el Sistema Educativo, los programas educativos y el deterioro de las escuelas (Becerra, 2019)¹⁷.

En el caso de Córdoba, esa continuidad de objetivos se puede advertir a partir de indagar el modo en cómo están siendo recibidos el NRA y la UTP por los actores institucionales (a pesar del abrupto cambio que significa en las escuelas). Más allá de las tensiones, resistencias y conflictos que genera su implementación en personal con diferentes posiciones y responsabilidades con respecto a la administración política del sistema y la rendición de cuentas del funcionamiento de sus instituciones, nos encontramos con cierto reconocimiento en tanto dispositivos que favorecen profundizar y atender la inclusión y la obligatoriedad escolar. Lo cual evidencia la presencia de ciertos soportes y anclajes subjetivos, como también de algunos saberes pedagógicos disponibles, efecto del proceso de construcción social, cultural y pedagógico que promovieron planes, programas y proyectos implementados bajo el imperativo de inclusión educativa en el período de gobierno nacional 2003-2015 (Gluz & Feldfeber, 2021).

Suponemos que la aceptación y el reconocimiento del NRA y la UTP por parte de algunos actores institucionales está en consonancia con la idea de revertir, un fenómeno que numerosos estudios vienen mostrando, acerca de la correlación que se establece entre el fracaso escolar, en sus diferentes manifestaciones, el formato tradicional de las escuelas y el ingreso de diferentes alumnos y alumnas –principalmente los y las provenientes de sectores poblacionales con condiciones de existencia vulnerada– (Falconi, 2015, 2019a). Asimismo, un aspecto a destacar de ambos dispositivos es el énfasis que hacen en la modificación del sistema de evaluación y acreditación (aún moderada) que, como dan cuenta diferentes investigaciones, está asociado con la repitencia y el abandono escolar, efecto también de la lógica selectiva y meritocrática de la escuela secundaria.

Por otra parte, una dimensión que emerge cuando se indaga la puesta en marcha de los programas en su fase de dispositivos escolares, poco atendida por las autoridades ministeriales –e incluso sindicales–, es la recarga y sobreintensificación de las tareas docentes y la extensión laboral de la jornada escolar, la cual para los directivos puede llegar a consistir en 12 o 14 horas diarias de trabajo, incluso ocupándose los fines de semana de los más diversos asuntos de sus escuelas. No obstante, en las entrevistas las directoras hacen mención a sus condiciones de trabajo solo si se les pregunta directamente sobre dicho aspecto. Temática que sí se expresa con más énfasis en las resistencias y malestares entre los docentes. Al respecto, Arroyo y Zorrilla (2019) analizan acerca de las consecuencias de implementar políticas educativas sin modificar estructuralmente la organización del puesto de trabajo, lo cual reproduce la fragmentación de la tarea docente, genera mayores desigualdades en relación a las condiciones de desempeño y, centralmente, lesiona sus derechos laborales.

¹⁷ Acerca de esta situación, se puede consultar el artículo Existe una deuda social educativa, editado en *Página 12* el 09 de julio 2019, donde investigadores y expertos en economía de la educación analizan el impacto de la caída de los recursos destinados a escuelas y universidades. Recuperado de: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/362-existe-una-deuda-social-educativa>

Como se ha expresado en otros lugares (Terigi, 2004; Coria y Alterman, 2014; Falconi 2019a), se hace imprescindible para comprender el trabajo de enseñar y las formas didácticas que adquiere la transmisión de contenidos en las escuelas, explorar como objeto de estudio y/o como dimensión de análisis la relación que se establece entre las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se desarrolla el trabajo colectivo docente y la implementación de políticas por parte del Estado. A la vez que auscultar las tensiones en el Estado, en tanto agente de la implementación de las propuestas educativas o dispositivos y, a su vez, garante de las condiciones necesarias para el logro de los objetivos de igualdad que se enuncian en los programas o proyectos.

Referencias bibliográficas

Alterman, N. & Coria, A. (Coord.) (2014). *Cuando de enseñar se trata...: estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.

Acosta, F., Fernandez, S. & Alvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Pinkasz, D. & Montes, N. (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: UNGS-Flacso.

Arroyo, M. & Pérez Zorrilla, J. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En Pinkasz, D. y Montes, N. (Comp.). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: UNGS-Flacso.

Baquero, R., Terigi, F. y otros. (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*, Volumen 7, Número 4. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5394/5833>

Becerra, M.J. (2019). Una revolución al revés. Dossier La destrucción de la educación pública. *Le monde Diplomatique*. Edición 237-Marzo 2019.

Consejo Federal de Educación (17/12/2009). Resolución CFE 93/09. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Consejo Federal de Educación (17/12/2009). Resolución CFE 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2018). *Nuevo Régimen Académico*. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/1569-res-188-18-programa-nraes1.pdf>

Gluz, N. & Feldfeber, M. (comps.). (2021). *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2013-2015)*. CABA, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Falconi, O. & Pirone, F. (2022). *El desarrollo de la forma escolar. Estudio de dispositivos educativos y didáctico-pedagógicos contemporáneos en Argentina y en Francia*. Proyectos ECOS-Sud. (En prensa).

Falconi, O. (2019a). Políticas educativas, dispositivos pedagógicos-escolares y condiciones del trabajo de enseñar. III Coloquio de Investigación Educativa “Debates educativos sobre la desigualdad: Miradas desde la investigación” 13 y 14 de junio 2019. Recuperado de: <https://investigacioneducativacoloquio.files.wordpress.com/2019/06/falconi-eje-4-ensec3b1anza-y-desigualdades.pdf>

Falconi, O. (2019b). Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de Escuela Secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como objetos de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido. *Educación, Formación e Investigación*. Vol.5. Número 8. Córdoba: Publicación de la Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. *Itinerarios Educativos, Año 11*(11). INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Falconi, O. (2015). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/16373>

Otero, M. (2017). Secundario más exigente: hará falta un 7 para aprobar en Córdoba. *La Voz del Interior*, 21 de diciembre de 2017. Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/secundario-mas-exigente-hara-falta-un-7-para-aprobar-en-cordoba>

Presidencia de la Nación Argentina. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). *Secundaria Federal 2030. Resolución CFE 330/17. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf

Steinberg, C., Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. & Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

PRIVATIZACIÓN EN EDUCACIÓN Y POLÍTICAS CURRICULARES





Alianza público-privada en educación e inclusión financiera en la escuela secundaria

Mónica Rodríguez¹

Resumen

Las actuales políticas educativas, entramadas en sinuosas vetas de privatización encubierta, están profundizando el deterioro de la educación pública. Si bien la tendencia privatizadora en educación ha estado presente desde el origen del sistema educativo argentino en relación a la dinámica de la lucha de clases y del desarrollo del capitalismo, de un tiempo a esta parte se vienen introduciendo con mayor ímpetu los valores del sector privado en el gobierno de la educación y en las prácticas escolares.

Este trabajo pone en discusión los dispositivos de colaboración público-privada que entran en juego por medio de programas de educación financiera. A partir del análisis bibliográfico y documental, se sostiene que la racionalidad neoliberal expresada en la “Tercera Vía”, genera programas educativos que contribuyen a diferenciar los atributos productivos de la fuerza de trabajo, calando hondo en la subjetividad que requiere el capitalismo en esta nueva etapa.

La educación e inclusión financieras se constituyen en pilares fundamentales para desplazar la atención de los problemas sociales a la individualización, como si se pudiera abstraer a los sujetos de las condiciones materiales en que transcurren sus vidas, sin considerar sus posibilidades y los efectos sobre la igualdad social y la democratización de la educación.

Palabras claves: Política, educación, inclusión financiera, público/privado, programas.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad nacional del Comahue. CE: monrodrig06@yahoo.com.ar.

Proyecto de Investigación: *La alianza público-privado en la gestión de la educación: un estudio sobre la participación de las organizaciones de la sociedad civil en el nivel medio de las provincias de Río Negro y de Neuquén*. Universidad Nacional del Comahue.

Public-private partnership in education and financial inclusion in secondary school

Abstract

Current educational policies, embedded in sinuous veins of covert privatization, are deepening the deterioration of public education. Although the privatization trend in education has been present since the origin of the Argentine educational system in relation to the dynamics of the class struggle and the development of capitalism, sometime ago the values of the private sector have been introduced with greater impetus in the governance of education and in school practices.

The work discusses the public-private collaboration that are put into play through education programs financial. Based on the bibliographic and documentary analysis, it is argued that the neoliberal rationality expressed in the “Third Way” generates educational programs that contribute to differentiating the productive attributes of the workforce, penetrating deep into the subjectivity that capitalism requires in this new stage.

Financial education and inclusión are fundamental pillars to shift attention from social problems to individualization, as if subjects could be abstracted from the material conditions in which they spend their lives, without considering their possibilities and the effects on equality social and the democratization of education.

Keywords: Policy, education, financial Inclusion, public/private, programs.

Introducción

Es corriente escuchar decir que en la Argentina hay miles de jóvenes que, al finalizar los estudios de nivel medio, quedan atrapados en la incertidumbre de no saber qué hacer. El supuesto del que se parte es que, si no se sienten satisfechos con la elección que realizan y si no se preparan para afrontar los riesgos financieros a futuro, disminuirán las potencialidades para contribuir al desarrollo económico y construir un proyecto de vida exitoso. De ahí que la educación deba colaborar con ellos en la concreción de habilidades que les permitan tomar decisiones y poder concretarlas, responsabilizándose de las consecuencias lógicas de las mismas (Messing, 2009; Barni, 2014). Desde esta perspectiva, las orientaciones de la “nueva escuela secundaria” deben considerar las directrices de la educación 2030 y las habilidades que “reclama” la sociedad del siglo XXI.

En el presente trabajo, se exponen algunos avances de una investigación que aborda las características que asume la alianza público-privada en la gestión de la educación secundaria, por medio de la asociación del Estado y fundaciones empresariales, con foco en los dispositivos de educación e inclusión financiera para formar un individuo responsable, capaz de construir su propio proyecto de vida.

Ello requiere abordar lo que Popkewitz (2010) denomina los “sistemas de razón que gobiernan las políticas”, es decir, “los principios (...) que ordenan y clasifican lo que es ‘visto, aquello de lo que se habla y, en consecuencia, aquello sobre lo que se actúa” (p. 11). De tal manera que entender la racionalidad de la política es centrarse en cómo a nuestro objeto de estudio “se le atribuye inteligibilidad y ‘sensatez’ a través de normas y estándares (la razón) que son producidos históricamente y que gobiernan la política” (p. 11).

Los autores que analizan críticamente las alianzas público-privadas en educación en el contexto de la nueva pedagogía de la hegemonía nos ayudan a situar e interpretar los hallazgos producidos en nuestro estudio y a comprender el movimiento de reconfiguración del sentido de lo público y de lo privado y de la responsabilidad del Estado por la garantía del cumplimiento del derecho a la educación.

La política de educación e inclusión financiera en la región

En una suerte de continuidad con el Plan Nacional de Bancarización Inclusiva puesto en marcha en Argentina en 2015, la nueva gestión que asume en 2016 al frente del Banco Central de la República Argentina (BCRA) incorporó la educación financiera como objetivo primordial para lograr la máxima inclusión financiera en el país.

En el marco del “compromiso por la Educación”, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021: Argentina Enseña y Aprende (Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación), promueve la articulación de iniciativas entre organismos públicos, de la sociedad civil y del sector privado, a través de Redes, Mesas Federales y otros espacios de trabajo regionales o bilaterales, para contribuir al cumplimiento de los objetivos nacionales concertados. Propone “oportunidades para el desarrollo integral” por medio de una “escolarización oportuna y el aprendizaje de los saberes y capacidades fundamentales para definir un proyecto de vida” basado, entre otros valores, en la responsabilidad y el bien común.

En concordancia con este Plan, el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación y el BCRA firman en 2017 un Convenio Marco de Cooperación y Colaboración fundamentado en los artículos 11 y 85, inciso e) de la Ley de Educación Nacional 26206/06 (LEN) y en la afirmación de que los gobiernos, a nivel regional y mundial, implementan en la última década “políticas de educación e inclusión financiera como herramienta para promover el crecimiento económico, la estabilidad financiera y la equidad social”. El documento afirma:

Se estima pertinente la suscripción de un Convenio Marco con el objetivo fundamental de profundizar esfuerzos y acciones concretas orientadas al fortalecimiento y difusión de la educación financiera para promover en todas las escuelas del país conocimientos, habilidades y actitudes que conduzcan a formar usuarios financieros que puedan adoptar mejores decisiones de ahorro, consumo e inversión de acuerdo a sus propias necesidades. (p. 2)

La incorporación del BCRA como miembro de La Alianza para la Inclusión Financiera (AFI, por sus siglas en inglés Alliance for Financial Inclusion) y la creación del Consejo de Inclusión Financiera (Res. 121-E/17) para elaborar e implementar la Estrategia Nacional de Inclusión Financiera (ENIF), afirman la decisión del gobierno de la República Argentina de avanzar hacia un sistema financiero inclusivo. La ENIF, construida con el apoyo del sector público, privado, organismos internacionales y la academia², consiste en “promover el acceso responsable y sostenible de servicios financieros a fin de contribuir al desarrollo social y al crecimiento económico del país y a reducir la vulnerabilidad económica de los individuos y las empresas a través de la inclusión financiera”. Se propone objetivos estratégicos para el período 2019-2023³ y programas para poder cumplirlos, alentando una mayor coordinación público-privada.

El Convenio Marco da continuidad a la participación del BCRA desde 2008 en iniciativas de organismos internacionales, como el Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que, a partir de la crisis económica mundial de 2008, promovieron la educación financiera, tomando mayor preeminencia al ser incluida en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ODS). Desde entonces, organismos internacionales, empresas y gobiernos de países de la región han tomado un rol activo en la promoción de programas y estrategias nacionales de inclusión financiera, conformando redes locales, regionales y globales para incluir a toda la población en el sistema financiero formal, profundizando la competencia de los agentes financieros.

En la Argentina, la Ley No 27440/18 de Financiamiento Productivo establece que el Poder Ejecutivo debe elaborar una Estrategia Nacional de Inclusión Financiera y esta debe contemplar “una Estrategia Nacional de Educación financiera”.

INCLUSION FINANCIERA EN LA ARGENTINA

Diagnóstico y propuestas de política



² Se reconocen los aportes de la “comunidad internacional”, especialmente el de la Reina Máxima de los Países Bajos (Asesora Especial Designada por el Secretario General de las Naciones Unidas) para promover la Inclusión Financiera para el Desarrollo (UNSGSA) y Presidente Honoraria de la Alianza Mundial para la Inclusión Financiera (GPFI), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Alliance for Financial Inclusion (AFI), Grupo Banco Mundial (GBM), Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Better than Cash Alliance (BTCA), Access to Insurance Initiative (A2II) y Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Refugiados (ACNUR). Además, los gobiernos de Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay por compartir sus experiencias regionales en materia de inclusión financiera.

³ *Completar y mejorar el acceso a cuentas de ahorro, crédito, medios de pagos electrónicos y seguros.

*Potenciar el uso de cuentas, medios de pago electrónicos, y otros servicios financieros, como portal de entrada al sistema financiero.

*Mejorar las capacidades financieras de la población y la protección al usuario.

En el marco de la iniciativa para la bancarización e inclusión financiera impulsada por la Asociación de Bancos Argentinos (ADEBA), la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL) elaboró el documento *Inclusión Financiera en la Argentina. Diagnóstico y propuesta de política*.

El documento hace un diagnóstico de las condiciones que impiden una mayor inclusión financiera y plantea que las propuestas políticas “buscan incentivar el ahorro en entidades reguladas a través de la flexibilización en normativas para crear instrumentos de ahorro más amigables para el público”. A tal fin, propone que los bancos contribuyan a difundir la educación financiera a través de distintos medios (campañas, sitios web especializados e inclusión dentro de las currículas escolares de materias específicas) con el objetivo de “recrear la cultura del ahorro en moneda nacional”.

La educación financiera en clave de los organismos internacionales

Durante los últimos años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha estado muy interesada en introducir educación financiera en las escuelas para lo cual ha promovido la Red Internacional de Educación Financiera (INFE) adquiriendo gran respaldo a nivel internacional. La Organización entiende que la educación financiera es el proceso por el cual los consumidores/inversionistas financieros mejoran su comprensión de los productos financieros, los conceptos y los riesgos y, a través de la información, instrucción y/o el asesoramiento objetivo, desarrollan las habilidades y confianza para ser más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber a dónde ir para obtener ayuda y ejercer cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar económico (OECD, 2005, en García et al., 2013).

Por su parte el Banco Mundial, en su Informe anual 2017, propone “invertir en las personas para generar capital humano de modo que cada persona pueda desarrollar su pleno potencial para prosperar en la economía del siglo XXI” (p. 2). Afirma que el “suministro de servicios financieros” resulta fundamental para que los individuos puedan desarrollar ese potencial y los países logren mayor prosperidad económica.

Una forma de abordar la desigualdad de ingresos y abrir oportunidades económicas consiste en incorporar al sistema financiero formal y regulado a aquellas personas que no cuentan con dichos servicios. El acceso a servicios financieros permite a las personas iniciar y ampliar negocios, invertir en educación, administrar los riesgos y sortear las crisis financieras. (...) El objetivo es que los participantes ya no tengan que depender de los programas de protección social y puedan desarrollar actividades generadoras de ingresos a través de programas de micro-financiamiento. (Banco Mundial, 2017, p. 24)

Bajo este mandato, los decisores de políticas públicas reconocen la necesidad de celebrar convenios público-privados afirmando que no es solo responsabilidad del Estado promover los programas de educación financiera, sino que se precisa la colaboración de las instituciones privadas para la consecución de esa iniciativa.

Programas de educación e inclusión financiera para la vida

El Programa Habilidades Financieras para la Vida, consiste en una serie de materiales didácticos desarrollados por el área de Educación Financiera del Banco Central y la Dirección de Diseño de Aprendizaje de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo se desarrolla en el marco del Convenio firmado con el Ministerio de Educación en 2017 para incorporar contenidos curriculares sobre educación financiera en escuelas de todo el país, a fin de “desarrollar en los estudiantes habilidades para interactuar con el sistema financiero haciendo foco en el desarrollo de capacidades”.



En el marco del Programa, en abril de 2018, el gobierno de la Provincia de Neuquén firma un convenio con el BCRA y el Banco Provincia de Neuquén (BPN) para impartir educación financiera de manera colaborativa.

En la oportunidad, el presidente del Banco Central destacó que la provincia “será punta de lanza en un proyecto que pretende brindar habilidades financieras” a 3000 escuelas del país.



A su vez, con motivo del lanzamiento del Programa en Neuquén, la ministra de educación, Cristina Storioni, junto al presidente del BPN, señaló “Trabajar con instituciones como el BCRA y el BPN nos permite conocer otras perspectivas y (...) comprometer otras organizaciones con el sistema educativo” y destacó:

programa como el de hoy convoca a docentes que trabajarán con estudiantes y colegas que se interesen en la temática de la inclusión financiera, lo cual nos permite una formación y capacitación en servicio, propendiendo a obtener y conocer habilidades financieras. (Neuquén Informa, 2019)

En 2018, el plan de trabajo previó la capacitación de docentes y voluntarios del BPN, para luego transferir lo aprendido en 17 escuelas secundarias de Neuquén. En total, participaron 78 docentes, 22 voluntarios del Banco y alrededor de 400 estudiantes de cuarto y quinto año que tuvieron que desarrollar habilidades financieras en torno a una “situación significativa”.

En febrero de 2019, se presentó por segundo año consecutivo el Programa con el propósito de continuar promoviendo el desarrollo e incorporación de contenidos curriculares vinculados con la educación financiera, ampliando a 37 colegios de 14 ciudades neuquinas, lo que sumó alrededor de mil estudiantes capacitados y acompañados de un mayor número de voluntarios.

El Programa se compone de dos propuestas vinculadas con las habilidades financieras:

- “Finalización de un proyecto: viaje de egresados”, por medio del cual los estudiantes aprenden a financiar un proyecto considerado significativo, tomando decisiones, planificando y ejecutándolo.
- “Evaluación de proyectos: decisiones al finalizar el secundario”, que implica que los estudiantes reconozcan sus propias capacidades considerando la identidad personal y sus intereses.

La Ministra de Educación también destacó “la impronta solidaria y la interdisciplinariedad que tiene el programa como ejes motivadores de los proyectos desarrollados” por los estudiantes.

De modo similar se lanzó en Río Negro el Programa Economía Personal que abarcó a más de 1000 jóvenes de distintos puntos de la Provincia. El mismo se origina por convenio entre el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia, el Banco Patagonia y Junior Achievement Argentina (JA), una de las ONG más grandes a nivel mundial⁴. Su visión es la de “una sociedad integrada por individuos responsables que comprendan la importancia del espíritu emprendedor para la búsqueda de su felicidad, respetando los derechos del otro

⁴ JA tiene presencia en más de 100 países y varias provincias argentinas. Desde su fundación en 1991 cuenta con sedes en Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fé y Salta, aunque ha realizado programas en 24 provincias del país. Entre sus logros destaca haber alcanzado “hasta hoy a más de 955.000 alumnos, gracias al apoyo anual de 3.500 voluntarios y más de 400 empresas y organizaciones aliadas”.

como base de una sociedad libre”. Por su parte, su misión consiste en “inspirar y preparar a los jóvenes para el éxito, promoviendo el espíritu emprendedor, valores, habilidades y educación económica” que, en su página, menciona como logros.

A través de programas educativos de alto impacto, con base en el principio de aprender haciendo, JA logra que los alumnos aprendan a emprender, a plantearse metas y objetivos y trabajen para alcanzarlas, promoviendo y desarrollando sus talentos, competencias y habilidades.



Con motivo del cierre del Programa en la capital rionegrina, la Directora Ejecutiva de JA Argentina, Noël Zemborain, destacó:

Es fundamental promover la educación financiera y las herramientas de planificación que permitan a los jóvenes tomar decisiones inteligentes a la hora de administrar el dinero y tener una economía personal y familiar saludable. Se trata de aprendizajes que los habilitan para aprovechar mejor las oportunidades e impactar positivamente en su comunidad.



Por su parte, la ministra de educación de Río Negro, Mónica Silva, sostuvo que es “un programa muy interesante (porque) contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos en su proyecto de vida y en esta idea de la economía personal”.

Asimismo, elogió que el Programa esté dirigido a estudiantes de 3° año de las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) porque

da la oportunidad de tener un tiempo para pensar el propio proyecto, lo que quieren hacer con su vida. (...) saber qué camino quieren seguir, qué van a hacer cuando terminen 5° año, por dónde desean seguir, cómo organizarse y pensarse y pensar sus capacidades. (Silva, 2019)

De acuerdo al Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades el enfoque basado en capacidades

se centra en la perspectiva del estudiante e invita a pensar en las potencialidades del sistema educativo para colaborar en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con los valores democráticos, a reflexionar sobre la contribución de los aprendizajes escolares para ampliar las posibilidades de los estudiantes de diseñar y llevar adelante un proyecto de vida propio y colectivo. (pp. 11-12)

Según el documento, el aprendizaje de capacidades constituye una prioridad de la política curricular nacional. Hace hincapié en que “en línea con el rumbo que están tomando otros países de la región y del mundo” es preciso

organizar el currículum, la enseñanza y la evaluación en torno a un conjunto de capacidades consideradas centrales: Resolución de problemas, Pensamiento crítico, Aprender a aprender, Trabajo con otros, Comunicación y Compromiso y responsabilidad, y el desarrollo de niveles crecientes de Competencia Digital. (p. 8)

E insiste en que los resultados de la intervención educativa deben tener efectos “más allá de la escuela”. De hecho, alienta “la capacidad de comprometerse como ciudadanos locales y globales, analizar las implicancias de las propias acciones (valores), e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros”.

El foco en el aprendizaje de capacidades como política de Estado se inscribe en la estrategia de Educación 2020 del Grupo del BM (aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo) que propone invertir en “las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo” y, particularmente, en las habilidades⁵ de los jóvenes para crear una fuerza de trabajo más productiva. En su “Informe sobre el desarrollo mundial 2019. La naturaleza cambiante del trabajo” el BM recomienda a los gobiernos “invertir en capital humano (...) con el fin de desarrollar las nuevas

⁵ Según la Real Academia Española, habilidad proviene del latín *habilis*, que inicialmente significó “aquello que se puede tener” (2020). Es “la capacidad de alguien para desempeñar de manera correcta y con facilidad una tarea o actividad determinada. De esta manera, se trata de una forma de aptitud específica para una actividad puntual, sea de índole física, mental o social” (Concepto, 2020).

habilidades que se demandan cada vez más en el mercado laboral, tales como habilidades cognitivas de orden superior y habilidades socioconductuales” (Banco Mundial, 2019).

La privatización en la educación y el proyecto de la “Tercera Vía”

Las evidencias halladas por medio de la investigación han permitido encontrar claras similitudes con los estudios de Ball & Youdell (2007) en términos de privatización encubierta en educación. En línea con las categorías sugeridas por los autores, los programas analizados se inscriben en la tendencia a la privatización en la educación, en tanto fomentan que las escuelas estatales actúen y funcionen con la lógica de los proveedores privados en relación a los estándares de competencias esperables y a la eficiencia de los sistemas educativos.

Los análisis de Ball y sus colaboradores sostienen que las políticas educativas actuales están siendo creadas en complejas redes de interacción a nivel nacional, subnacional y global con enorme influencia sobre los distintos ámbitos en los que se construye la política educativa. Esto reenvía al concepto de *policy networks* o redes de política que los autores utilizan como dispositivo teórico y metodológico para caracterizar y analizar las estructuras de los nuevos espacios de las políticas y las relaciones de poder (Beech y Meo, 2016). En estas relaciones, el Estado continúa siendo un actor fundamental, aunque su rol se redefine como un “Estado policéntrico”. Es decir, un Estado en red que, para funcionar y cumplir con sus objetivos, trabaja en articulación con otras organizaciones, supranacionales, sub-nacionales, privadas, públicas, con y sin fines de lucro, contribuyendo a la re-espacialización de las políticas.

En el mundo de la gobernanza en red se entiende que el gobierno está situado al lado de las empresas y los actores de la sociedad civil en un complejo juego de formación de políticas públicas, toma de decisiones e implementación (y que por lo tanto) de manera creciente y a escala global, la política educativa se está haciendo de nuevas maneras, en nuevos espacios, por nuevos actores, y que muchos de estos nuevos espacios son más privados, en todos los sentidos de esta palabra, que públicos y democráticos. (Klijn y Koppenjan, 2004, en Ball, 2012, pp. 21-22)

El cambio radica en que, en el actual mundo “cosmopolita y globalizado”, la solidaridad ya no puede garantizarse mediante la acción vertical del Estado. Según Giddens “hemos de construirnos nuestras vidas de un modo más activo que las generaciones anteriores y aceptar más activamente responsabilidades por las consecuencias de lo que hacemos” (Giddens, 2000, p. 50).

Siguiendo a Wanderley Neves (2009, 2012), desde mediados de los años 90, un conjunto de políticas, prácticas y discursos procuran conformar una nueva subjetividad. Se trata de un proceso en el que avanza una nueva pedagogía de la hegemonía, vinculada al

proyecto político de la “Tercera Vía” que reclama una nueva ciudadanía activa y un nuevo individualismo, capaz de tomar riesgos y dispuesto a trabajar voluntariamente por el bien común. El mandato a la escuela es que desarrolle en los estudiantes aquellas habilidades y capacidades que contribuyan a formarlo.

Consideraciones finales

El desarrollo procuró dar a conocer experiencias concretas de “colaboración” público-privada en educación, poniendo de manifiesto la creciente relevancia que cobra la articulación entre el Estado, agentes empresariales, ONG y diversos organismos públicos de educación en una clara tendencia a la privatización de la política educativa. El avance del sector privado en la “hechura de las políticas”, valiéndose de la conformación de complejas redes de política, así lo prueba.

Los programas provinciales de “habilidades financieras” y “economía personal” se inscriben en las directrices que proponen la OCDE y el Banco Mundial, en tanto sostienen que los servicios financieros resultan fundamentales para que los individuos puedan desarrollar su potencial productivo y los países adquieran mayor desarrollo económico. De acuerdo a los parámetros de estos organismos, los individuos deben aprender a emprender y para ello se busca liberar el potencial de sus capacidades financieras a fin de que desarrollen actividades generadoras de ingresos, a través de microcréditos.

De este modo, las potencialidades del sistema educativo para colaborar en el nuevo modelo de sociabilidad, conduce a formar individuos responsables de sí mismos. Las ideas que ofrecen “sustrato teórico para la nueva pedagogía de la hegemonía” se conforman como base de un nuevo sentido común, diluyéndose “en el espacio social en formulaciones simples y fáciles de asimilar, para guiar la concepción de mundo y de un modelo de conducta a ser seguido por organizaciones y personas” (Wanderley Neves, 2012, p. 157). Suponen formas de pensar y actuar para formar la unidad intelectual y moral necesaria para el nuevo bloque histórico.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Bancos Argentinos (2019). *Iniciativa ADEBA para la bancarización e inclusión financiera*. Recuperado de: <https://www.adeba.com.ar/iniciativa-adeba-para-la-bancarizacion-e-inclusion-financiera/>
- Ball, S.J. & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar-Instituto de Educación –Informe Preliminar. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial. Julio de

2007. Recuperado de: https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Policy: Austerity and profit*. Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna. Traducción: Antonio F. Canales Serrano.
- Banco Central de la República Argentina (2018). *Programa Habilidades Financieras para la Vida*. Recuperado de: <https://www.bcra.gob.ar/BCRAyVos/Habilidades-financieras-sobre-el-progrma.asp>
- Banco Mundial (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Estrategia de Educación 2020*. Recuperado de: https://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf
- Banco Mundial (2017). *Informe anual*. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119SP.pdf>
- Banco Mundial (2019). *Informe sobre el desarrollo mundial 2019. La naturaleza cambiante del trabajo*. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>
- Barni, M.C. (2013). Proyecto de vida y estrategias pedagógicas en adultos jóvenes. *IV congreso Internacional de Psicología*. FIUC. 10, 11 y 12 de abril. Buenos Aires.
- Beck, U. (2001). La reinención de la política: Hacia una teoría de la modernización reflexiva. En Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beck, U. (2012). La redefinición del proyecto sociológico: el desafío cosmopolita. *Sociológica*, año 27, número 77, pp. 269-280.
- Beech, J. & Meo, A.I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volumen 24 Número 23.
- García, N., Grifoni, A., López, J.C. & Mejía, D.M. (2013). *La educación financiera en América Latina y el Caribe Situación actual y perspectivas*. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva N° 12. Banco de Desarrollo de América Latina. CAF. Recuperado de: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf
- Giddens, A. (2000). *La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia*. México, D.F.: Santillana.
- Gobierno de la provincia del Neuquén (2019). *Se presentó la edición 2019 del programa Habilidades Financieras para la Vida*. Recuperado de: <https://www.neuqueninforma.gob.ar/se-presento-la-edicion-2019-del-programa-habilidades-financieras-para-la-vida/>

- Messing, C. (2009). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares*. Buenos Aires: Noveduc-Graó.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2016). *Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2017). *Convenio Marco de Cooperación y Colaboración entre el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y el Banco Central de la República Argentina*. Recuperado de: http://www.bcra.gov.ar/Pdfs/Institucional/Convenio_ministerio_Educacion%20.pdf
- Ministerio de Hacienda Argentina (2019). *Estrategia Nacional de Inclusión Financiera*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01_estrategia-nacional-inclusion-financiera_300819-final.pdf
- Petrosino, J. (2010). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. UNICEF.
- Popkewitz, T.S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Revista Propuesta N° 33*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789003.pdf>
- Presidencia de la Nación Argentina. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). *Secundaria Federal 2030. Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf
- Wanderley Neves, L.M. (org) (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Wanderley Neves, L.M. (org) (2012). *Una derecha para lo social y una izquierda para el capital. Intelectuales de la nueva pedagogía de la hegemonía en Brasil*. Brasil: Cedro.

RESEÑA





RESEÑA SOBRE EL LIBRO: *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*

Montes, Nancy y Pinkasz, Daniel
(compiladores) - 2020
Editorial UNGS - FLACSO. 309 p.

Por Sebastián Fuentes¹

El programa de producción de conocimiento sobre la educación secundaria en Argentina, Reunión y Red de investigadores/as sobre educación secundaria (RIES), ha realizado una nueva publicación que retoma una práctica trabajosa, a veces infrecuente, siempre fructífera: un conjunto de estados del arte sobre la investigación en educación secundaria en el país. Se trata de una compilación realizada por Nancy Montes y Daniel Pinkasz (FLACSO) quienes desde 2013 desarrollan y coordinan un espacio colaborativo que congrega, en reuniones anuales, a grupos de investigación especializados en la escuela secundaria, sus tópicos y problemas.

El libro se propuso realizar balances sobre la acumulación de conocimiento en base a determinados tópicos, de los cuales los/as autores son expertos/as. Si bien a menudo se suele mencionar que los estados del arte constituyen

¹ Doctor en Antropología Social, Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Profesor y Licenciado en Filosofía. Se desempeña como investigador del CONICET, en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad/Área Educación de FLACSO Argentina, donde también integra el Núcleo RIES. Es además profesor e investigador de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Email: sfuentes@flacso.org.ar

instrumentos necesarios para detectar vacancias en la producción de conocimiento, la compilación aquí reseñada va más allá de esa mera detección de lagunas, para presentar la genealogía que explica y da sentido al desarrollo de determinados temas consolidados o emergentes en la investigación. Todos los capítulos cuentan con un anexo que detalla el corpus analizado y todas explican las operaciones de inclusión y exclusión, para situar sus recorridos e interpretaciones. Para ello, los/as autores/as no solo recurrieron a su propio aporte al campo y a sus lecturas previas: emplearon la Base RIES (baseries.flacso.org.ar), un repositorio temático especializado de acceso abierto que reúne la producción sobre educación secundaria desde 2003 hasta la actualidad.

La compilación se inicia con una introducción que presenta los ejes del programa RIES, centrados en el intercambio de/en una comunidad académica específica, la exhaustividad en la disponibilización de la producción de conocimiento y la reflexividad sobre la misma.

El primer capítulo de Felicitas Acosta, Soledad Fernández y Marta Álvarez titulado *Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio*, conceptualiza la expansión del modelo institucional y la educación secundaria en la investigación. Para las autoras, las reformas del nivel muestran un desacople entre la expansión y el modelo institucional y, desde el marco histórico comparado, señalan la simultaneidad de la investigación y la política desplegada: en este sentido, indican cómo la educación secundaria se hace un tema de investigación, o sobre cómo algunas situaciones sociales pasan a ser cuestiones propiamente educativas. El capítulo plantea la relevancia de volver a centrar el peso de la dimensión histórica en el análisis de este objeto de estudio, más allá de las coyunturas.

Mariela Arroyo y Julia Pérez Zorrilla son las autoras del capítulo *Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas*. Partiendo de una definición amplia del trabajo docente, que incluye sus condiciones, las autoras se enfocan en condiciones específicas del mismo. Basan su recorte en la literatura precedente y en un marco teórico que pone el foco en el puesto de trabajo mirando al mismo tiempo las reformas educativas del nivel, dada su asociación inexorable y problemática. El estado del arte avanza en identificar distintas dimensiones que intervienen en esa posibilidad de modificación. Entre ellas, la dimensión subjetiva de los/as docentes en relación con su trabajo es una de las mejor desarrolladas, porque sitúa un elemento que no suele ser tenido en cuenta ni en las políticas, ni en otros tipos de análisis sobre las posibilidades de cambio del puesto de trabajo. Las autoras retoman algunos hallazgos interesantes: el peso de la disciplina para la que se forman por sobre la institución, las tensiones entre el vocacionalismo o apostolado y la búsqueda de un empleo estable, la intensificación del trabajo, la soledad del trabajo docente, basada en su percepción y en la misma condición de trabajo que en ocasiones ni los planes o programas de horas por cargo o de horas para otras tareas logran revertir. Lo que otorga mayor identidad parece ser lo mismo que condiciona la fragmentación y las dificultades para el trabajo colectivo. La crisis de sentido en la escuela media, el deterioro

de su imagen pública, las inestabilidades que instalan las reformas, o cómo en algunos contextos se resignifica esa tarea de enseñar, a partir del compromiso con determinados sectores sociales y con un proyecto institucional constituyen otros aspectos resaltados del capítulo. Las autoras plantean los límites que distintas políticas implementadas sobre la escuela secundaria encuentran en el puesto de trabajo, como si fuera una puerta de entrada al estudio de los límites mismos de las políticas educativas a partir del trabajo docente.

El siguiente capítulo de Flavia Terigi y Bárbara Briscioli titulado Relevamiento de investigaciones producidas sobre ‘trayectorias escolares’ en educación secundaria (Argentina, 2003-2015). Aquí se problematiza la categoría de trayectorias escolares, de amplio uso tanto en la investigación como en la organización del mismo sistema educativo y de sus actores. Las autoras realizan una presentación de la categoría y de sus recorridos conceptuales, sus usos y aplicaciones, señalando el enriquecimiento de lo que la categoría fue permitiendo ver en las investigaciones –el uso propiamente escolar, las mediaciones institucionales, las estrategias subjetivas, entre otras–. Asimismo, identifican cómo recientemente la categoría se vincula con las dificultades en la escolarización de los/as jóvenes, es decir, al despliegue de su recorrido en el nivel secundario de acuerdo a lo previsto, el foco puesto en la articulación entre niveles educativos y los estudios sobre una categoría asociada, la de transición. La categoría de trayectorias permitió diferenciar las expectativas de los recorridos reales que los/as estudiantes realizan por el nivel, así como identificar puntos críticos de esos itinerarios.

En Escuela Secundaria y trabajo: un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016, Claudia Jacinto y Silvia Martínez plantean, desde un inicio, la diferenciación que hizo posible que este eje de estudios se centrara en la escuela técnica, cuando en realidad se trataba de una problemática que superaba a esa modalidad, como si esta solucionara la cuestión social y la investigación sobre la relación entre secundaria y trabajo. Las investigadoras sitúan su estado de la cuestión desnaturalizando la relación supuestamente dada entre educación y trabajo, sin relación directa a nivel macrosocial y señalan cómo se fue desplazando la investigación hacia la cuestión propiamente escolar en la formación para el trabajo, cómo la escuela lo hace y despliega las expectativas de trabajo de los/as jóvenes en la escuela secundaria y los dispositivos específicos destinados a hacer de puente entre estas dos esferas de la vida social.

Como corresponde a un estado del arte, las investigadoras miran las transformaciones socioeducativas y de políticas a partir de los debates académico-científicos. Se destaca en este tema, la relación temporal entre investigación educativa y procesos de transformación de la educación de gran escala: las investigaciones relevadas en el período que se inicia en 2003 –punto de inicio de la Base RIES– concentra sus aportes en torno a dar cuenta del proceso de devaluación y transformación de la educación técnica que acontece en la década del 90, con antecedentes en la década anterior. Gran parte de las investigaciones relevadas confluyen en encontrar resistencias a la transformación de la educación técnica propuesta por la Ley Federal de Educación. Está muy presente en este tópico la cuestión de la devaluación de credenciales, su relación con el nivel socioeconómico, con las transformaciones del sistema

económico y la masificación del nivel. Las autoras resaltan allí los enfoques diferenciales, viendo dispositivos específicos, sus impactos según la clase, las condiciones institucionales, lo que sucede con determinadas modalidades y orientaciones laborales, entre otros temas. Asimismo, señalan la necesidad de estudios sistemáticos que aborden el impacto de la Ley de Educación Técnico Profesional y su inversión, su matrícula, etcétera. Esto se torna necesario, pues se trata de la modalidad que contó con más recursos y el modelo institucional y curricular en el que los/as estudiantes parecen estar más motivados, porque aprecian más lo que aprenden para su posterior inserción en el mundo del trabajo y, como egresados/as, tienen mayores probabilidades de continuidad en el nivel superior. No obstante, el desgranamiento sigue siendo de gran magnitud.

El capítulo Políticas y prácticas socioeducativas y escuelas secundarias, de Liliana Martignoni, Renata Giovine y equipo, instala la construcción analítica del concepto de lo socioeducativo, y en esa construcción, aún en curso, sitúan la lectura que hacen de la producción previa sobre temáticas y dimensiones tales como la convergencia de las políticas y las prácticas educativas del Estado y las organizaciones sociales o comunitarias para asegurar escolaridad y la integración social. El capítulo se centra en la lectura y el análisis de las investigaciones que abordaron las políticas sociales como ampliación del sistema educativo y las políticas o programas que identifican el rol educativo de las organizaciones territoriales, así como las transformaciones e impactos que generan las políticas denominadas asistenciales y socioeducativas en la articulación entre escuelas y organizaciones sociales. Las autoras se retrotraen a mediados de los años 90, cuando empiezan a emerger iniciativas comunitarias o estatales intersectoriales de articulación para asegurar la escolarización, produciendo incluso nuevos sentidos sobre educar y lo educativo más allá de la escuela. Eso implica situar las investigaciones que abordan cuáles son los sujetos de intervención de la política social en su intersección con lo educativo. Todo ello creará, a su vez, nuevos roles en las instituciones y nuevas instituciones de apoyo a la tarea educativa. Las autoras también recuperan los aportes que provienen de la pedagogía social, la educación popular y la educación no formal como líneas de trabajo que remarcan el rol de los actores sociales como socioeducativos y modos alternativos de educar, que dan respuesta también a procesos de exclusión social vía la educación. Buena parte del capítulo es un desarrollo teórico de antecedentes fundamental para situar las empirias por medio de las investigaciones y perspectivas con las que dialogan. Dos tradiciones en las que convergen las políticas, la agenda social y la investigación académica: las políticas socioeducativas, asistenciales, por un lado, y las de la pedagogía social/educación popular por el otro. Esta convergencia organiza al corpus y le da coherencia, y permite establecer además un campo prolífico para pensar cómo se establece la agenda académica sobre educación secundaria a partir de las mismas políticas sociales/educativas; y cómo se habla desde lo socioeducativo a un conjunto amplio de trabajos y perspectivas de investigación que exceden a la escuela secundaria, tales como las políticas sociales, los estudios urbanos, entre otros.

Porque suelen ser trabajosos y demandan tareas sistemáticas de búsqueda, selección, lectura y análisis, podríamos preguntarnos para qué sirve un estado del arte. Esta compilación constituye una respuesta clara y bien ejemplificada: permiten recapitular, organizar y situar(se) los debates, aportes y perspectivas del campo. En ellos, se establecen balances que incluyen a las políticas y experiencias educativas, en este caso, el rol de la investigación en la co-construcción de la agenda pública y de políticas. Los estados del arte habilitan a calibrar sentidos instalados sobre lo educativo que la investigación, vista en su conjunto, viene a discutir o problematizar, y brinda un escalamiento del abordaje, porque retoman no solo los resultados de una investigación, sino las acumulaciones, discusiones, sesgos y aportes a la comprensión de los fenómenos educativos, como si las investigaciones pudieran ser puestas en un segundo nivel de abstracción y generalización, revelando por ejemplo, potencialidades y límites de determinadas políticas o dispositivos escolares a nivel sistémico.

Cada uno de los capítulos presenta, con sus propias marcas de autoría, una organización y presentación del estado de la cuestión respectivo y un modo común de recapitular, de dar cuenta de los recorridos analíticos y las decisiones metodológicas vinculadas a la historia de las categorías y de sus usos específicos. De alguna manera, el libro también podría ser leído por aquellos/as interesados/as en la historia de las ideas y en la epistemología. En suma, el libro no solo es un aporte para la investigación específica en educación secundaria, sino también un modo de leer la producción de conocimiento en la Argentina contemporánea.

